

MODULO 1

Motivare ad apprendere



La definizione di “motivazione”

Mario Comoglio

Indice

1. Definizione di “motivazione”
2. Dove voglio arrivare?
3. Come oriento il mio agire?

Definizione

La **motivazione** è un costrutto teorico utilizzato per spiegare un comportamento:

1. il suo **inizio** (dove voglio arrivare?)
2. la sua **direzione** (come oriento il mio agire?)
3. la sua **intensità** (perché devo impegnarmi?)
4. la sua **persistenza** (che cosa mi fa rimanere sul compito?)
5. la **fiducia nelle proprie capacità di apprendere** (che sicurezza ho di farcela?)
6. il **contesto** nel quale ci si trova (posso contare sull'aiuto di qualcuno?)

La ricerca sulla motivazione ad apprendere

- La **teoria dell'orientamento verso l'obiettivo di apprendimento** (C. Ames e T. Urdan)
- La **teoria del rinforzo e motivazione estrinseca** (F. Skinner)
- La **teoria dell'interesse** (S. Hidi e J. Harackiewicz)
- La **teoria della motivazione intrinseca ed estrinseca** (E. Deci e R. Ryan) e la **teoria del flusso** (M. Csikszentmihályi)
- La **teoria dell'aspettativa e del valore** (A. Wigfield e U. Schiefele, J. Brophy, K. Wentzel, R. Pekrun)
- La **teoria dell'autoefficacia** (A. Bandura)
- La **teoria dell'attribuzione** (B. Weiner) e la **teoria del concetto di intelligenza** (C. Dweck)

1. Dove voglio arrivare?

- Teoria dei bisogni: bisogno di auto-realizzazione (Maslow)
- Teoria dei bisogni: bisogno di successo e di evitamento del fallimento (Atkinson)
- Teoria dell'orientamento verso gli obiettivi: la persona è pro-attiva (Ames e Urdan)



2. Come oriento il mio agire? Qual è il mio orientamento verso l'apprendimento?

Tassonomia di obiettivi

- **Ford**: affettivi, cognitivi, organizzativi soggettivi, di relazione auto-assertivi, di relazioni sociale, di attività...
- **Higgins**: obiettivi orientati alla promozione di se stessi / orientati alla prevenzione facendo quello che devono fare

A scuola:

- Obiettivi di prestazione/obiettivi di padronanza (Ames)
- Obiettivi di prestazione e di apprendimento (Dweck e Leggett)
- Obiettivi orientati all'lo o orientati al compito (Nicholls).

Obiettivi nella scuola

Nella scuola due tipi di obiettivi sono particolarmente importanti:

- gli **obiettivi di prestazione**: dimostrare capacità elevate difesa dell'io, evitare di apparire poco capaci;
- gli **obiettivi di padronanza**: migliorarsi, sviluppo di capacità, sforzo e persistenza, strategie di apprendimento significative.



Obiettivi nella scuola

Ciascuno dei due può avere due secondi obiettivi:

OBIETTIVI DI APPROCCIO ALLA PRESTAZIONE	OBIETTIVI DI EVITAMENTO DELLA PRESTAZIONE
centrato sul raggiungimento del successo	temono il fallimento
OBIETTIVI DI APPROCCIO ALLA PADRONANZA	OBIETTIVI DI EVITAMENTO DELLA PADRONANZA
interesse per il contenuto	temono il fallimento

Concludendo

La motivazione ha inizio con la definizione di un obiettivo.

Gli **obiettivi** possono avere contenuti diversi ed avere gerarchie diverse:

- quando agli obiettivi di prestazione si aggiungono agli obiettivi di apprendimento (senza obiettivi di evitamento) = *successo*
- quando gli obiettivi di evitamento della prestazione correlati a bassa auto-stima di sé e ansia per la prova, bisogno di compiacere genitori, elaborazione superficiale
- quando ci sono solo obiettivi di apprendimento: *il successo non è garantito*
- obiettivi di evitamento della padronanza: sono presenti solo quando vi sono scarse capacità.

Consigli per gli insegnanti



- Incoraggiare obiettivi di padronanza ed evitare azioni che suscitino negli studenti la nascita di obiettivi di evitamento
- Molta attenzione al modo di valutare
- Gli obiettivi di padronanza dipendono molto da ciò che si fa in classe
- Gli obiettivi di prestazione hanno costi affettivi: ansia, tensione
- Gli obiettivi di prestazione sono fragili, possono facilmente diventare di evitamento
- La maggior parte degli studenti non genera obiettivi di prestazione spontaneamente.

Perché devo impegnarmi?

Mario Comoglio

Riepilogando...

La **motivazione** è un costrutto teorico utilizzato per spiegare un comportamento:

1. il suo **inizio** (dove voglio arrivare?)
2. la sua **direzione** (come oriento il mio agire?)
3. la sua **intensità** (perché devo impegnarmi?)
4. la sua **persistenza** (che cosa mi fa rimanere sul compito?)
5. la **fiducia nelle proprie capacità di apprendere** (che sicurezza ho di farcela?)
6. il **contesto** nel quale ci si trova (posso contare sull'aiuto di qualcuno?)

Indice

1. Perché devo impegnarmi?
2. La motivazione estrinseca

3. Perché devo impegnarmi?

La differenza tra motivazione
estrinseca e intrinseca



La motivazione estrinseca

Quando l'orientamento ad apprendere è diretto dall'esterno?

LA TEORIA DELLA MOTIVAZIONE ESTRINSECA (Skinner/Comportamentismo)

La motivazione può essere educata attraverso il *rinforzo* come altri comportamenti secondo questo principio:

- la ricompensa o il rinforzo è tutto ciò che aumenta e mantiene la frequenza di un comportamento
- «Se fai..... avrai qualcosa che ti piace» (ma ciò non riguarda ciò che fai)

La motivazione estrinseca

La ricerca contemporanea ha dimostrato che questo principio non è del tutto negativo o inefficace se le ricompense:

- supportano la motivazione ad apprendere
- non sono coinvolte in un'attività solo per ottenerla
- sono scelte in modo accurato.

Caratteristiche delle ricompense

Le **ricompense supportano la motivazione** ad apprendere quando:

- gli obiettivi sono chiari
- i compiti sono chiaramente definiti
- il miglioramento richiede molto esercizio
- i livelli iniziali di interesse sono bassi
- gli studenti sono in grado di fare quello richiesto
- si vuole mantenere un livello elevato
- gli studenti hanno trovato modi insoliti di far le cose
- le ricompense giungono inaspettate
- le ricompense sono date per i risultati raggiunti più che per lo sforzo dimostrato.

Caratteristiche delle ricompense

Le ricompense possono essere **materiali, verbali o premi**.

Sono da evitare quelle **materiali** non collegati al compito richiesto; mentre sono molto efficaci i **premi/riconoscimenti verbali**:

- dati in modo semplice e diretto
- esprimendo la motivazione
- che sono vari
- coerenti con l'espressione non-verbale
- sottolinea lo sforzo messo
- dati in privato rispetto che in pubblico
- dati in modo informativo.

Evitare situazioni competitive.

Che cosa mi fa rimanere sul compito?

Mario Comoglio

Riepilogando...

La **motivazione** è un costrutto teorico utilizzato per spiegare un comportamento:

1. il suo **inizio** (dove voglio arrivare?)
2. la sua **direzione** (come oriento il mio agire?)
3. la sua **intensità** (perché devo impegnarmi?)
4. la sua **persistenza** (che cosa mi fa rimanere sul compito?)
5. la **fiducia nelle proprie capacità di apprendere** (che sicurezza ho di farcela?)
6. il **contesto** nel quale ci si trova (posso contare sull'aiuto di qualcuno?)

Indice

1. Che cosa mi fa rimanere sul compito? Mi piace quello che devo fare?
2. La motivazione intrinseca

4. Mi piace quello che devo fare? Che cosa mi fa rimanere sul compito?

- Teoria dell'interesse (Hidi e Harackiewicz)
- Teoria della motivazione intrinseca (Deci e Ryan)
- Teoria del flusso (Csikszentmihalyi)
- Teoria valore (Eccles e Wigfield, Pekrun)



Teoria dell'interesse (Hidi, Harackiewicz)

L'azione è sollecitata dall'interesse:

- di **situazioni**: stati emotivi sollecitati da caratteristiche di attività o di compiti (interesse situazionale)
- della **persona**: orientamento relativamente stabile verso certi ambiti che suscitano desiderio o curiosità (interesse epistemico).

Consigli per gli insegnanti



- Problematizzare gli argomenti del curricolo
- Usare bene le domande
- Sfruttare gli interessi degli studenti
- Focalizzare gli studenti su ipotesi incerte
- Spingere gli studenti a darsi propri interessi
- Suscitare suspense e curiosità
- Svolgere simulazioni e giochi.

Teoria del flusso (Csiksenmihalyi)

Le persone vivono talvolta esperienze caratterizzate da un assorbimento totale nel compito, una fusione di azione e di consapevolezza in cui l'individuo perde la consapevolezza del tempo, della fatica o di altre sensibilità.

Ciò sembra determinato da un rapporto tra conoscenze, abilità e difficoltà di un compito:

- Compito sfidante, ma basse conoscenze ed abilità = **Ansia**
- Compito facile, ma alte conoscenze ed abilità = **Noia**
- Compito facile, basse conoscenze ed abilità = **Apatia**.

Teoria della motivazione intrinseca (Deci e Ryan)

La motivazione intrinseca....

- fa riferimento all'interesse e al piacere di per sé provati nel fare qualcosa
- si trova **dentro la persona e nella relazione tra la persona e l'attività**
- è definita in relazione a un compito interessante e alle soddisfazioni che la persona ottiene coinvolgendosi in esso.



Teoria della motivazione intrinseca (Deci e Ryan)

La **motivazione intrinseca**....

- è la forma di motivazione più auto-determinata, è alla base di attività che vengono svolte esclusivamente per la gioia ottenuta dalle attività stesse. Le persone intrinsecamente motivate si impegnano solo per il piacere, l'interesse, il divertimento e la soddisfazione derivante dall'esecuzione di quelle stesse attività.

La motivazione intrinseca è sollecitata da **fattori facilitanti** di natura sociale o ambientale:

- bisogno di *autonomia* e di *sentirsi autodeterminato*
- bisogno fondamentale di *competenza*
- bisogno di *relazionalità*.

Teoria (dell'aspettativa e) del valore (Eccles e Wigfield)

Il coinvolgimento in un compito è suggerito dal suo:

- **Valore di conseguimento:** il portare a termine un compito serve a confermare o a disconfermare un qualche aspetto del sé
- **Valore intrinseco:** il compito ha caratteristiche di interesse, di divertimento.
- **Valore di utilità:** il compito ha un valore come condizione per altre cose
- **Valore di costo:** il compito ha un valore di fatica o di tempo.

Consigli per gli insegnanti



- Ricordare le particolari caratteristiche della scuola: non è possibile ottenere una motivazione intrinseca per tutte le discipline
- Ricordare la teoria del flusso: curare il rapporto conoscenze abilità e sfida
- Lasciare margini di possibilità di scelta
- Compiti sfidanti, focalizzati su idee forti
- Valutazione basata sul miglioramento
- Riconoscimenti dati sulla qualità dell'apprendimento
- Focalizzarsi su obiettivi di apprendimento più che di prestazione
- Valutare il compito dal punto di vista del valore
- Favorire l'aiuto reciproco, costruire un senso di comunità.

La fiducia nelle proprie capacità di apprendere

Mario Comoglio

Riepilogando...

La **motivazione** è un costrutto teorico utilizzato per spiegare un comportamento:

1. il suo **inizio** (dove voglio arrivare?)
2. la sua **direzione** (come oriento il mio agire?)
3. la sua **intensità** (perché devo impegnarmi?)
4. la sua **persistenza** (che cosa mi fa rimanere sul compito?)
5. la **fiducia nelle proprie capacità di apprendere** (che sicurezza ho di farcela?)
6. il **contesto** nel quale ci si trova (posso contare sull'aiuto di qualcuno?)

5. Che sicurezza ho io di farcela? Ce la farò in quello che voglio o devo fare?

- Teoria dell'auto-efficacia (Bandura)
- Teoria sulle attribuzioni causali delle proprie capacità (Wiener e Dweck)
- Teoria sull'intelligenza (Dweck)

Teoria dell'auto-efficacia (Bandura)

Le **credenze di auto-efficacia** sono i *giudizi* che gli individui danno circa le loro capacità di imparare o di eseguire corsi di azione a livelli designati o, in altro modo, le *auto-percezioni* che gli individui detengono sulle loro capacità di risolvere un problema o portare a termine un compito.



Questi giudizi si basano su:

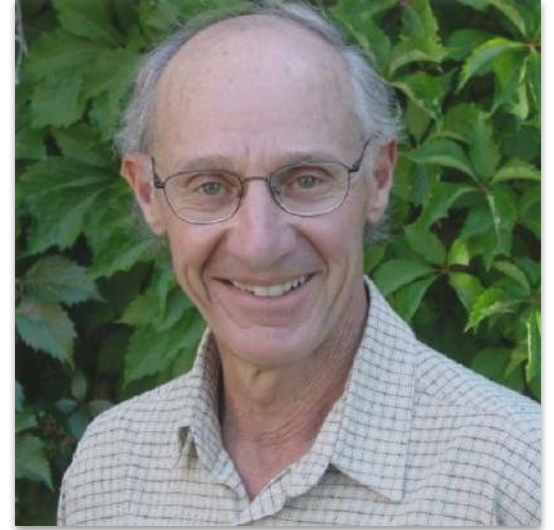
- un'auto-riflessione sulla propria esperienza
- sull'osservazione di persone con le quali si identificano
- sulla persuasione di persone stimate e riconosciute
- su informazioni tratte da stati fisiologici ed emotivi come l'ansia, stress, eccitazione e stati di umore.

Teoria delle attribuzioni causali (Weiner)

Le persone tendono a scoprire le **cause** del proprio successo o insuccesso e queste sono caratterizzate dall'essere:

- **interne:** alla persona
- **esterne:** alla persona
- **stabili:** non modificabili dalla persona
- **instabili:** modificabili dalla persona
- **controllabile:** gestibile dalla persona
- **incontrollabile:** gestibile dalla persona.

Conclusione: possono suscitare o dare origine ad una motivazione solo le cause interne o esterne, instabili e controllabili.



Teoria dell'intelligenza (Dweck)

La **teoria entitativa** dell'intelligenza:

l'intelligenza è una dote che si ha per nascita e dalla natura ed è sostanzialmente immutabile negli anni.

La **teoria evolutiva/incrementale** dell'intelligenza:

è una dote che dipende dallo sforzo, impegno e dall'uso di strategie adatte al compito da svolgere.

Gli studenti motivati sono coloro che posseggono una concezione evolutiva e incrementale della loro intelligenza.



Consigli per gli insegnanti



- Aiutare gli studenti a riconoscere il rapporto tra sforzo e risultati
- Valutare il miglioramento più che il successo e l'insuccesso
- Evitare classificazioni e confronti
- Modificare convinzioni e attribuzioni errate
- Costruire una convinzione di intelligenza incrementale
- Controllare/modellare il processo di ricerca delle cause dei propri successi e insuccessi
- Essere o mostrare esempi di auto-efficacia
- Dimostrare alte aspettative.

Posso contare sull'aiuto di qualcuno?

Mario Comoglio

Riepilogando...

La **motivazione** è un costrutto teorico utilizzato per spiegare un comportamento:

1. il suo **inizio** (dove voglio arrivare?)
2. la sua **direzione** (come oriento il mio agire?)
3. la sua **intensità** (perché devo impegnarmi?)
4. la sua **persistenza** (che cosa mi fa rimanere sul compito?)
5. la **fiducia nelle proprie capacità di apprendere** (che sicurezza ho di farcela?)
6. il **contesto** nel quale ci si trova (posso contare sull'aiuto di qualcuno?)

6. Posso contare sull'aiuto di qualcuno?

Quando gli studenti percepiscono i loro rapporti con gli insegnanti come positivi e di sostegno emotivo sono più propensi a mostrare un interesse più intrinseco per i compiti e le materie scolastiche (Wentzel, 2021, p. 267).

Sono ormai molte le ricerche che rilevano gli effetti positivi sull'apprendimento e sulla motivazione quando nella classe gli studenti sperimentano un **senso di comunità** dimostrato da:

- rispetto reciproco
- sincerità e autenticità
- aiuto reciproco
- dialogo costruttivo
- collaborazione

Consigli per gli insegnanti



- Comunicare alte aspettative
- Chiedere e dimostrare rispetto
- Atteggiamento empatico e di caring
- Far rispettare regole
- Atteggiamento di ascolto
- Dare la possibilità di esprimersi
- Applicare attività che richiedono collaborazione di coppia e di gruppo
- Insegnare abilità sociali.

MODULO 2

Le basi neuroscientifiche della motivazione

LE BASI NEUROSCIENTIFICHE DELLA MOTIVAZIONE

Come funziona la mente che impara

Indice

1. Cos'è l'apprendimento
2. I fattori che influenzano l'apprendimento
3. Emozioni e apprendimento
4. Come il cervello processa le informazioni
5. Come il cervello trattiene le informazioni

Apprendimento è...

Per le neuroscienze, imparare o apprendere significa acquisire nuove conoscenze a proposito del mondo e metterle a confronto con quello che già sappiamo.

Perché lo facciamo? Per poter **influenzare i nostri comportamenti futuri**. Il fine ultimo dell'apprendimento è di poterci **adattare** alle situazioni che incontriamo nella vita.

Questa straordinaria capacità del cervello è chiamata **plasticità**.



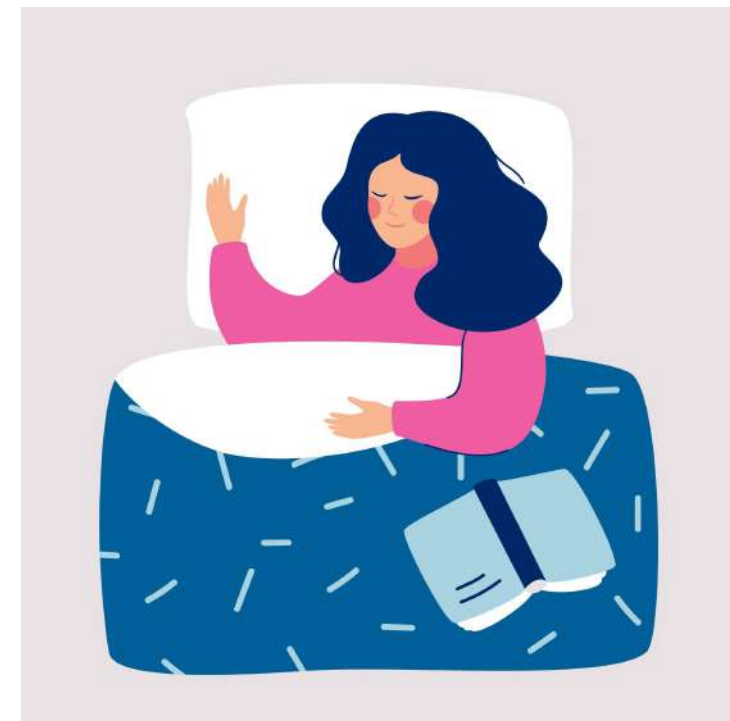
I fattori che influenzano l'apprendimento

Il ruolo del sonno

È ormai noto che la **codifica delle informazioni** dentro la memoria a lungo termine avviene durante il sonno.

Il sonno è in verità una parte importante del processo di memorizzazione e di apprendimento. Sembra che durante il sonno il cervello **riordini le idee** e i concetti oggetto di riflessione o apprendimento.

Le parti meno importanti delle memorie vengono **cancellate** e simultaneamente le aree che dobbiamo o vogliamo ricordare, vengono **rafforzate**.

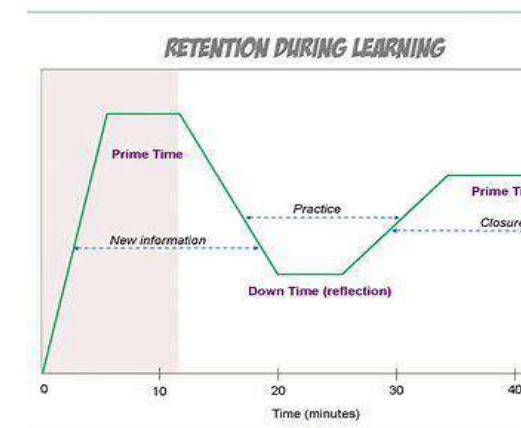


I fattori che influenzano l'apprendimento

I tempi

L'apprendimento ha un massimo di potenzialità all'inizio dell'episodio per poi cadere in un periodo di “*down*” e riprendersi (ma non come all'inizio) verso la fine dello stesso.

Per un “*learning episode*” di 40 minuti, la fase *prime-time* (1) è nei primi 20, la fase *down-time* dai 20' ai 30' e la *prime-time* (2) negli ultimi 10 minuti.



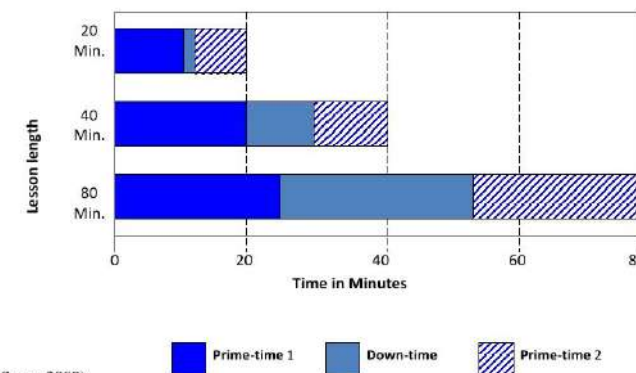
I fattori che influenzano l'apprendimento

La proporzione della ritenzione dell'informazione varia in funzione della lunghezza del *learning episode*, come si può ben vedere dall'immagine sottostante.

- Durante un *Learning episode* di 20 minuti il totale del **prime time** rappresenta il 90%
- Durante un *learning episode* di 40 minuti rappresenta il 75%
- Durante un *Learning episode* di 80 minuti il 62%.

Le ovvie implicazioni didattiche di queste considerazioni riguardano la gestione del tempo/lezione.

Approximate ratio of prime-times to down-time during a learning episode



(Sousa 2000)

I fattori che influenzano l'apprendimento

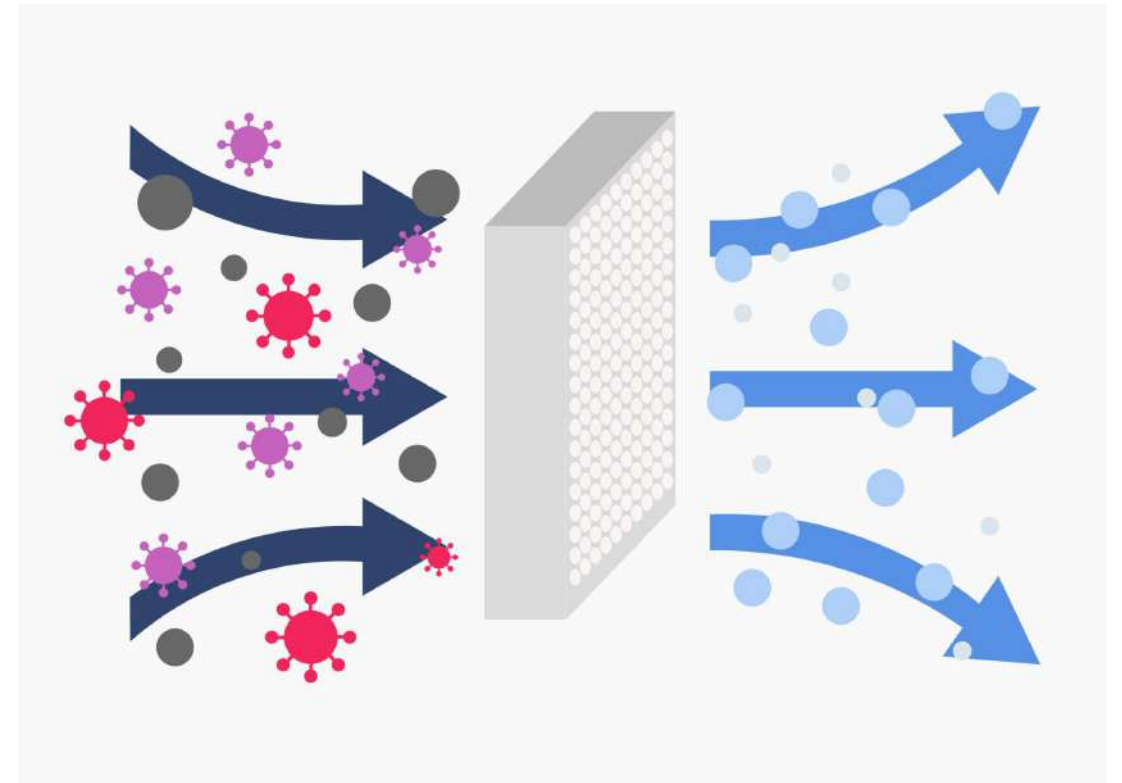
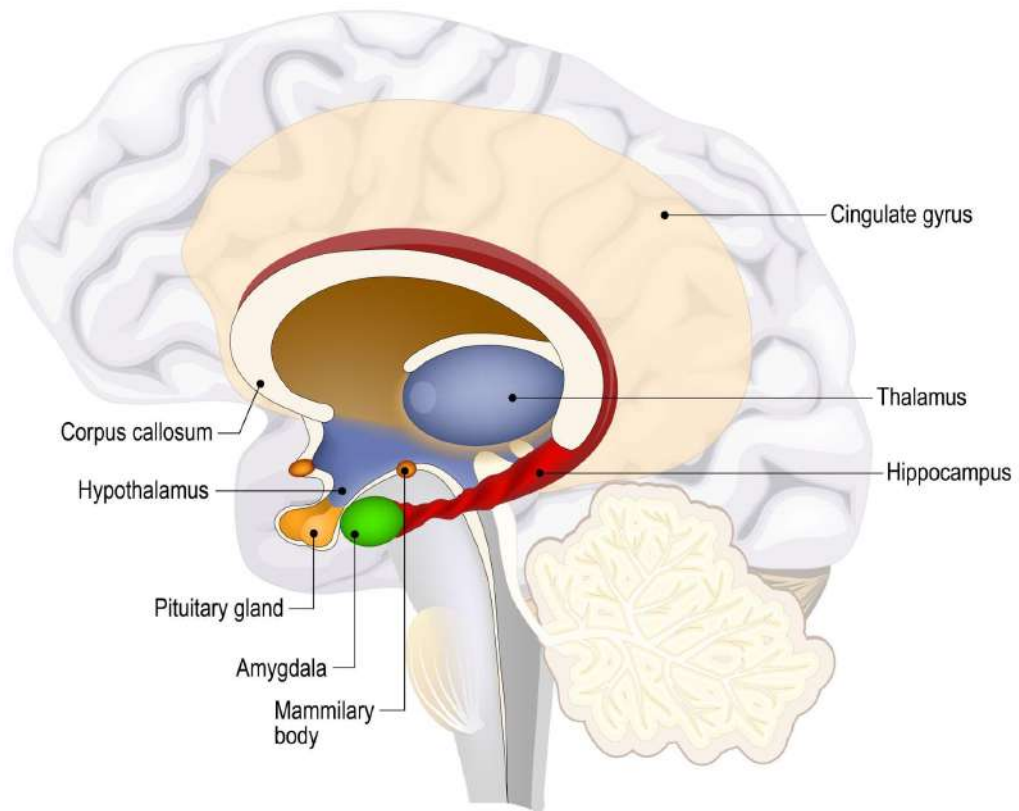
Il ruolo delle emozioni

Le emozioni possano influire positivamente o negativamente **sull'acquisizione di nuove informazioni**.
Un clima domestico o scolastico ansiogeno blocca lo sviluppo del pensiero e impedisce all'informazione di essere processata e successivamente immagazzinata.

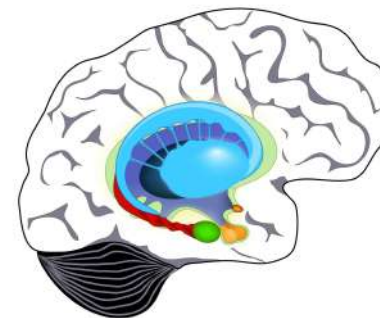
Le emozioni guidano e regolano anche l'**attenzione** e questa è il prerequisito fondamentale per imparare.



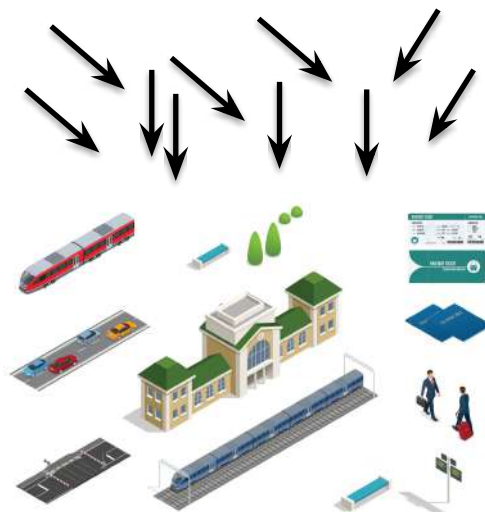
Limbic system



Limbic system



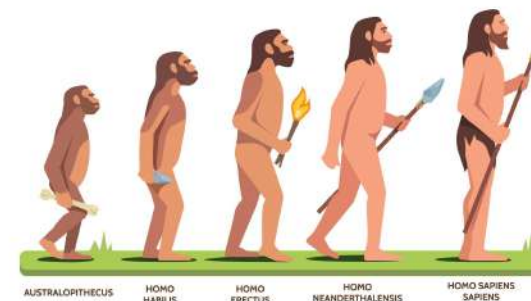
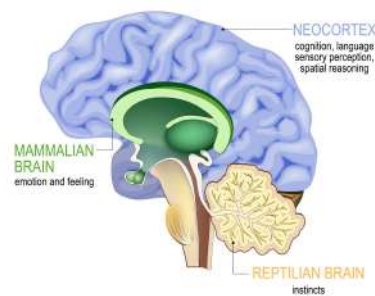
SISTEMA LIMBICO:
regolazione emozioni



AMIGDALA



Brain evolution



Emozioni e apprendimento

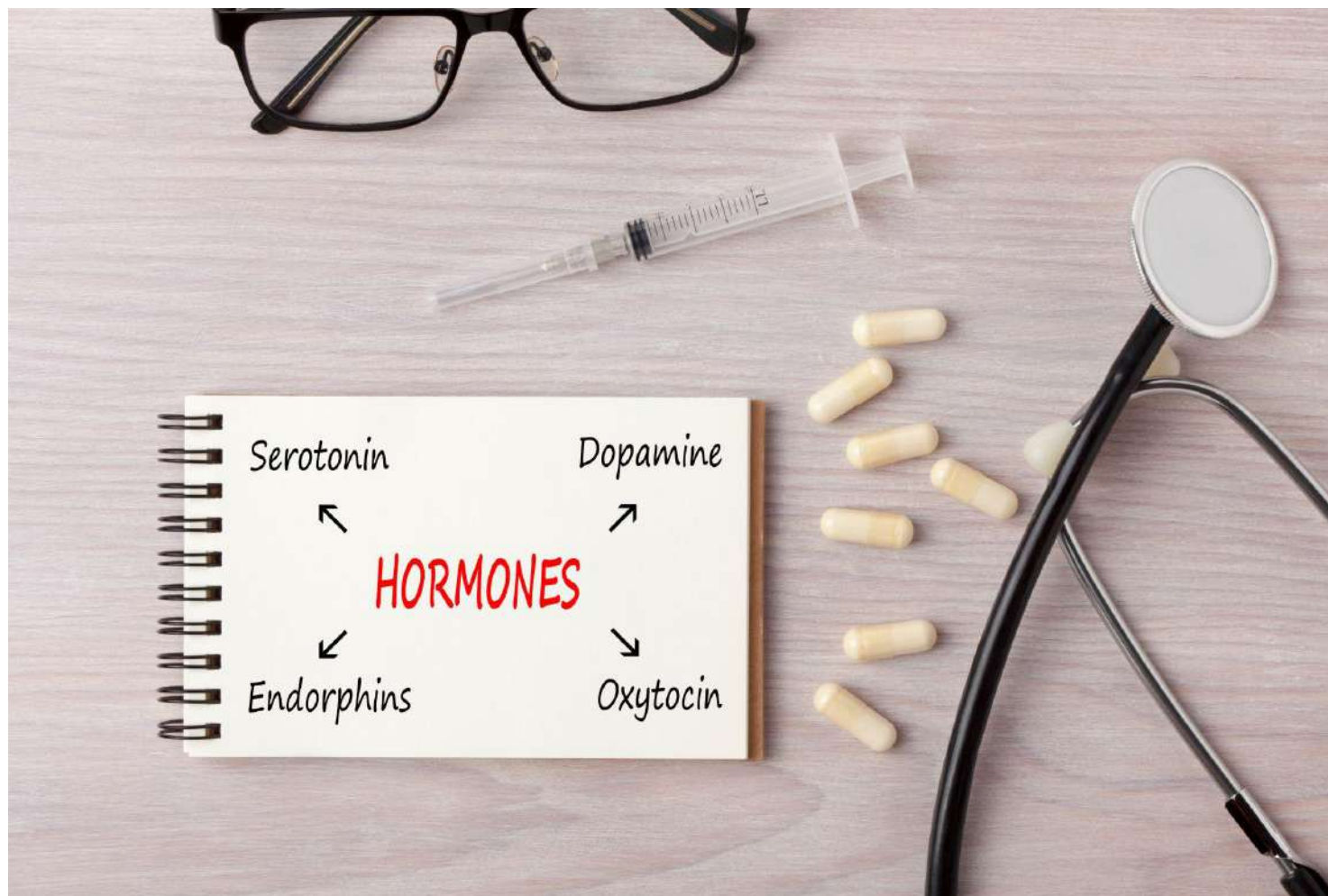
- ❑ Ansia da prestazione: test, verifiche, interrogazioni
- ❑ Clima di classe (e domestico o sociale) ansiogeno
- ❑ Noia e percezione di irrilevanza dei contenuti
- ❑ Percezione di inefficacia
- ❑ Percezione di carico di impegno troppo elevato o troppo scarso
- ❑ Sentirsi isolati o non accettati socialmente, dai pari
- ❑ Sentire la sfiducia dell'adulto, dell'insegnante.....



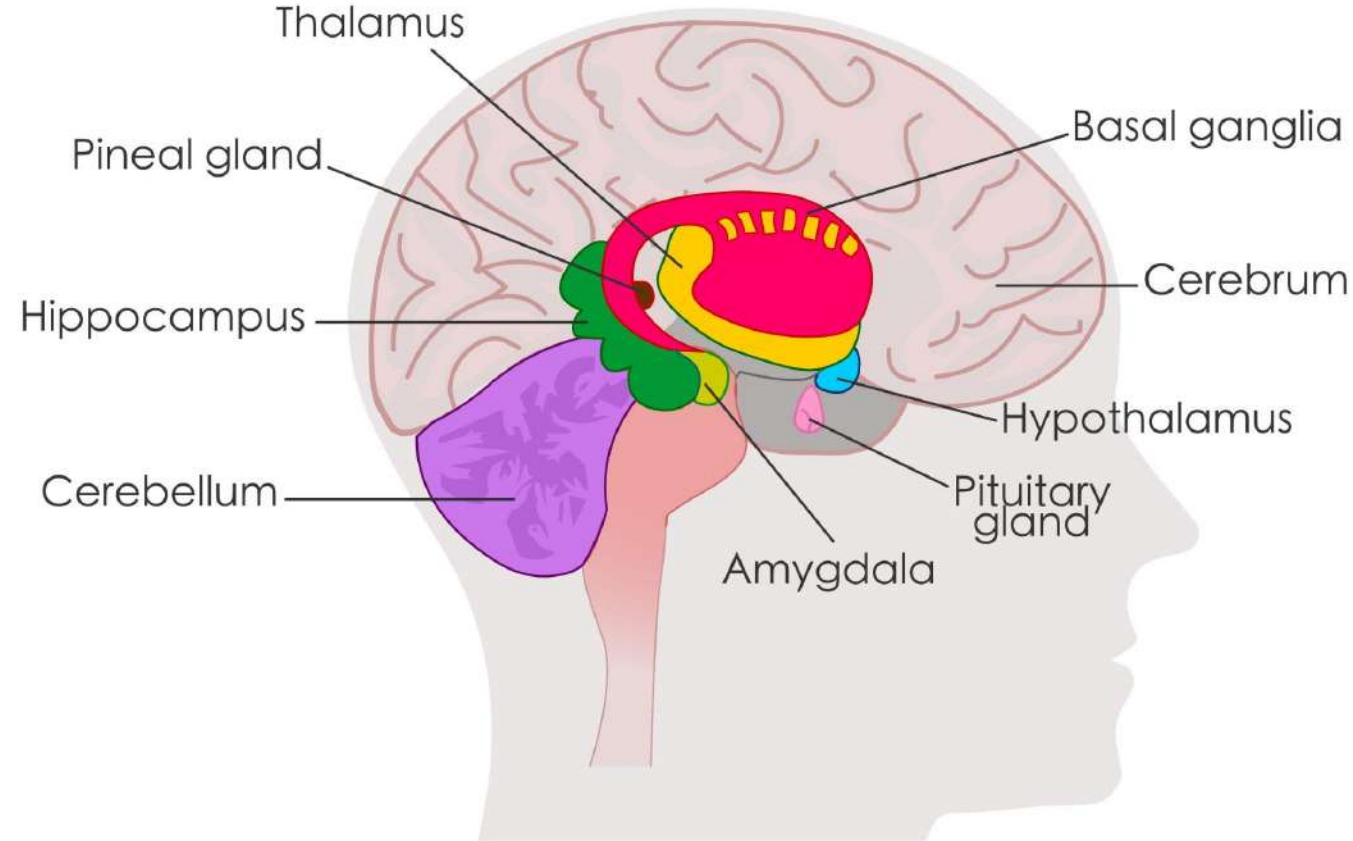
Bloccano le informazioni
sulla via del cervello “evoluto”



Emozioni e apprendimento



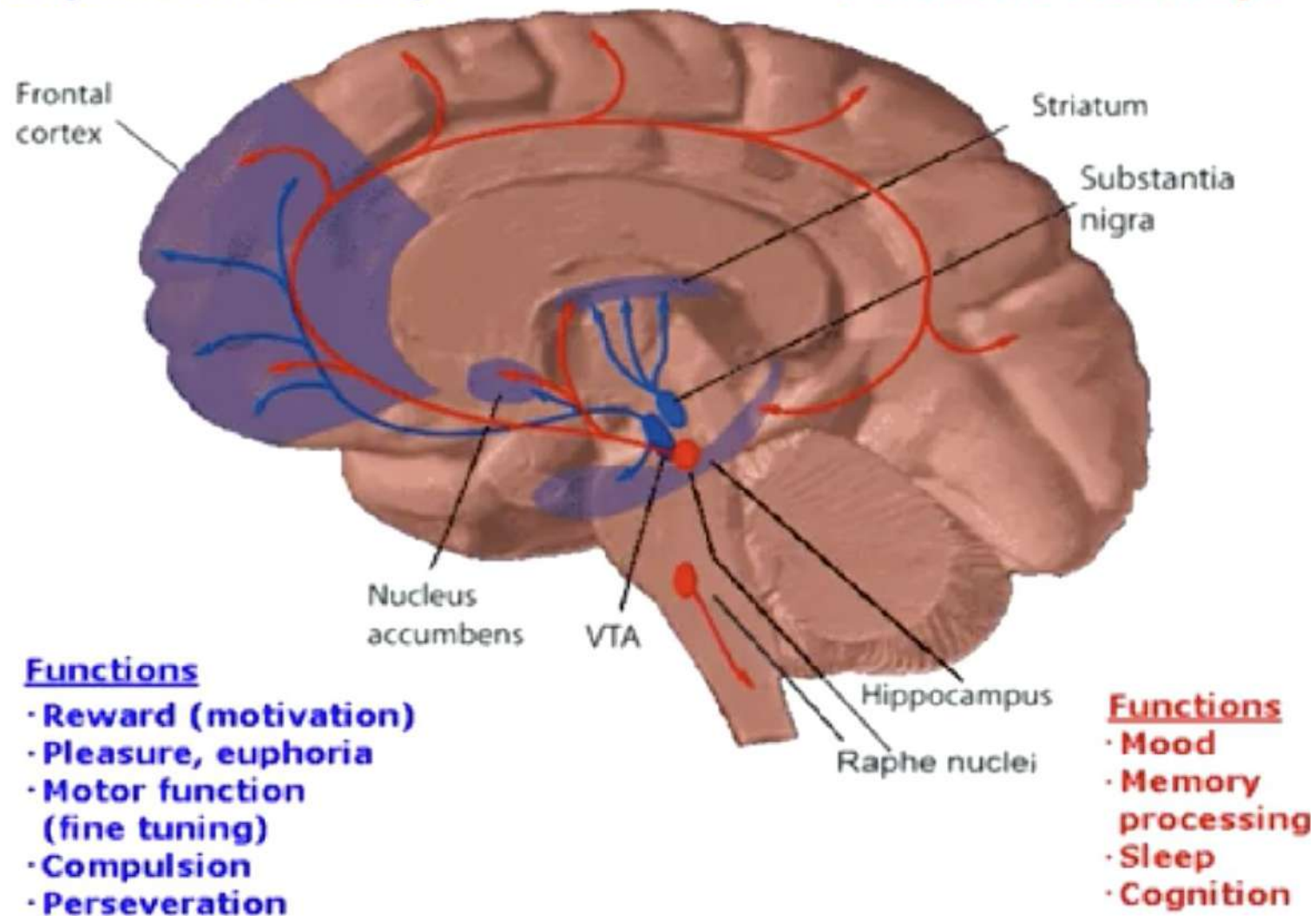
Limbic System



*Avere successo cognitivo (raggiunto un obiettivo) provoca attivazione del **NA** e dunque produzione di DOPAMINA neurotrasmettitore del piacere*

Dopamine Pathways

Serotonin Pathways

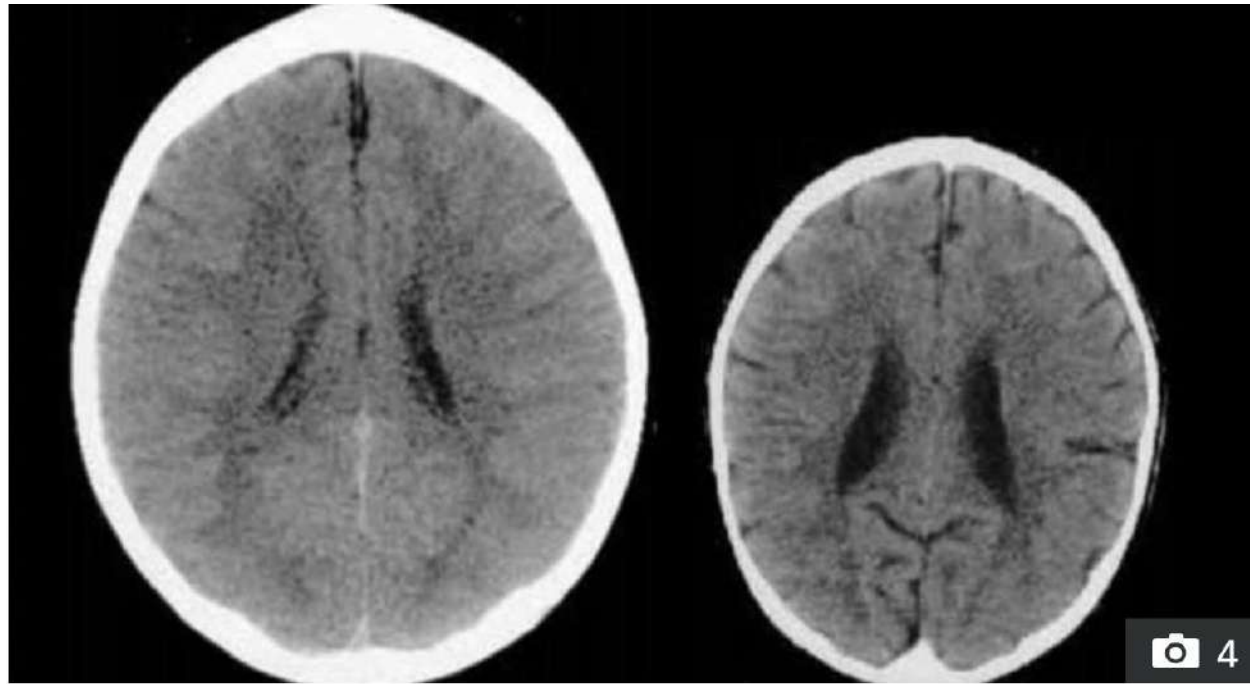


Di cosa è responsabile la dopamina

- Sensazione di piacere
- Meccanismo della ricompensa
- Attenzione
- Memoria
- Apprendimento
- Sonno umore

Cosa stimola la produzione di dopamina

- Attività fisica
- Musica
- Raggiungimento obiettivi
- Meditazione – Yoga
- Amicizia
- Ridere

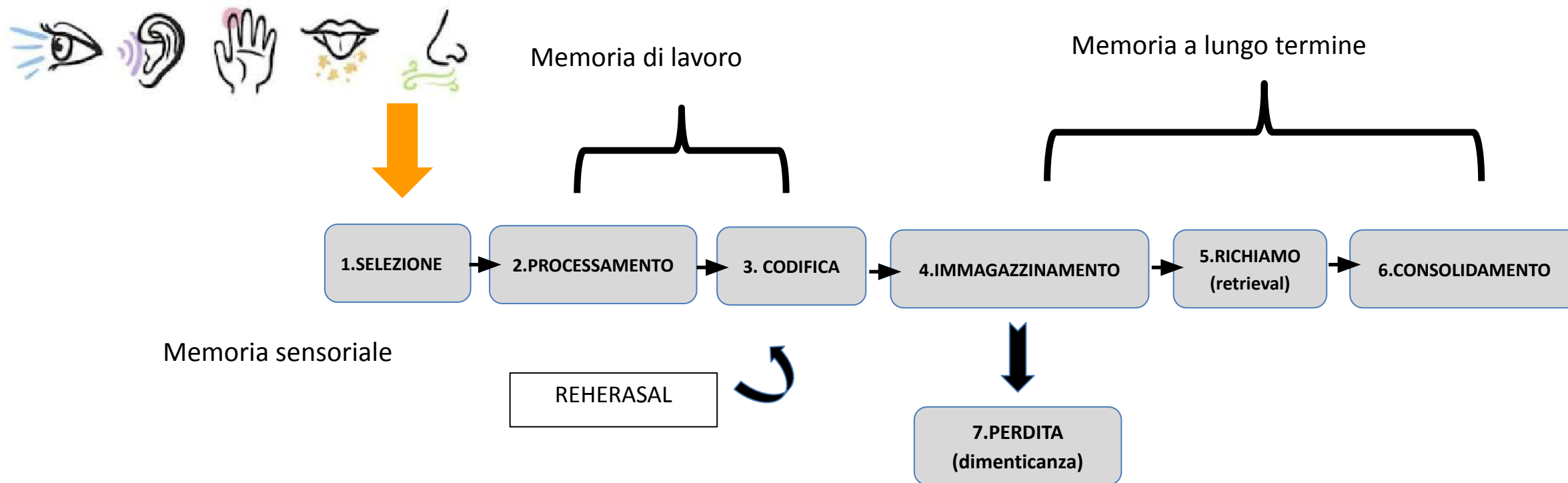


The scan on the left belongs to a toddler from a happy home and the scan on the right is the brain of an emotionally abused toddler Credit: Professor BRUCE D PERRY

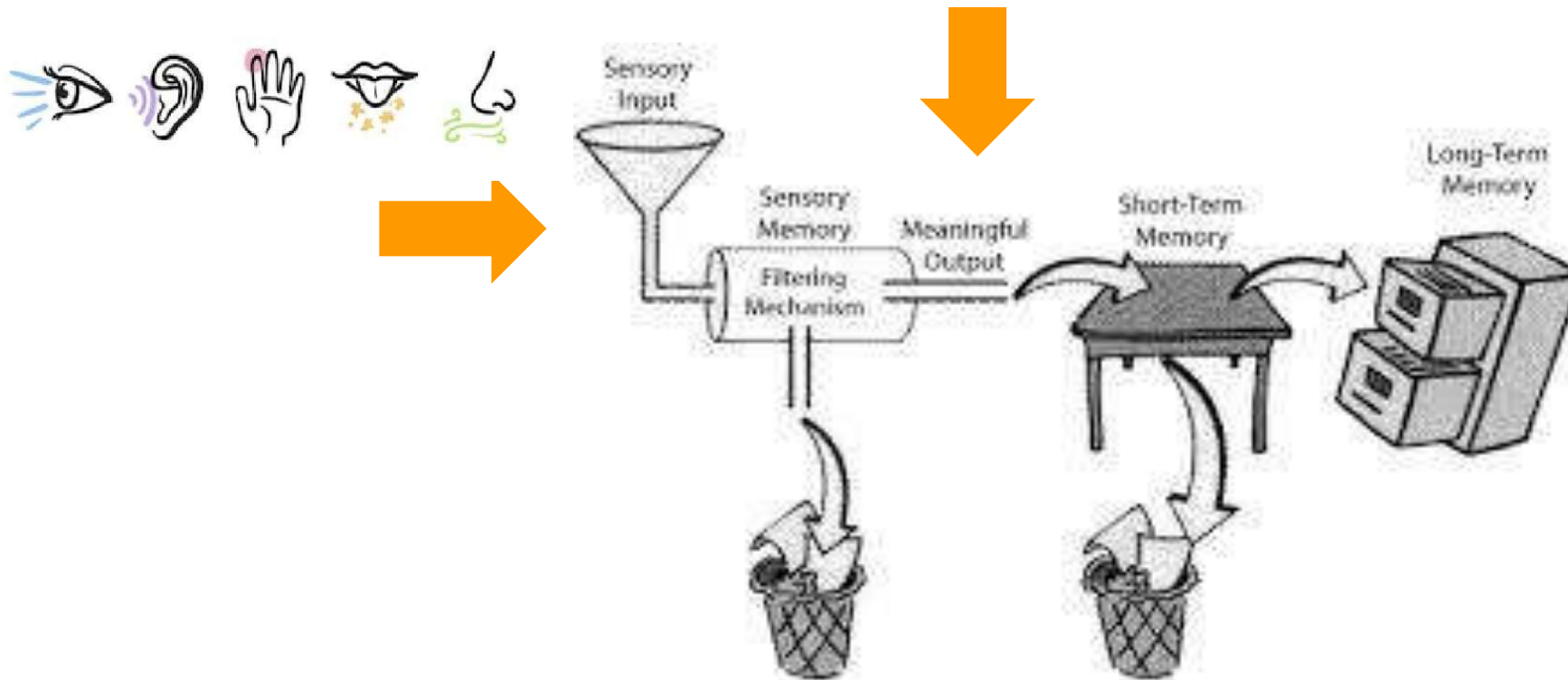
**BAMBINO DI TRE
ANNI SERENO**

**BAMBINO DI TRE ANNI
STRESSATO:** cervello più
piccolo della media,
ventricoli allargati, atrofia
corticale

Come il cervello processa le informazioni



Cosa fa la memoria sensoriale



Seleziona lo stimolo appropriato e ne opera un primo rudimentale processamento.

Cosa fa la memoria di lavoro



Provate ad immaginare cosa vuol dire questa frase e provate anche però a concentrarvi sul meccanismo che cerca di fare il vostro cervello quando prova a trovare il significato di questa frase...

Hawaiano ▼

He kumu kula mua
wau ma Cagliari

× Sono un docente
di scuola primaria
di Cagliari



Svedese ▼

Jag är
grundskolelärare i
Cagliari

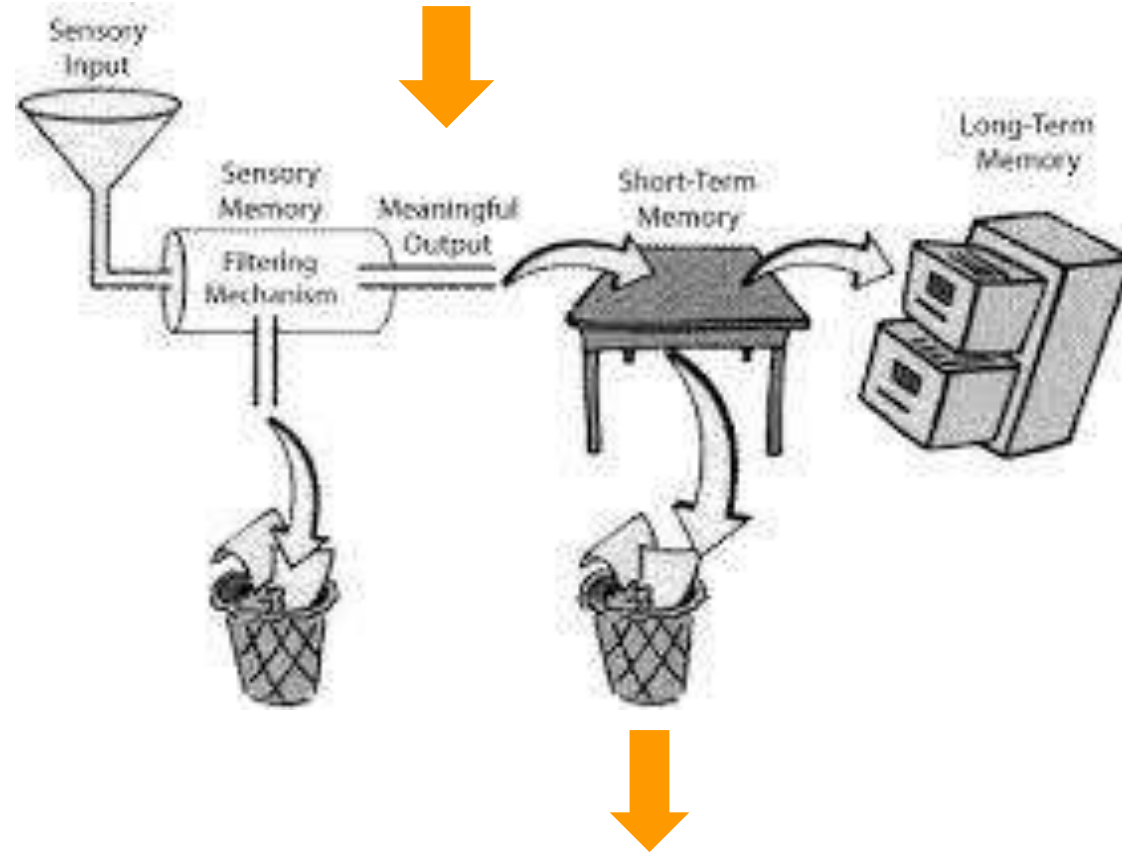
× Soy profesora de
primaria en Cagliari.



Prova a memorizzare questa sequenza di parole/numeri e prova a fare lo sforzo di cercare di capire che operazione svolge il tuo cervello nel cercare di memorizzare.

4000 0 1000 1722 pace 11 piano

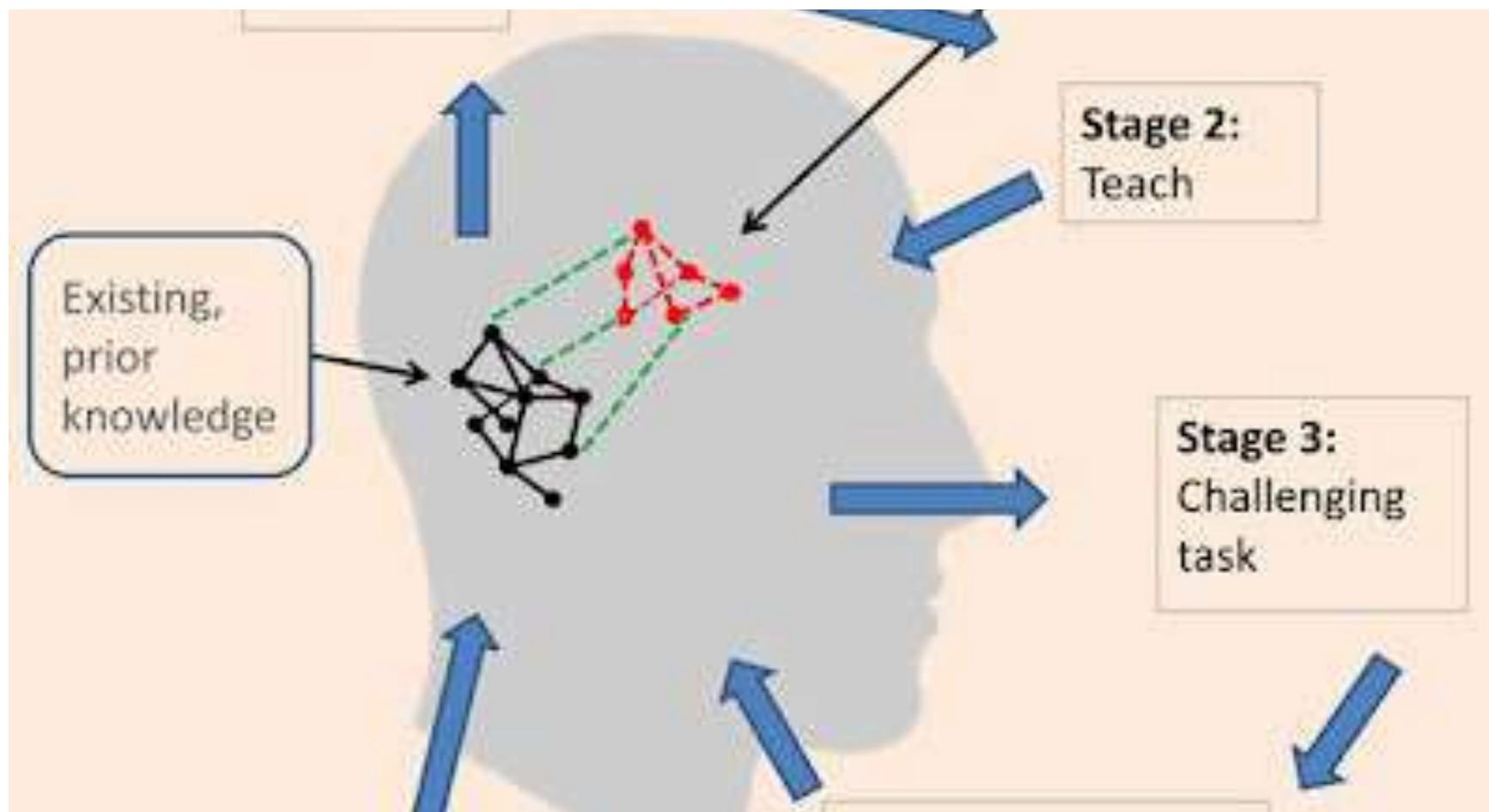
Cosa fa la memoria di lavoro

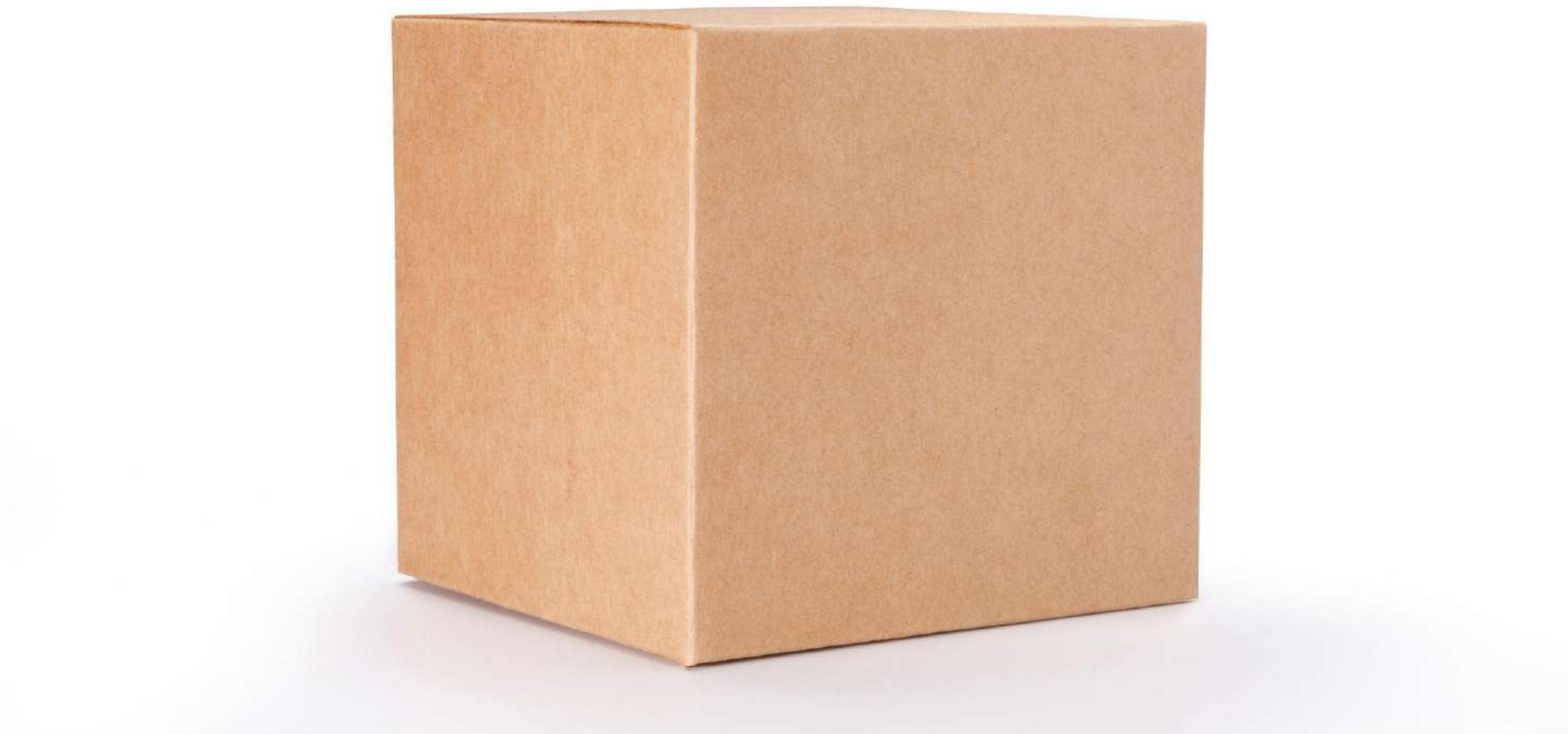


L'informazione viene trattenuta a due condizioni:

- link alle conoscenze pregresse
- spazio

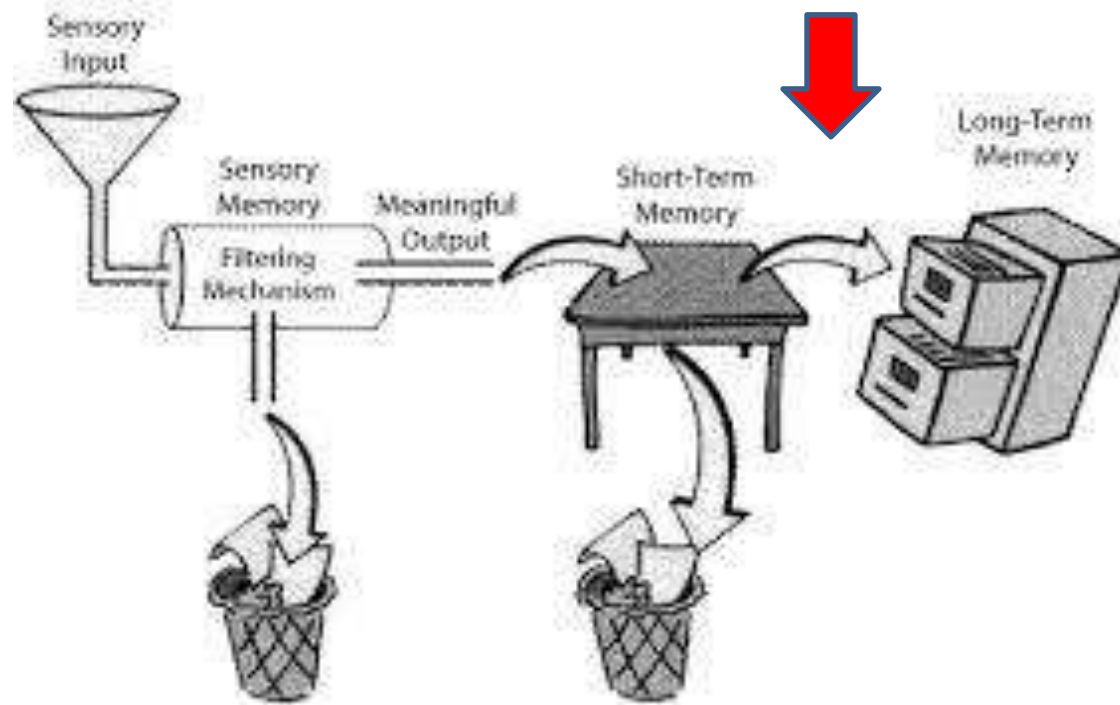
Le conoscenze pregresse







Cosa fa la memoria a lungo termine



Quando il cervello immagazzina nuove informazioni, come risultato del processo di apprendimento si formano nuovi circuiti neurali o si consolidano altri già esistenti (**neuroplasticità**).

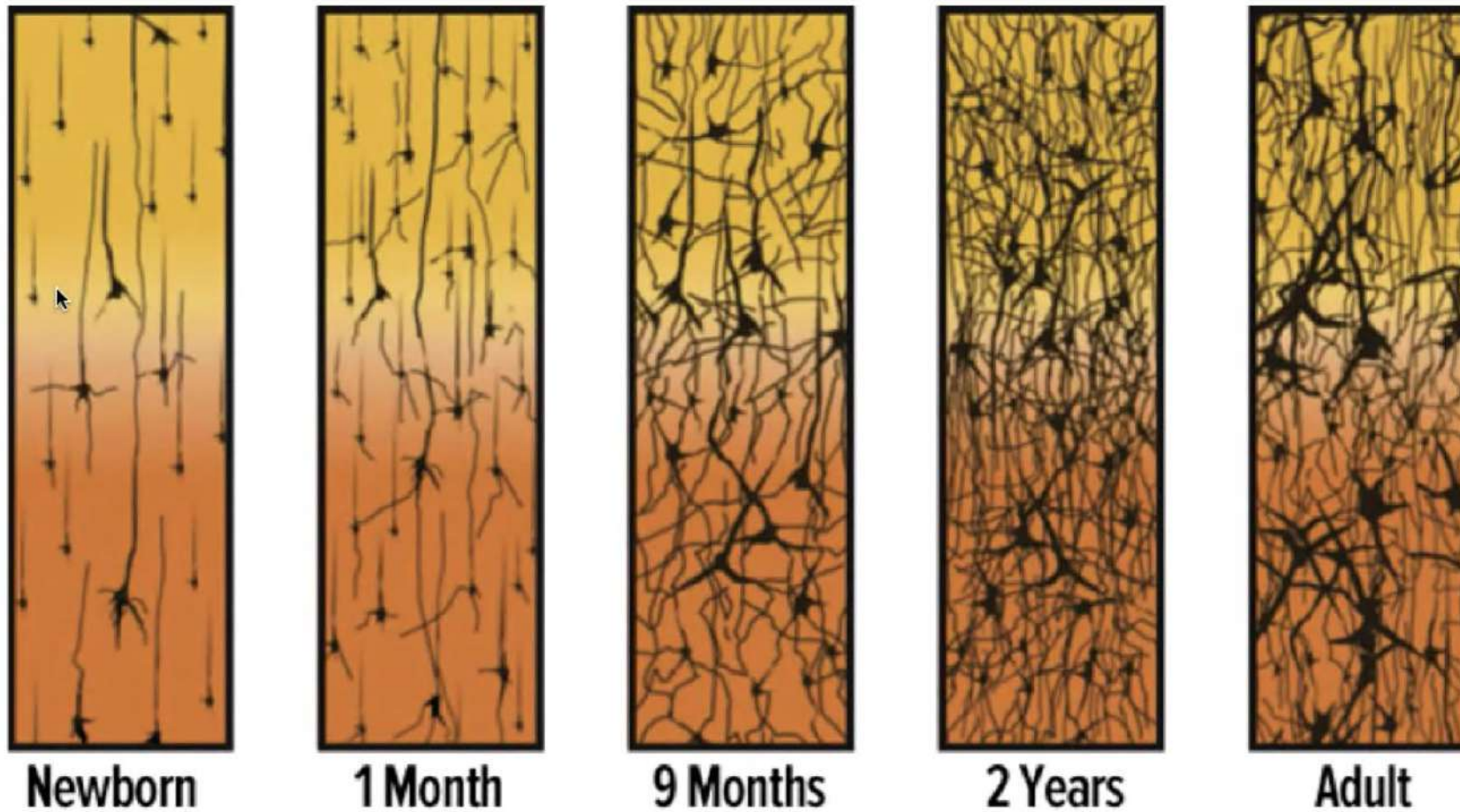
La neuroplasticità



NEUROPLASTICITY

CONSOLIDAMENTO «VECCHI» CIRCUITI

CREAZIONE NUOVI CIRCUITI



Source: Adapted from Corel, J.L. The postnatal development of the human cerebral cortex. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1975.

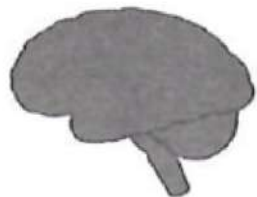
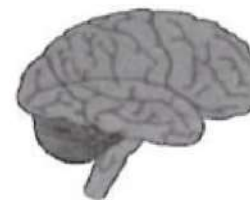
Ciascuna esperienza, ciascuna lezione, ciascuna lettura modifica le nostri reti neurali in maniera più o meno forte e duratura.



Sebbene però l'apprendimento non aumenti significativamente il numero dei neuroni, è invece in grado di aumentare le loro **dimensioni**, le loro **connessioni** e la loro **capacità di formare reti complesse**.

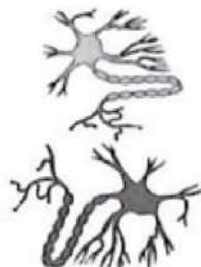
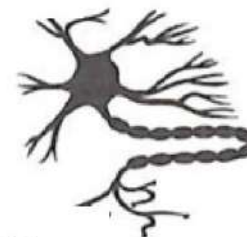


1. Quando noi pensiamo, sentiamo, ci muoviamo, facciamo esperienza
2. Tutte le esperienze vengono registrate nel cervello



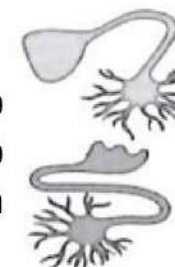
3. Tutte le esperienze vengono poi organizzate e processate in base ad alcune priorità: valore, significato, rilevanza

4. Ciò comporta l'attivazione di numerosi neuroni



5. I neuroni trasmettono le informazioni da altri neuroni attraverso segnali elettrici e chimici

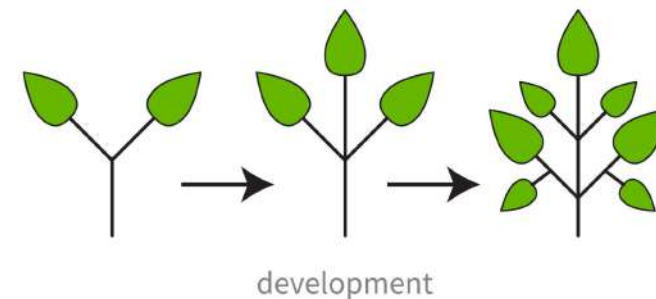
6. Queste connessioni (circuiti) sono rinforzate dalla ripetizione, dal riposo (sonno), e dalle emozioni. Così si forma neuroplasticità (memoria duratura).



Based on "Neuroscience for the Teachers",
R. Churches et al.

Scarsa crescita neuroplastica se i circuiti neurali vengono attivati solo da mere ripetizioni multiple (routinarie) di informazioni e per giunta sempre nello stesso modo: *format*
[spiegazione/studio individuale/interrogazione](#)

Grande crescita neuroplastica se i circuiti neurali vengono avviati incoraggiando l'attivazione delle pre-conoscenze, la ripetizione riflessiva ed esperienziale dei contenuti e la trasferibilità dell'informazione in differenti contesti:
[insegnamento a matrice costruttivista.](#)



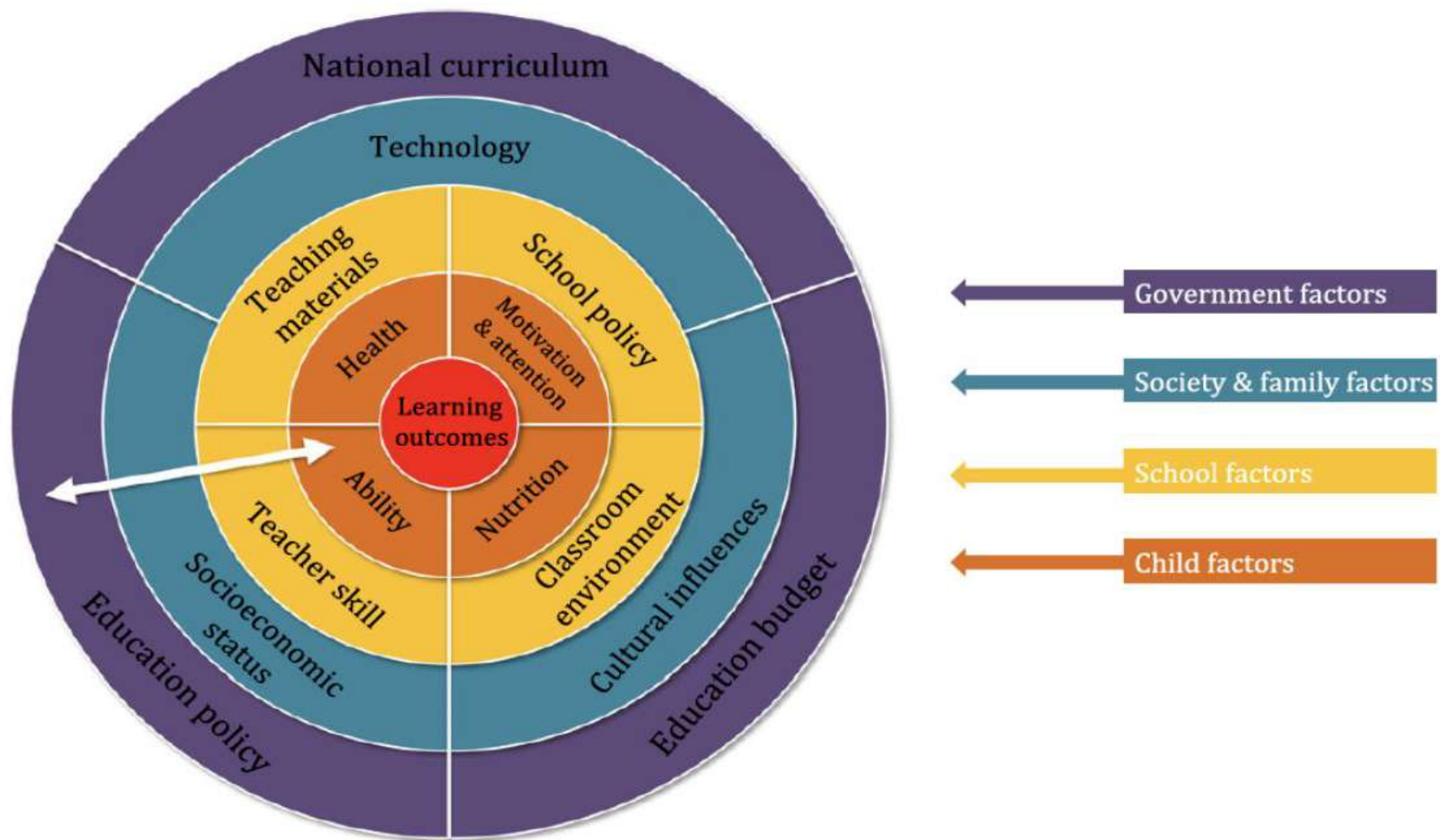


LE BASI NEUROSCIENTIFICHE DELLA MOTIVAZIONE

Motivazione ed attenzione

Indice

1. Cognizione ed emozione: un binomio inscindibile
2. La motivazione secondo le neuroscienze
3. La motivazione in classe
4. I meccanismi che regolano l'attenzione



Michie et al. 2001

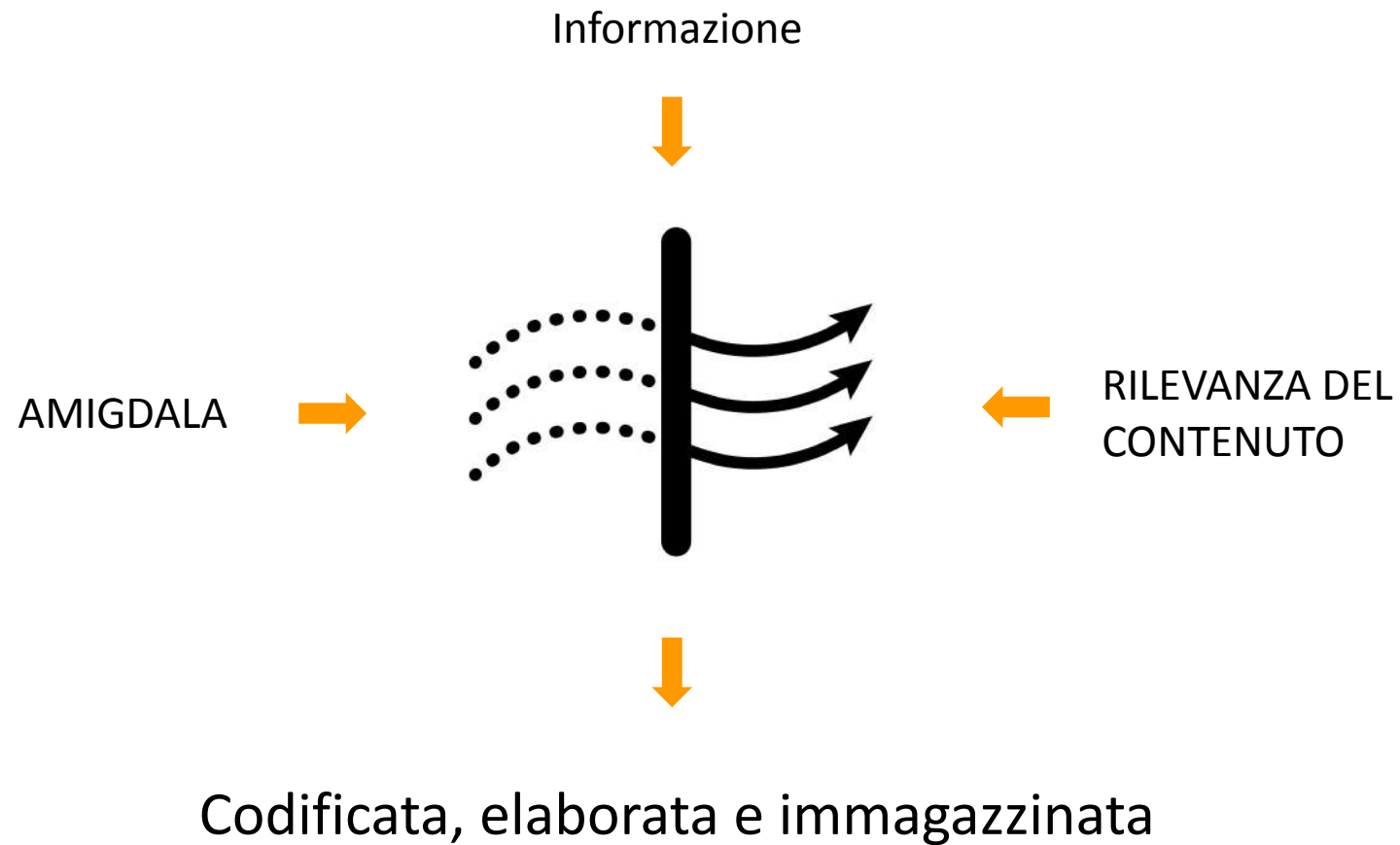
Cos'è un'emozione: la risposta delle neuroscienze

Potremmo definirla come **una reazione che può essere positiva o negativa (mai neutrale) (Frijida, 1993) e che include molte risposte** che - da un punto di vista neuro scientifico - possiamo riassumere sinteticamente così:

- **risposta comportamentale**, come per esempio quelle posturali e quelle dei muscoli facciali;
- **risposta nervosa**, che coinvolge il sistema nervoso autonomo e che provoca, per esempio in caso di allarme: aumento della frequenza cardiaca e della vaso-costrizione periferica, sudorazione, inibizione della salivazione, dilatazione della pupilla ed altre risposte viscerali;
- **risposta ormonale**, che va a rinforzare la risposta nervosa mandando in circolo “segnali” chimici quali appunto gli ormoni.

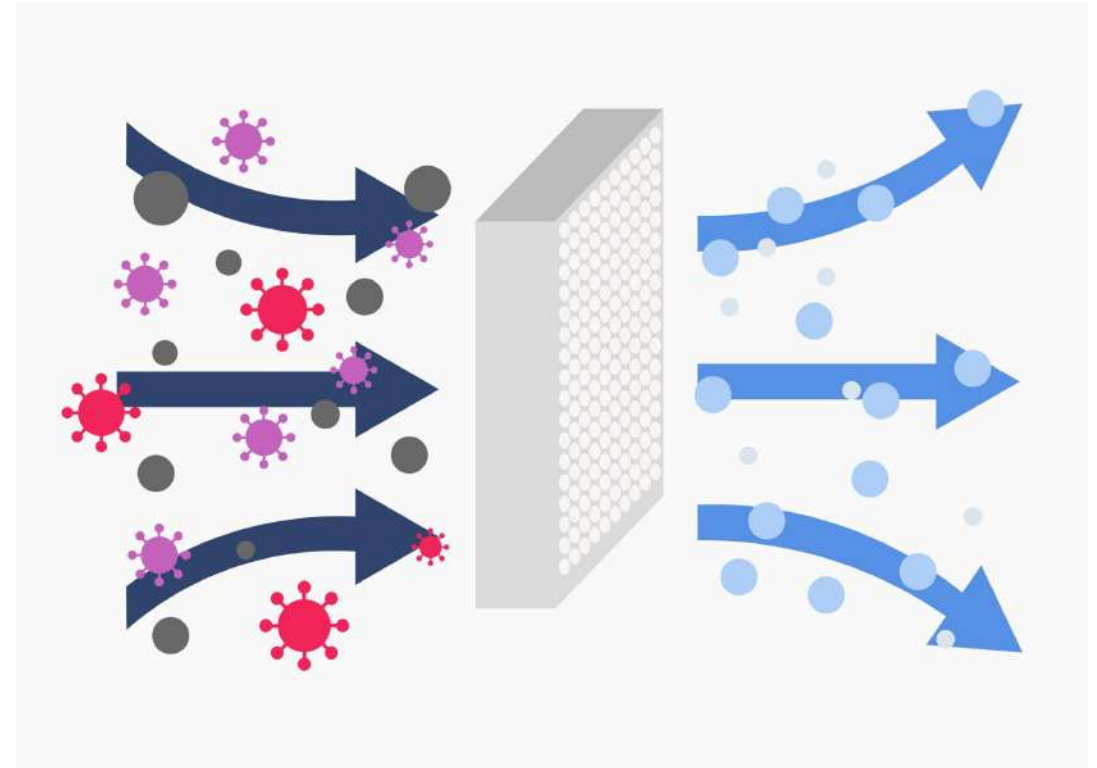
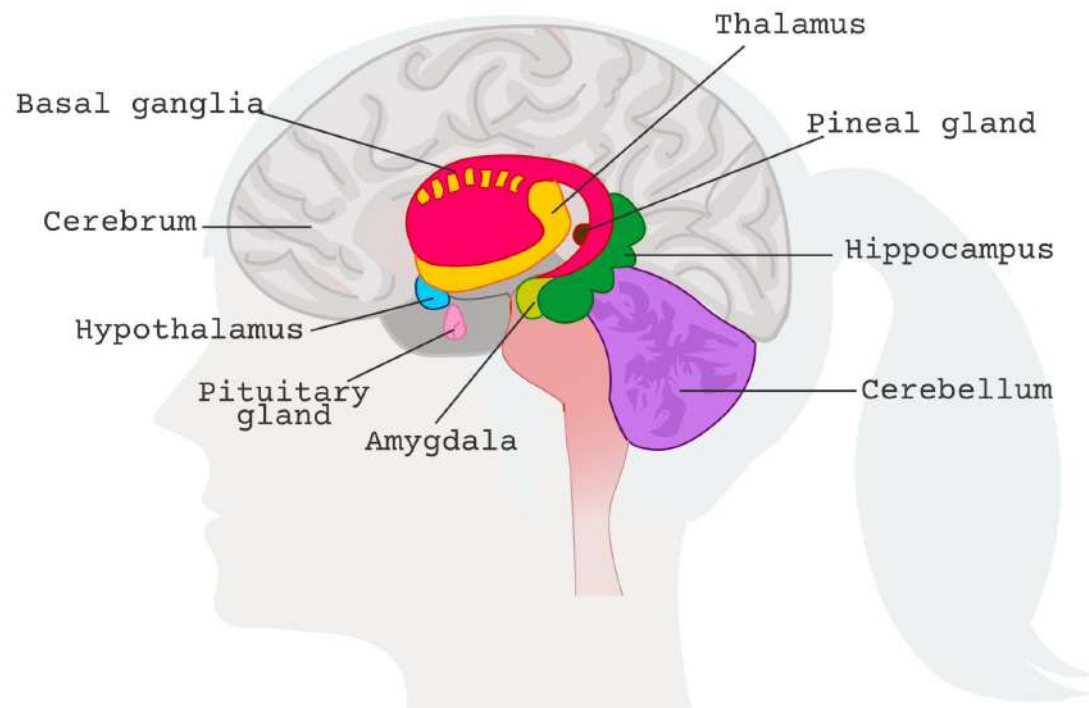
Insomma, **una bella tempesta** avvolge il nostro corpo quando proviamo un'emozione.





L'Amigdala funge da vero e proprio filtro per l'informazione che, dalla memoria sensoriale, arriva al nostro cervello.

Human Limbic System



Il caso di Phineas Gage

La prima vera evidenza neurobiologica delle connessioni tra sistema emotivo e cognitivo (seconda metà del 1800).

Boston Post: *“La polvere è esplosa, e il ferro che l’uomo stava utilizzando, della circonferenza di un pollice e un quarto e della lunghezza di tre piedi e otto pollici, gli ha trapassato la testa. E’ entrato in una guancia, gli ha distrutto la mascella, è passato dietro all’orecchio sinistro ed è fuoriuscito dalla parte superiore del cranio.”*



Il caso di Phineas Gage: l'importanza del lobo frontale

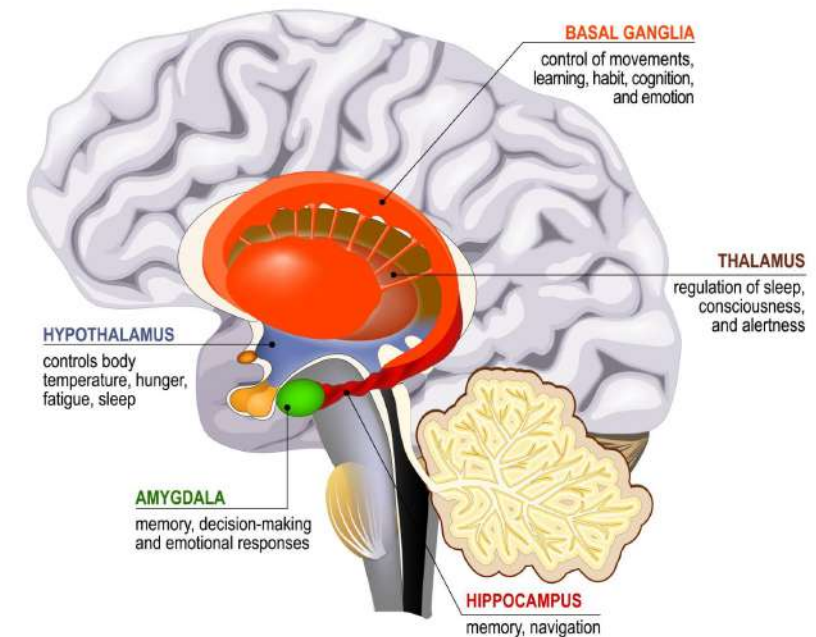
«Era diventato irascibile, incline alla blasfemia, sottoposto a frequenti e inspiegabili sbalzi di umore e crisi di rabbia. Insomma, era diventata una persona con difficoltà di controllo emotivo».

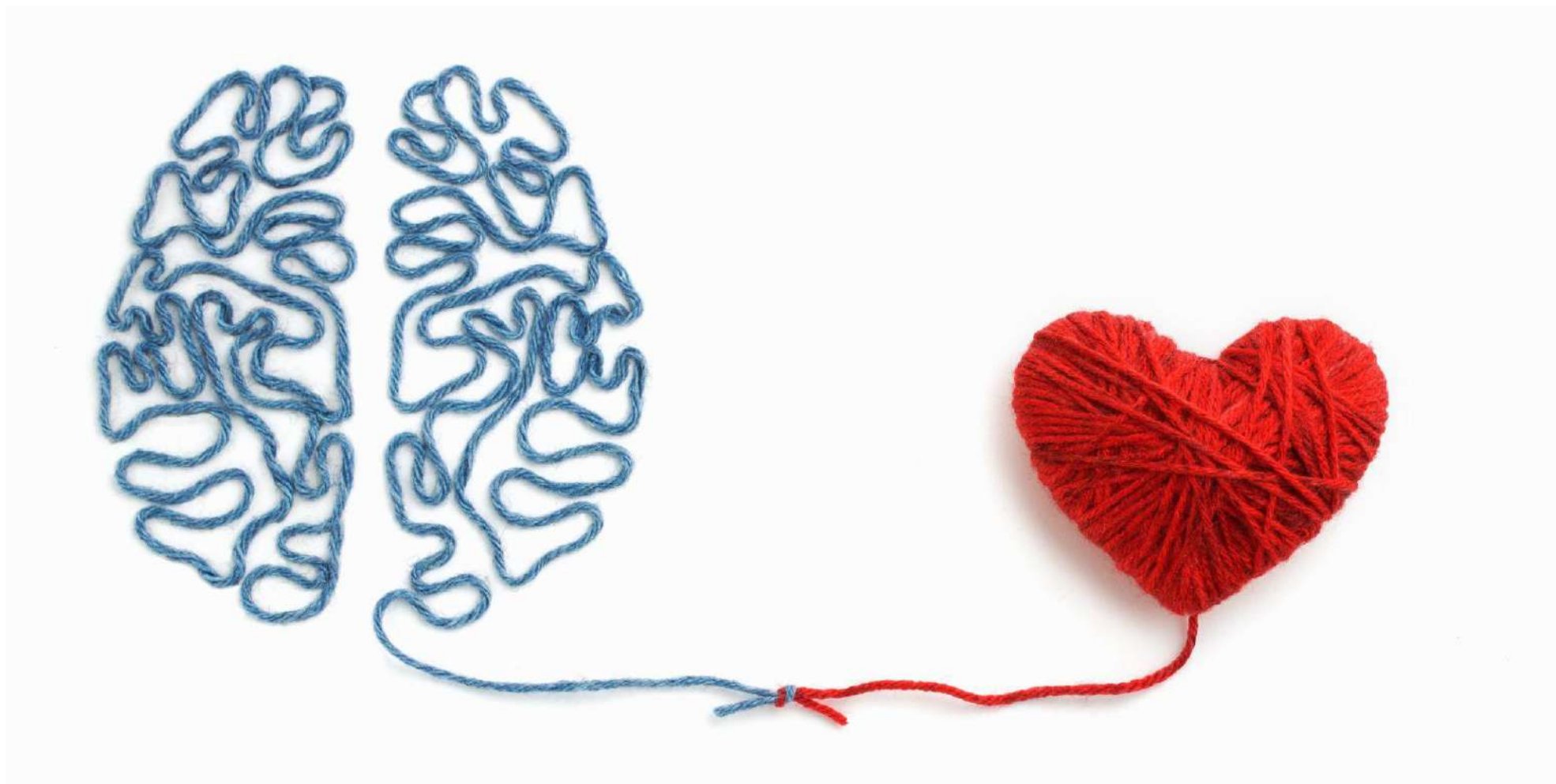


Emozione e cognizione

Il caso di Phineas Gage è diventato uno dei casi di studio più famosi in neurologia perché (post mortem) ha potuto rilevare - analizzando il cranio con un accurato esame autoptico - come siano presenti connessioni neurali (e dunque anche funzionali) fra il **sistema limbico** (sede delle emozioni) e la **corteccia frontale mediale** inferiore sinistra (sede di alcuni processi cognitivi).

Limbic system





Dalle neuroscienze alla classe

It is difficult to move information from the working memory to the long term memory. In order to do this effectively, there must be repeated rehearsal, the information must have legitimate meaning to the learner, and the information must make sense to the learner. This is something that educators must focus on when teaching material. While students may pass tests, it does not mean they are taking the information with them after the test is over. Some questions to ask when attempting to encode information into students' long term memories:

- Are they motivating you student to remember this information long term?
- Is this information relevant to him or her?
- Does this information make sense to your student?
- Are you incorporating novelty into your lesson?

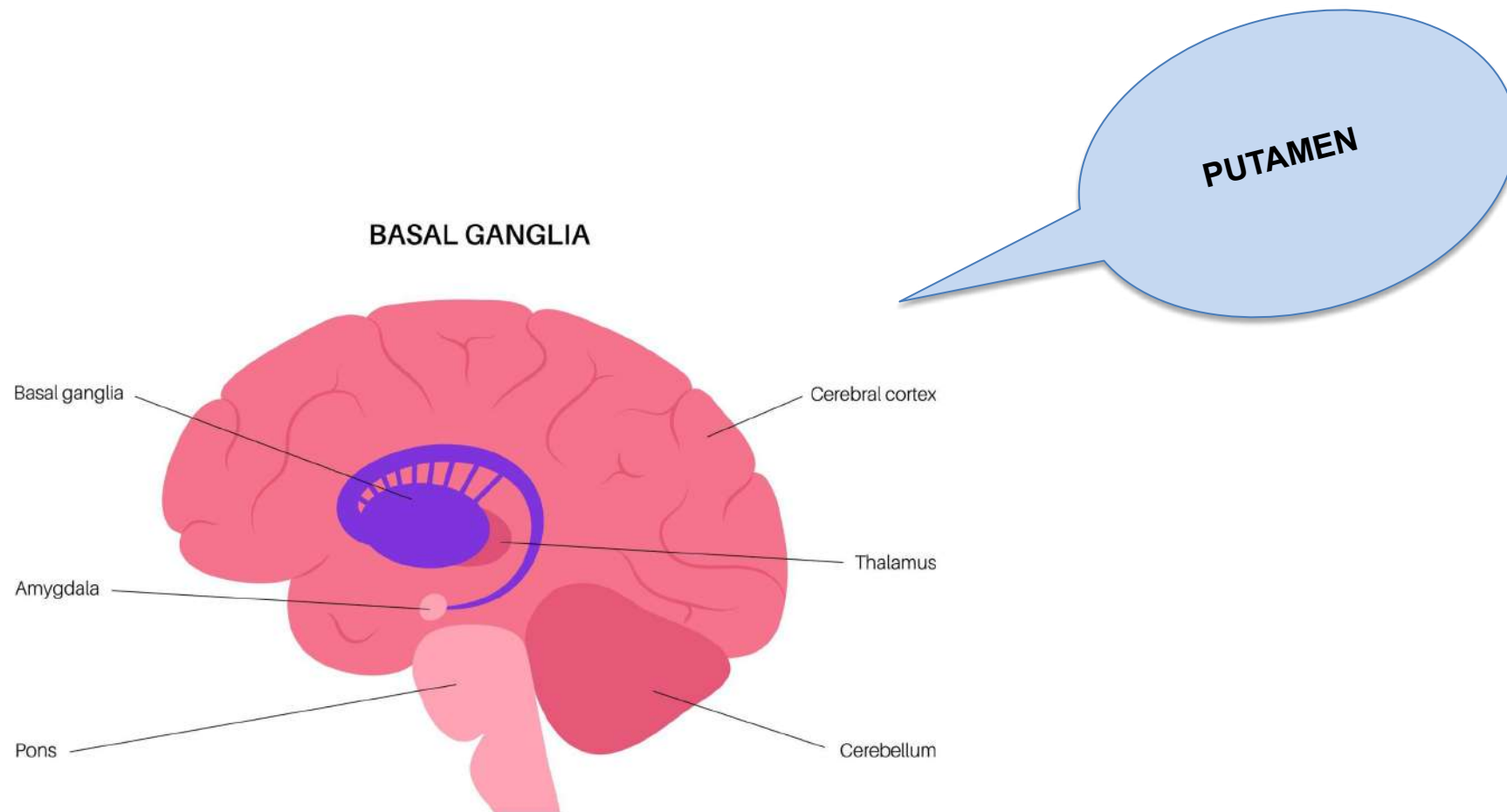


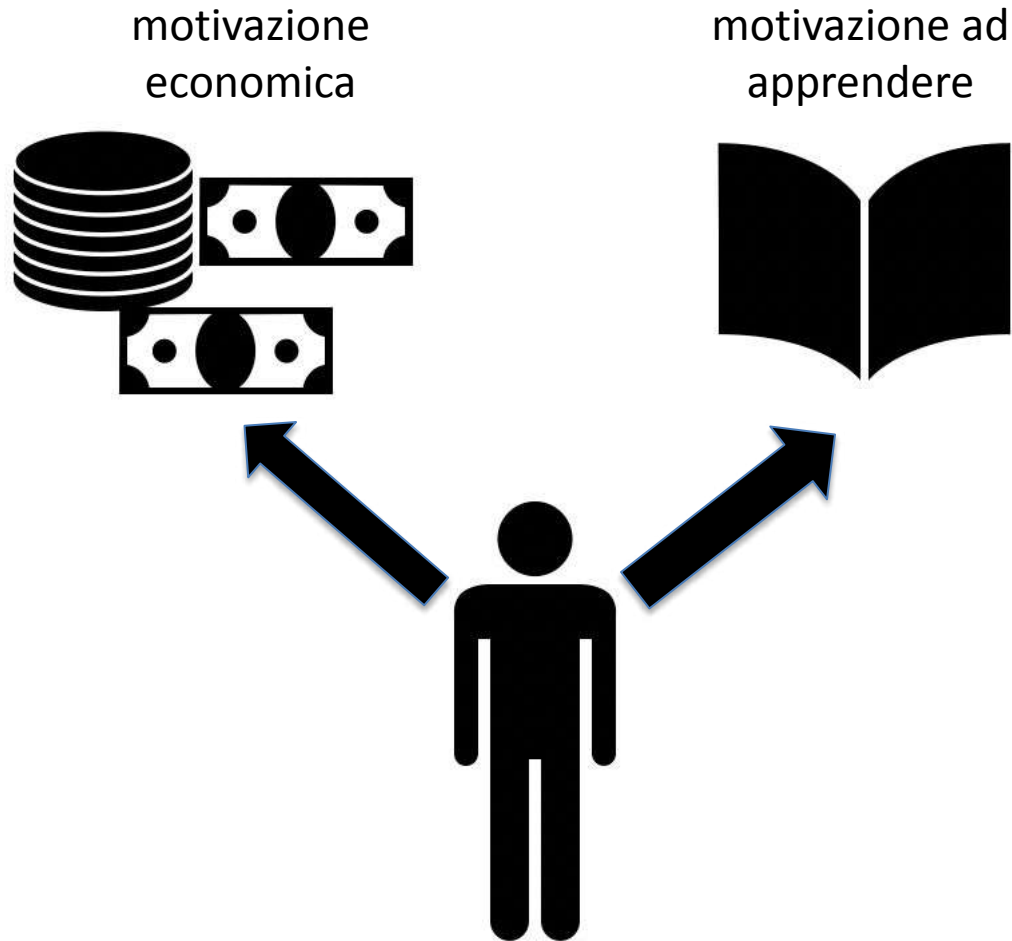
[David Sousa,2017]

La motivazione secondo le neuroscienze



Esiste l'area cerebrale della motivazione?



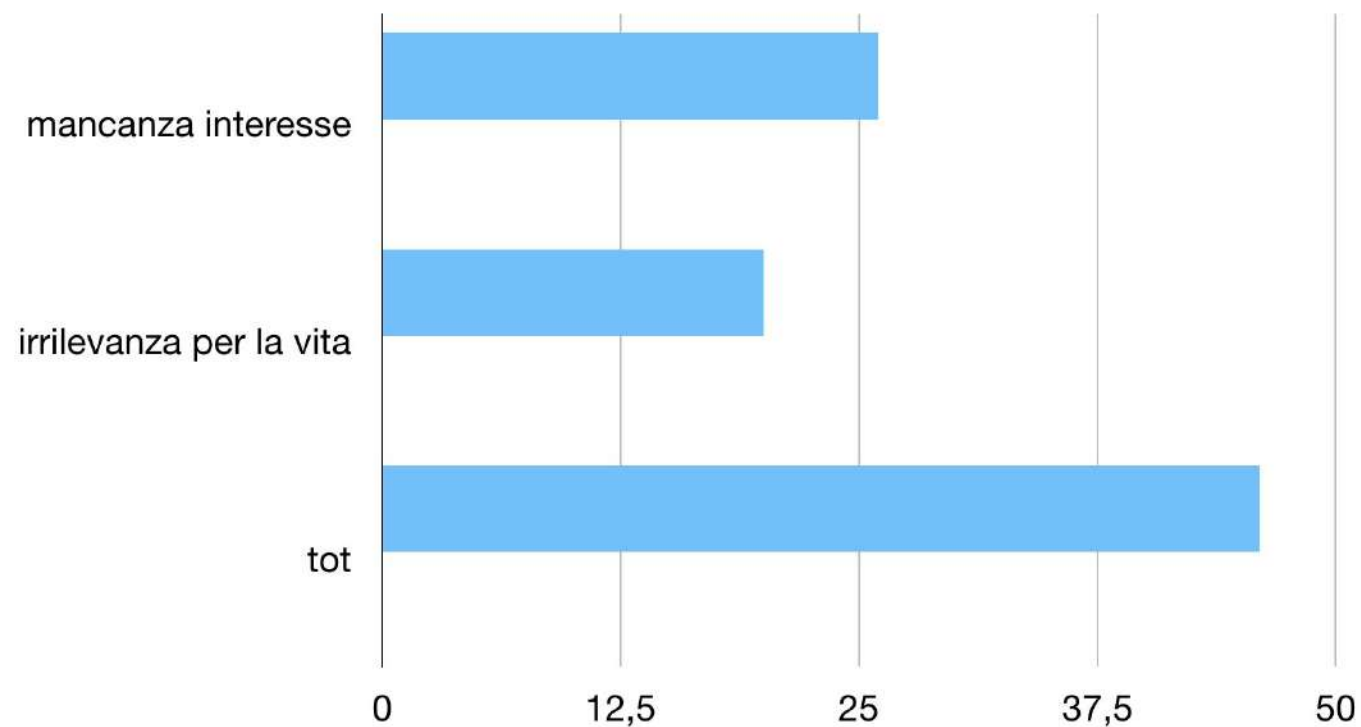


Entrambe le motivazioni hanno attivato l'area del **PUTAMEN**, ma l'estensione dell'area cerebrale interessata era più ampia nella motivazione ad apprendere rispetto a quella monetaria, che non variava nemmeno in funzione dell'entità della ricompensa economica.

La motivazione in classe



La scuola ha un problema



Studio condotto su 2000 adolescenti e le motivazioni di *dropout* (tot = 46% assenza motivazione)

[Gould & Weller, 2015]

Il modello del video game



Provate a pensare per un attimo al perché i giochi e i videogiochi in particolare funzionano così bene per catturare l'attenzione e mantenere la motivazione.

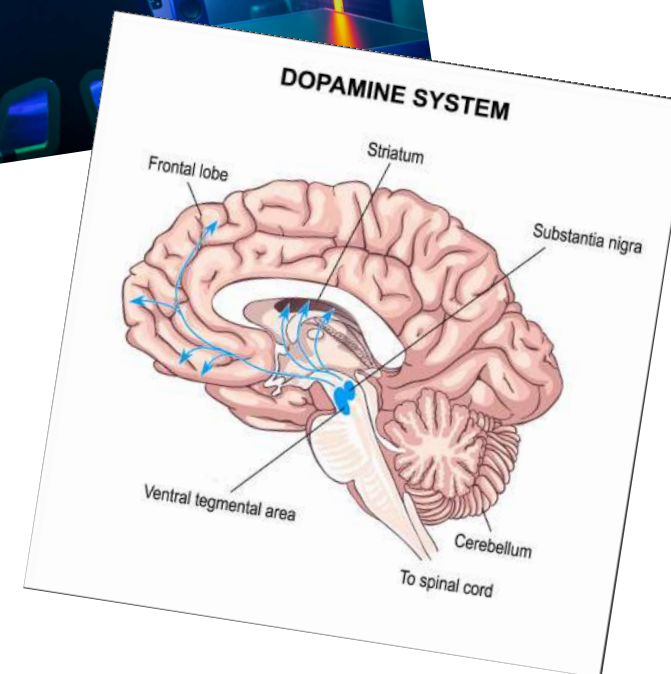
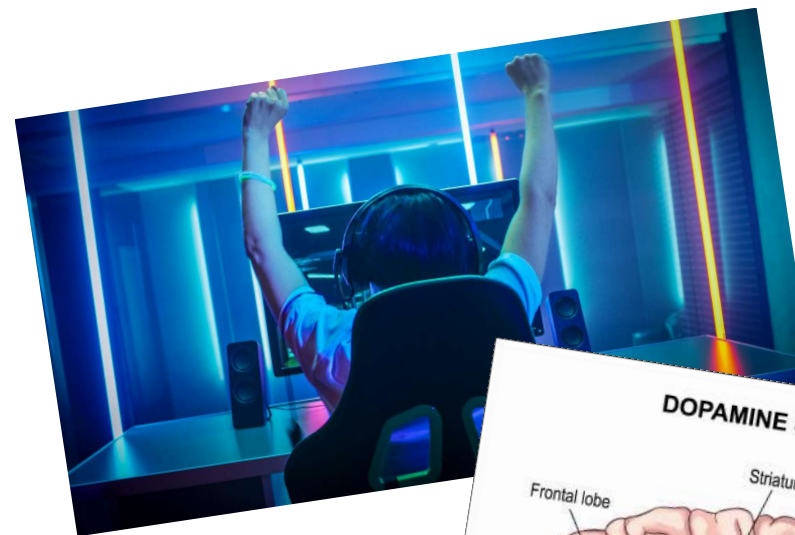
Provate ad elencare almeno due motivi.

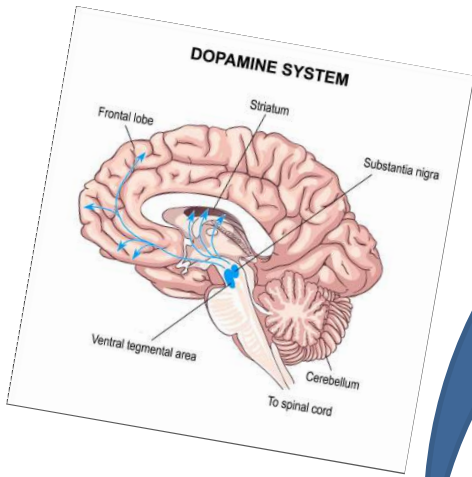


Il modello del video game- reward system

Una **guida in 4 punti per la didattica efficace**:

- ❑ Stabilire obiettivi desiderabili/appetibili
- ❑ Fornire costante verifica formativa mediante feedback
- ❑ Riconoscere i progressi conquistati
- ❑ Offrire una sfida effettivamente raggiungibile





MOTIVAZIONE



SFORZO



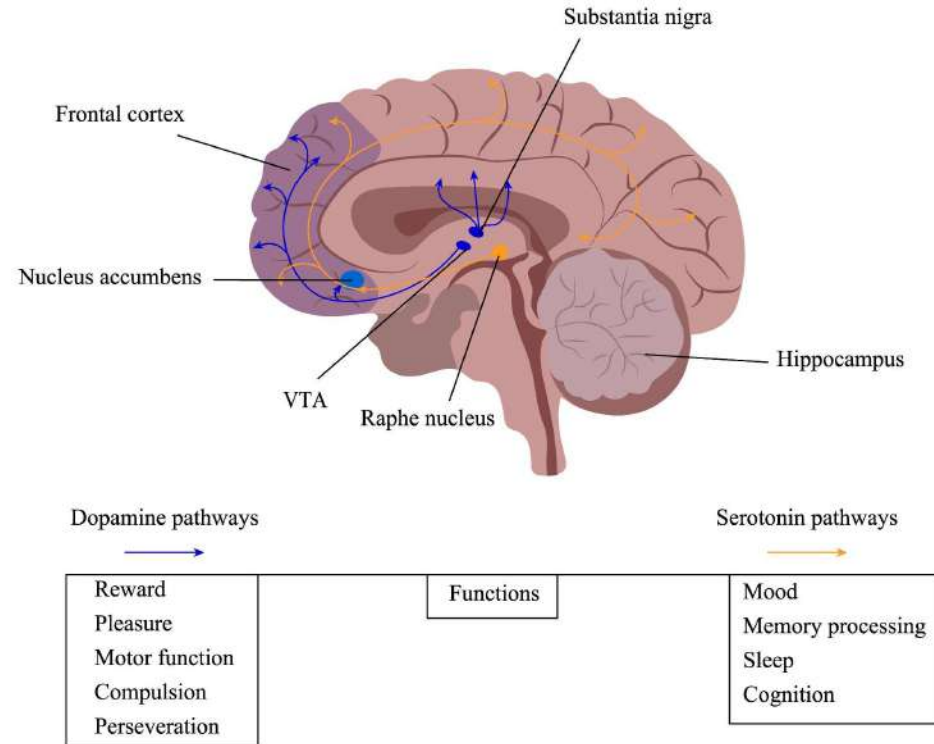
RISULTATO



SODDISFAZIONE



Il circuito della dopamina (sostanza del piacere)



Fa parte delle **catecolamine**, gruppo di ormoni cui appartengono anche **adrenalina** e **noradrenalina**, di cui la dopamina è il precursore

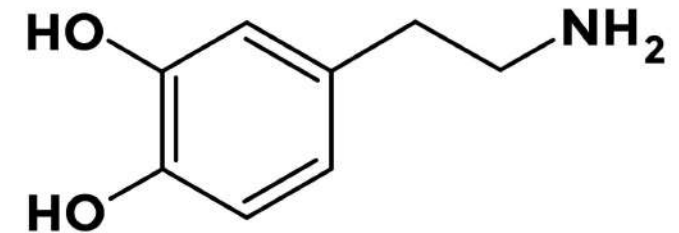
La **dopamina** è un neurotrasmettitore prodotto dal cervello e in minima parte dalle ghiandole surrenali.

Fa parte delle **catecolamine**, gruppo di ormoni cui appartengono anche **adrenalina** e **noradrenalina**, di cui la dopamina è il precursore.

INTERVIENE SU:

- Motivazione
- Sonno
- Umore
- Perseveranza
- Memoria
- Apprendimento (funzioni cognitive più elevate)

DOPAMINE





I meccanismi che regolano l'attenzione



RICORDA: LA FUNZIONE PRIMARIA DEL CERVELLO È QUELLA DI TENERE IL SUO PROPRIETARIO IN VITA

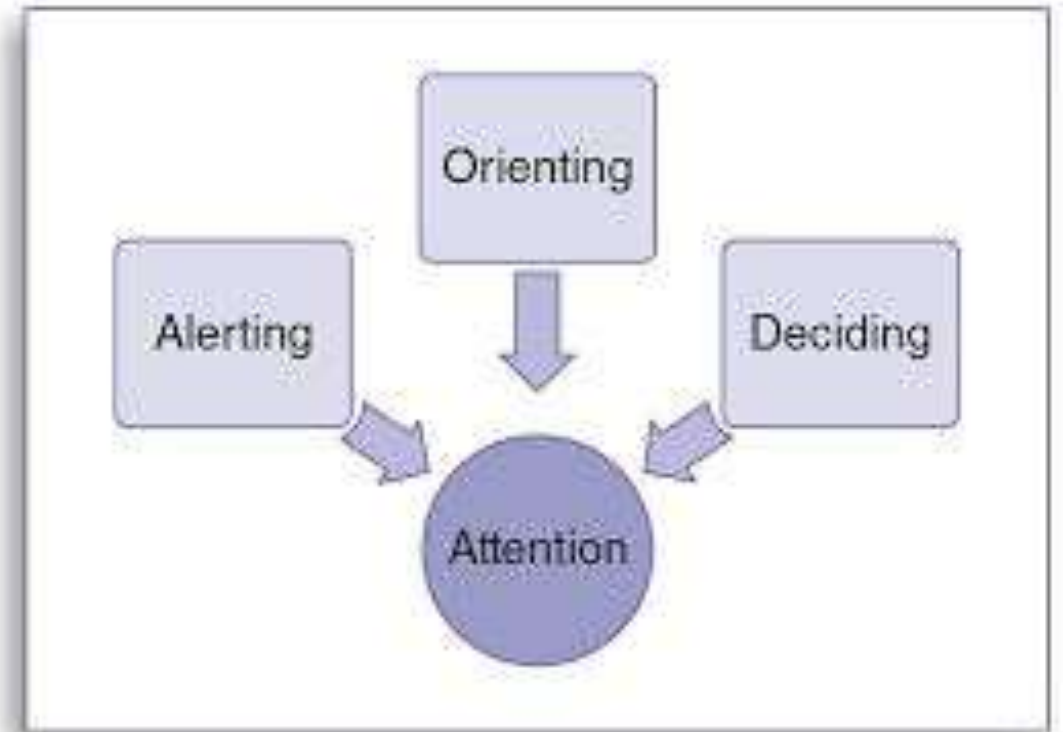


Uno dei modi fondamentali per farlo è il monitoraggio continuo degli input che riceve dall'ambiente e la velocissima valutazione della loro potenziale minaccia.

Definizione

L'attenzione è un processo complesso che coinvolge tre sistemi cerebrali simultaneamente:

1. il sistema di allerta (alerting)
2. il sistema di orientamento (orienting)
3. il sistema di presa di decisioni (deciding)





FUGGO



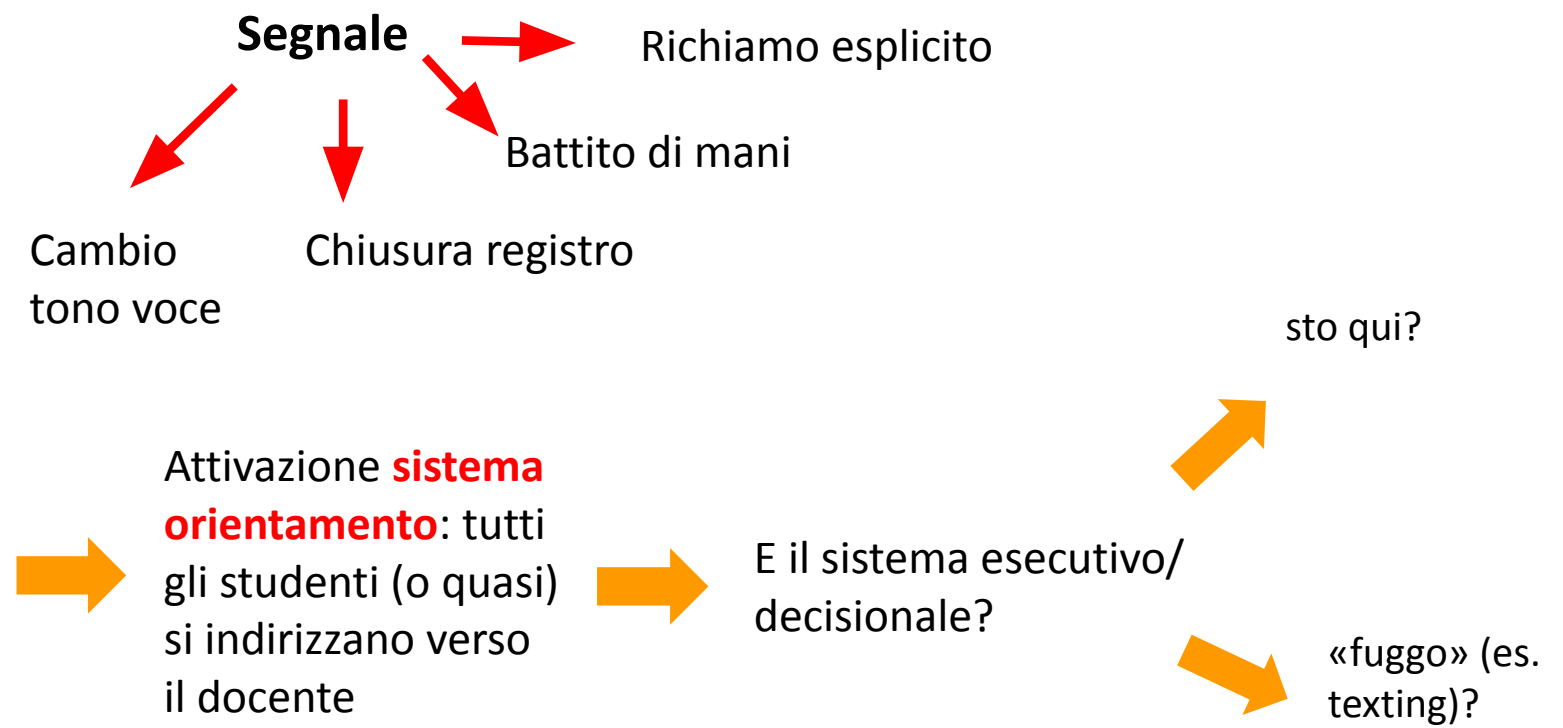
SORGENTE



PROSEGUO



«Tu prof.
adesso hai la
mia attenzione.
Ora convincimi
che ciò che stai
per dire vale la
pena di essere
ascoltato»

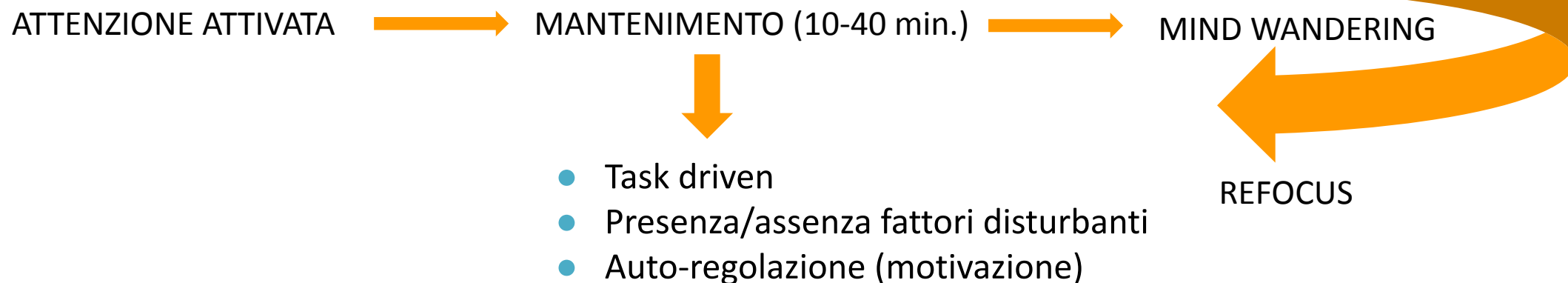
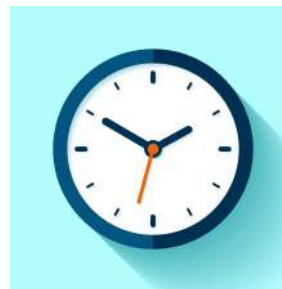


Si gioca tutto qui

«Tu prof.
adesso hai la
mia attenzione.
Ora convincimi
che ciò che stai
per dire vale la
pena di essere
ascoltato»



I tempi dell'attenzione



LEZIONE CENTRATA SUL DOCENTE → RUOLO PASSIVO DELLO STUDENTE → ATTENZIONE FRAGILE

LEZIONE CENTRATA SULLO STUDENTE → RUOLO ATTIVO DELLO STUDENTE → ATTENZIONE PIÙ SOSTENUTA
(o facilmente ripresa)

Come catturare e mantenere l'attenzione



«Usa la novità!» (D. Sousa)

- Umoreismo
- Musica
- Movimento
- Sfida (game)

MODULO 3

Come creare un contesto motivante

Generare interesse

Alessandra Rucci

C'è interesse e interesse...

Interesse Personale

Interesse Situazionale

Interesse Affettivo

Interesse cognitivo

Ne so qualcosa

Mi riguarda

Posso farcela

Mi sarà utile



Accendere la scintilla e tenere acceso il fuoco

L'interesse ha bisogno di essere innescato:

- lanciare l'argomento/attività in modo da accendere l'interesse
- richiamare le conoscenze pregresse
- usare il conflitto cognitivo.

L'interesse ha bisogno di essere sostenuto:

- proporre attività significative e coinvolgenti
- creare contatti con la vita dello studente.

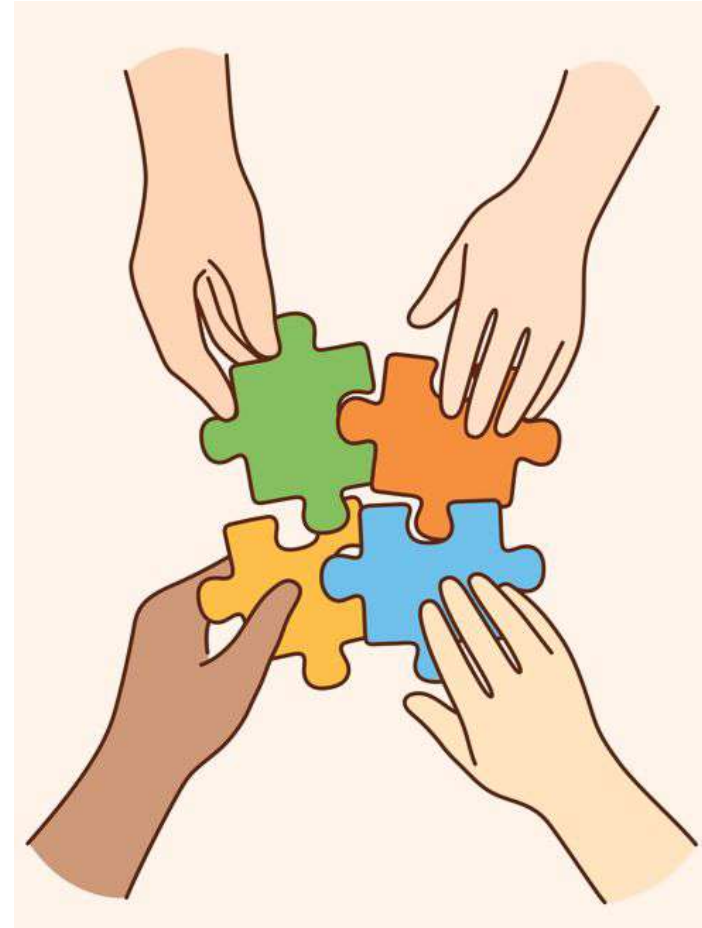


Fare laboratorio

Cosa ci indica la ricerca:

- le attività pratiche
- le attività di scoperta
- le attività creative
- le attività sfidanti.

Sono correlate ad emozioni positive e sostengono l'interesse.



Integrare la tecnologia nel lavoro didattico

Il digitale offre agli studenti occasioni di:

- Sentirsi competenti
- sentirsi autonomi
- creare
- risolvere problemi
- condividere con altri.

Le attività in ambiente digitale se adeguatamente progettate sono naturalmente interessanti e motivanti.



Rendere protagonisti gli studenti

- Proponendo compiti aperti piuttosto che esercizi
- Lavorando su domande di comprensione
- Stimolando le connessioni personali
- Offrendo possibilità di scelta



Costruire il clima

Alessandra Rucci

Comunità di apprendimento e comunità di cura

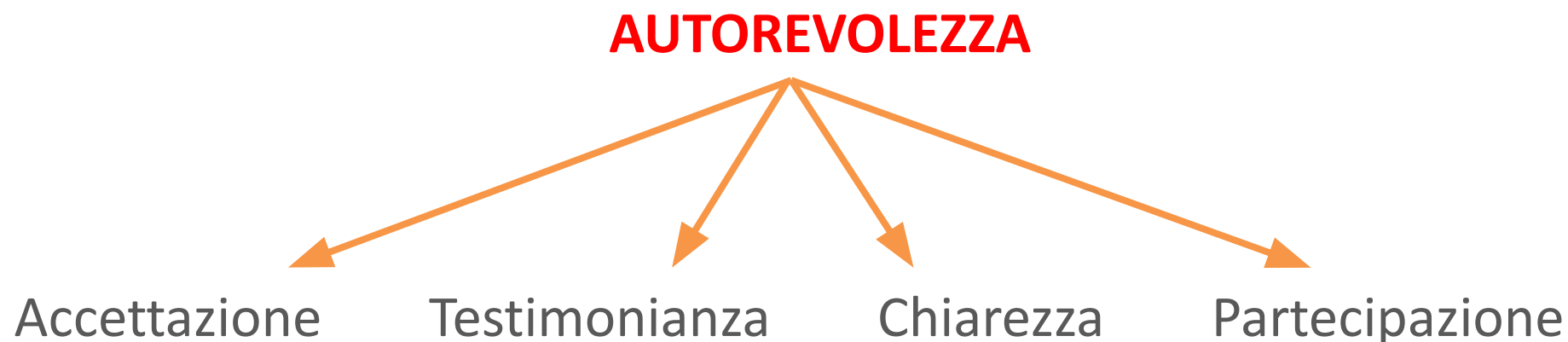
Creare il **contesto relazionale e affettivo** adeguato allo sviluppo della motivazione implica:

- comunicare aspettative positive a livello individuale e di classe
- essere modelli positivi
- fornire supporto emotivo
- mostrare sensibilità e rispetto delle prospettive degli studenti.



Autorevolezza, non autorità

Gli insegnanti sono adulti significativi per gli studenti e devono incarnare un **modello** di autorevolezza.



Rendere le relazioni gratificanti

- Imparare i nomi degli studenti e chiamarli per nome
- Creare occasioni di conoscenza reciproca
- Sorridere spesso
- Salutare calorosamente
- Ringraziare
- Chiedere scusa.

Un docente caldo e accogliente favorisce la costruzione di relazioni positive anche fra gli studenti.



Curare il setting e lo spazio

Lo spazio comunica messaggi importanti e influisce in modo significativo sulla motivazione.

- Curare l'aula
- Adattare il setting
- Spazi relax
- Fare dell'aula un ambiente di apprendimento



Progettare l'esperienza di apprendimento

Alessandra Rucci

Dalla lezione all'esperienza di apprendimento

È un'**avventura** entusiasmante
che si compie **insieme**
per rispondere ad una **sfida**,
elaborando conoscenze,
praticando **abilità**,
formulando **ipotesi** e **confrontandosi**
per sviluppare **competenze**
in un **ambiente di apprendimento**
ricco di **risorse** diversificate
durante il viaggio si impara a conoscere se stessi,
i propri **punti di forza** e di **debolezza**,
si impara a **sbagliare** e **migliorare**.



Un modello: W.H.E.R.E.

WHERE?

Dove siamo diretti? Cosa faremo e come?

HOOK

Aggancia la motivazione degli studenti

EXPLORE, EQUIPE, EXPERIENCE

Fornisci l'equipaggiamento, fai esplorare, fai sperimentare

REFLECT

Rifletti con gli studenti, fai il punto, focalizza l'apprendimento

EXHIBIT, EVALUATE

Condividi, Mostra, Valorizza



Where?

SENSO

DIREZIONE

PERCORSO

STRUMENTI

RISULTATI

- Perché stiamo affrontando questo argomento?
- Quali sono i miei compiti intermedi e finali?
- Quali strumenti ho a disposizione?
- Come sarà giudicato il mio lavoro?
- Come è meglio che organizzi il mio tempo?



Hook

GENERARE CURIOSITÀ E INTERESSE

- Attraverso un piccolo mistero
- Con una domanda apparentemente senza risposta
- Con una domanda o un'affermazione provocatoria
- Ponendo lo studente a confronto con un punto di vista dissonante rispetto al proprio



Explore, Equipe, Experience

L'equipaggiamento è dato dalle **CONOSCENZE** e **ABILITÀ** da acquisire per apprendere.

Conoscenze e abilità possono
avere bisogno di essere:

- sperimentate
- esplorate a fondo e criticamente
- l'esplorazione richiede anche la dimensione sociale.



Reflect

SERVE

A diventare consapevoli del proprio apprendimento e delle proprie strategie cognitive

PER

orientare le azioni future

e acquisire

AUTOEFFICACIA



Exhibit, Evaluate

SOCIALIZZARE LA CONOSCENZA E VALORIZZALA

- Mostrare percorsi e risultati al gruppo classe
- Valutazione fra pari
- Feed-back
- Autovalutazione
- Valutazione sommativa



Incoraggiare l'autonomia

Alessandra Rucci



Perché è motivante?

Le ricerche di Deci e Ryan hanno chiarito che la motivazione ad agire è correlata negativamente con le imposizioni e i controlli

(Teoria dell'Autodeterminazione)

Possiamo potenziare la motivazione andando incontro al **bisogno di autonomia** dei nostri studenti.



Autonomia e necessità di controllo: un binomio possibile

È possibile coltivare l'autonomia e al tempo stesso mantenere il controllo della situazione di apprendimento offrendo occasioni per effettuare **scelte di valore**:

- Organizzative
- Procedurali
- Cognitive



Il valore della scelta

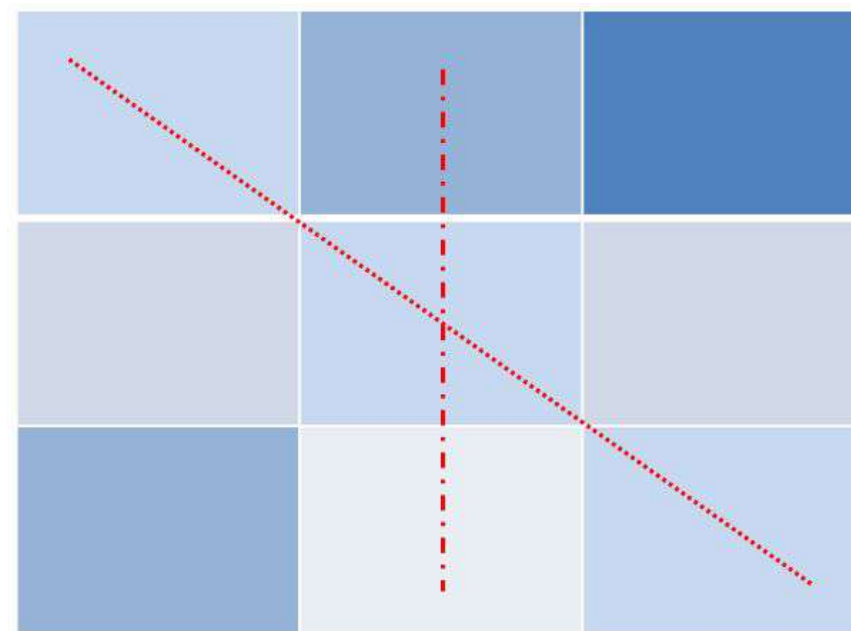
- Confronto con se stessi e con le proprie preferenze;
- Possibilità di riflettere sui propri punti di forza e di debolezza;
- Autodeterminazione per la motivazione;
- Piacere dell'apprendimento.



Una scelta «controllata»

Il controllo dell'apprendimento è garantito con l'uso delle tabelle di scelta.

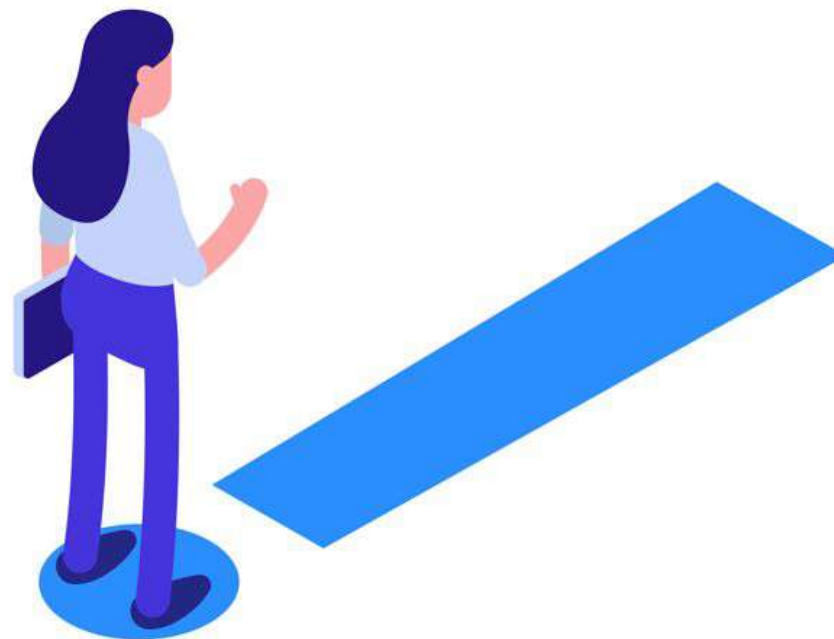
La consegna si completa con il riempimento di almeno tre caselle in direzione «tris».



Il valore della scelta

L'incrocio delle caselle nella tabella di scelta tiene in equilibrio lo studente tra il piacere di scegliere e la sfida di provare attività scelte dal docente.

Necessità di provare attività diverse



MODULO 4

Perchè agli studenti non piace la scuola?



Perchè agli studenti non piace la scuola? I dieci perché (parte I)

Beatrice Aimi

Indice

1. Agli studenti piace la scuola?
2. In dieci punti il perché agli studenti non piace la scuola

Agli studenti piace la scuola?



IN EVIDENZA  Green pass La corsa al Colle Over Il nuovo ilGiornale.it

La scuola italiana muore in uno sbadiglio di noia

28 Agosto 2007 - 03:08

 [Redazione](#)

Tra qualche giorno riapriranno le scuole: da settembre i docenti «prenderanno servizio» e nel giro di un paio di settimane in tutta la penisola gli studenti ritorneranno tra i banchi per la ripresa delle lezioni. Così, allegramente, per tutti, senz'altro per molti, ritornerà la noia. Sì, perché sembra che il limite principale della scuola italiana sia «l'assenza di senso». Lo rileva un'indagine della Fondazione per la Scuola che, realizzata dall'Istituto IARD e pubblicata in questi giorni dal Mulino, dà voce, attraverso un campione di 1500 interviste, direttamente ai ragazzi che sono a scuola, che si sono diplomati o che, purtroppo, hanno abbandonato la scuola: Giovani a scuola, a cura di Alessandro Cavalli e Gianluca Argentin.

Correlati

Over 3 minuti fa

Libri per i nipoti? Risparmia con il Black Friday

 [Angela Leucci](#)



finanza sostenibile 5 minuti fa

La corsa globale dei green bond

 [Matteo Mura](#)

27 1



finanza sosteni... 13 minuti fa

Una finanza al servizio dell'uomo: il valore degli investimenti...



Agli studenti piace la scuola?

L'INDAGINE

Scuola, per il 38% degli studenti la dad "è una noia"

Alla ricerca hanno partecipato oltre 8.300 giovani.



ATTUALITÀ 20 Ottobre 2021 ore 11:13

In Piemonte la **partecipazione alle lezioni a distanza è stata elevata**, ma **solo uno studente su due si è dichiarato "abbastanza soddisfatto"** di come è stata organizzata la didattica da remoto nella propria scuola.

TOP 10

Perché agli studenti non piace la scuola? Dieci possibili motivi

Perché...

1. Si insegna in modo simile ad alunni molto diversi
2. Spesso non è soddisfatto negli studenti il bisogno primario di relazione significativa tra docente/studente e studente/studente
3. Le aspettative e le credenze degli studenti condizionano i loro risultati scolastici
4. La lezione non rispetta i tempi e i principi dell'apprendimento significativo
5. La lezione non è un videogioco
6. Pensare e riflettere è faticoso
7. Agli studenti non sono chiari gli obiettivi ed il percorso di apprendimento
8. Perché agli studenti non sono fornite frequenti occasioni di feedback formativo
9. La scuola non promuove lo sviluppo delle competenze emotive e metacognitive
10. La lezione non incoraggia la co-costruzione sociale di conoscenza

1. Si insegna in modo simile a studenti molto diversi

Gli alunni sono diversi per..

- Genere
- Cultura di appartenenza
- Background di esperienza del mondo – esperienze scolastiche
- Cultura e padronanza del linguaggio
- Abilità cognitive e livelli di apprendimento
- Velocità di apprendimento
- Disabilità e abilità superiori

1. Si insegna in modo simile a studenti molto diversi

Gli alunni sono diversi per..

- Bisogni educativi speciali
- Preferenze di apprendimento: tipo di intelligenza e stile cognitivo
- Interessi personali
- Motivazione a riuscire
- Aspetti emotivi e relazionali
- Presenza - o assenza - di un sistema di sostegno adulto
- Precedenti esperienze scolastiche
- ...

1. Si insegna in modo simile a studenti molto diversi



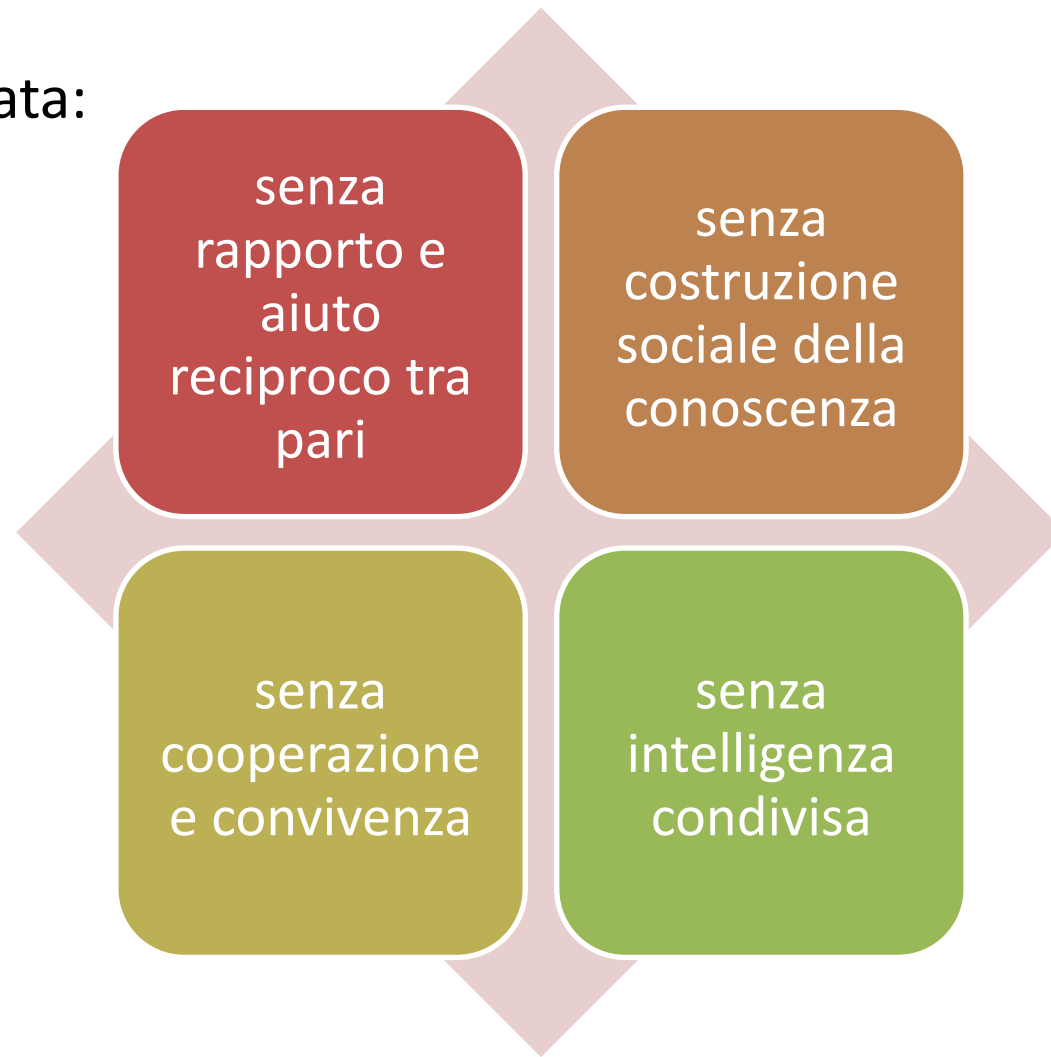
È praticabile?

Approccio superabile?

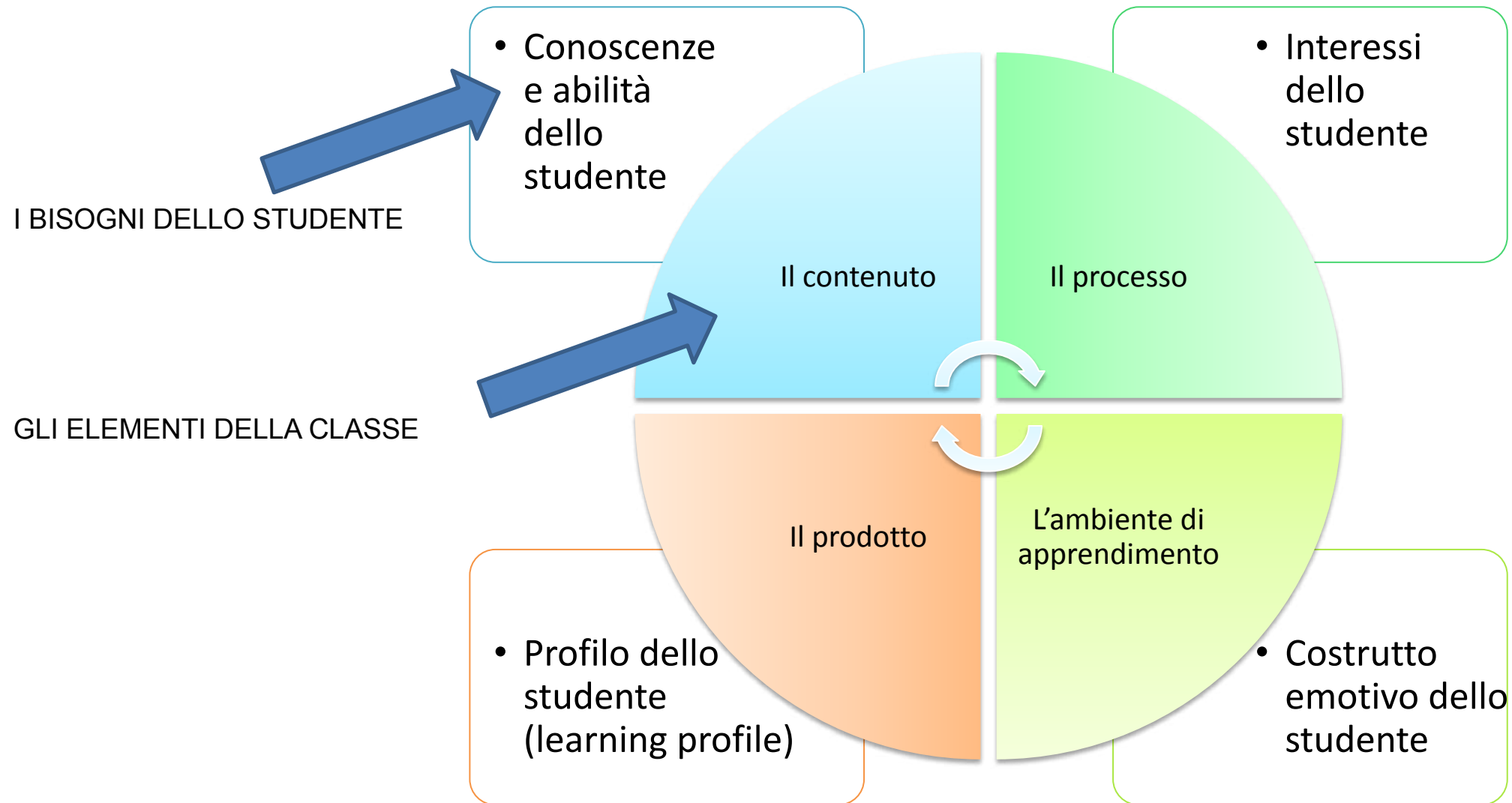
Controindicazioni?

1. Si insegna in modo simile a studenti molto diversi

Una scuola individualizzata:



1. Si insegna in modo simile a studenti molto diversi



1. Si insegna in modo simile a studenti molto diversi

La soluzione secondo Carol Ann Tomlinson va ricercata nella interazione tra i bisogni dello studente e gli elementi della classe.

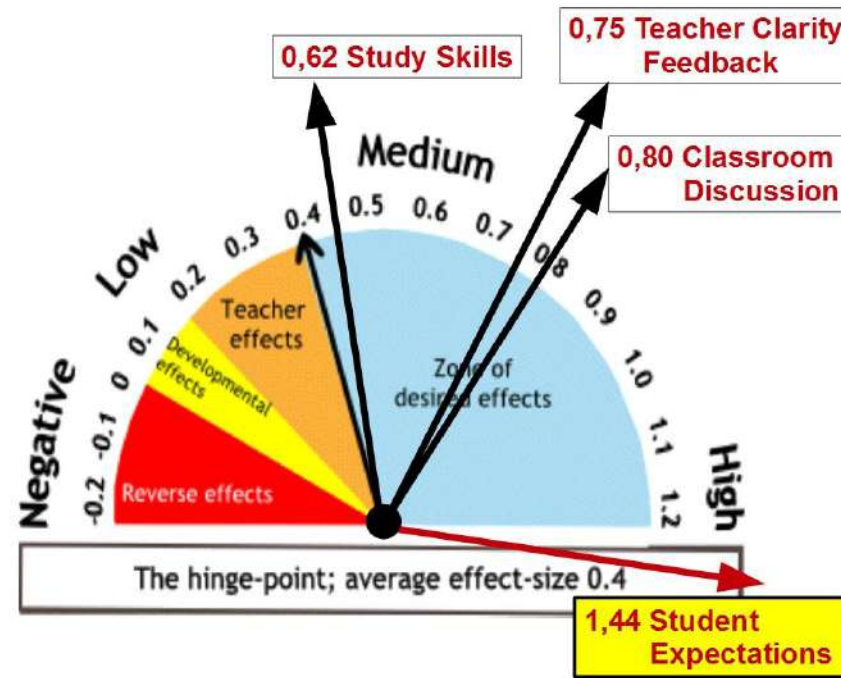
La Tomlinson propone dunque un modello di istruzione differenziata assolutamente praticabile dentro le classi.



2. Spesso non è soddisfatto negli studenti il bisogno primario di relazione significativa tra docente/studente e studente/studente

Il clima positivo è sempre stato per me l'ingrediente fondamentale, il «condimento» di qualsiasi piatto io abbia mai «servito» in classe. Similmente l'ambiente di apprendimento ha sempre occupato un posto importante nella mia mente di insegnante» (Carol Ann Tomlinson)

3. Le aspettative e le credenze degli studenti condizionano i loro risultati scolastici

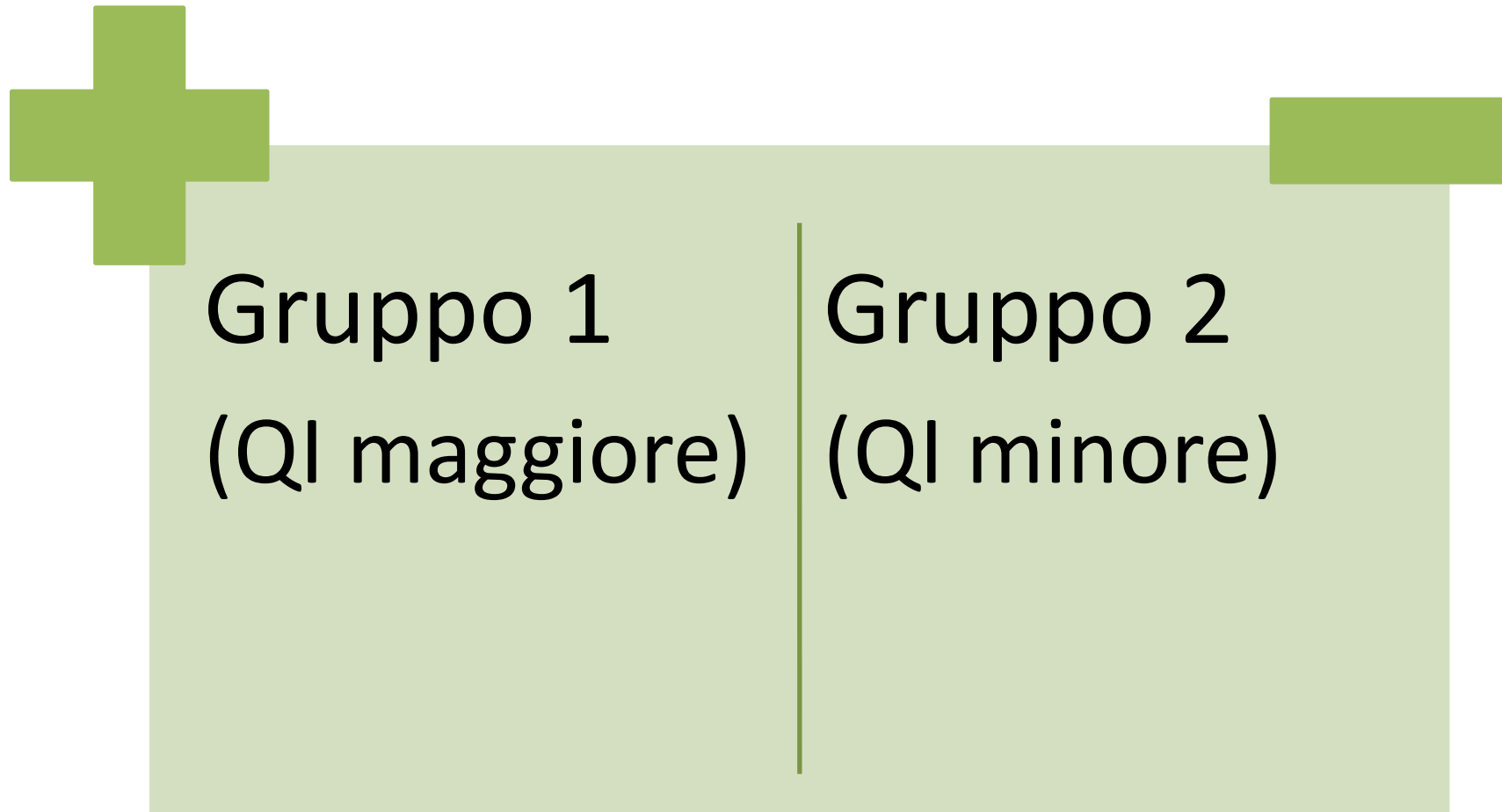


John Hattie synthesized over 500,000+ studies related to student achievement in his book **Visible Learning**. In this book he showed that teachers can make a difference despite other circumstances that may impede learning.

3. Le aspettative e le credenze degli studenti condizionano i loro risultati scolastici



3. Le aspettative e le credenze degli studenti condizionano i loro risultati scolastici



3. Le aspettative e le credenze degli studenti condizionano i loro risultati scolastici

Le credenze e le convinzioni che lo studente possiede sono legate al suo rapporto alle sue abilità e alla sua intelligenza. Uno studente può percepire le sue abilità e la sua intelligenza come fisse e immutabili, definite alla nascita e limitatamente modificabili (*teoria entitativa* dell'intelligenza), oppure può percepire le proprie abilità intellettive come variabili, modificabili e migliorabili appunto con lo studio (*teoria incrementale* dell'intelligenza).

Gli obiettivi di studio. Lo studente può riconoscere due tipi di *obiettivi di prestazione*, se lo scopo principale è quello di dimostrare le proprie conoscenze agli altri per evitare di fare una brutta figura, o *obiettivi di padronanza*, se lo scopo principale è quello di acquisire nuove conoscenze e competenze, indipendentemente dal riconoscimento esterno.

Attribuzioni. Uno studente può attribuire le cause dei suoi successi o insuccessi a cause interne o esterne a sé. Per esempio, un alunno può attribuire le cause di un brutto voto alla difficoltà del compito, alla sfortuna, al fatto che non è riuscito a copiare (cause esterne); oppure può attribuirle al suo scarso impegno, alla scarsa attenzione o comprensione del compito (cause interne).

3. Le aspettative e le credenze degli studenti condizionano i loro risultati scolastici



Perchè agli studenti non piace la scuola? I dieci perché (parte II)

Beatrice Aimi

Indice

1. In dieci punti il perché agli studenti non piace la scuola.
Riprendiamo dal punto 4

4. La lezione non rispetta i tempi e i principi dell'apprendimento significativo

1. Prime e downtime
2. Attivazione conoscenze pregresse
3. Attenzione al sovraccarico cognitivo
4. Elaborazione attiva dei contenuti
5. Pause
6.



5. La lezione non è un videogioco



Una **guida in 4 punti per la didattica efficace**:

- ☐ Stabilire obiettivi desiderabili/appetibili
- ☐ Offrire una sfida effettivamente raggiungibile
- ☐ Fornire costante verifica formativa mediante feedback
- ☐ Riconoscere i progressi e le conquiste in vista dell'obiettivo finale

5. La lezione non è un videogioco



- ❑ Stabilire obiettivi desiderabili/appetibili: significa dichiarare molto chiaramente all'inizio dell'unità quali siano gli obiettivi di lavoro e cosa si dovrà fare per raggiungerli

5. La lezione non è un videogioco



- ❑ Offrire una sfida effettivamente raggiungibile: ciascuno di noi può sentirsi frustrato, annoiato o – viceversa – coinvolto e appassionato in funzione dell'impegno che la sfida richiede (i videogame sono strutturati per livelli di difficoltà!)

5. La lezione non è un videogioco



- ❑ Fornire costante verifica formativa mediante feedback: nei videogiochi i giocatori ricevono costantemente feedback sui loro progressi. Quando il cervello riceve feedback sul progresso che è stato compiuto, migliora la capacità associativa e ritentiva della memoria, e viene rinforzata la rete concettuale neurale.

5. La lezione non è un videogioco



- ❑ Riconoscere i progressi e le conquiste in vista dell'obiettivo finale.
Dovremmo chiederci come mai l'80% delle volte i giocatori di videogame falliscono nel loro intento ma perseverano a giocare. Di contro, se vincono, sono stimolati ad andare oltre di livello. Il segreto è la DOPAMINA che si libera e che stimola la motivazione e la curiosità!

6. Pensare e riflettere è faticoso

“Siamo naturalmente curiosi, ma per natura non siamo dei buoni pensatori; a meno che le condizioni non siano favorevoli, evitiamo di pensare”

- Pensare RICHIEDE TEMPO
- Pensare È IMPEGNATIVO
- Pensare HA ESITO INCERTO

Evitiamo di pensare tutte le volte che possiamo, e preferiamo affidarci alla memoria (più veloce e affidabile..)

6. Pensare e riflettere è faticoso

Siamo *curiosi*!!!

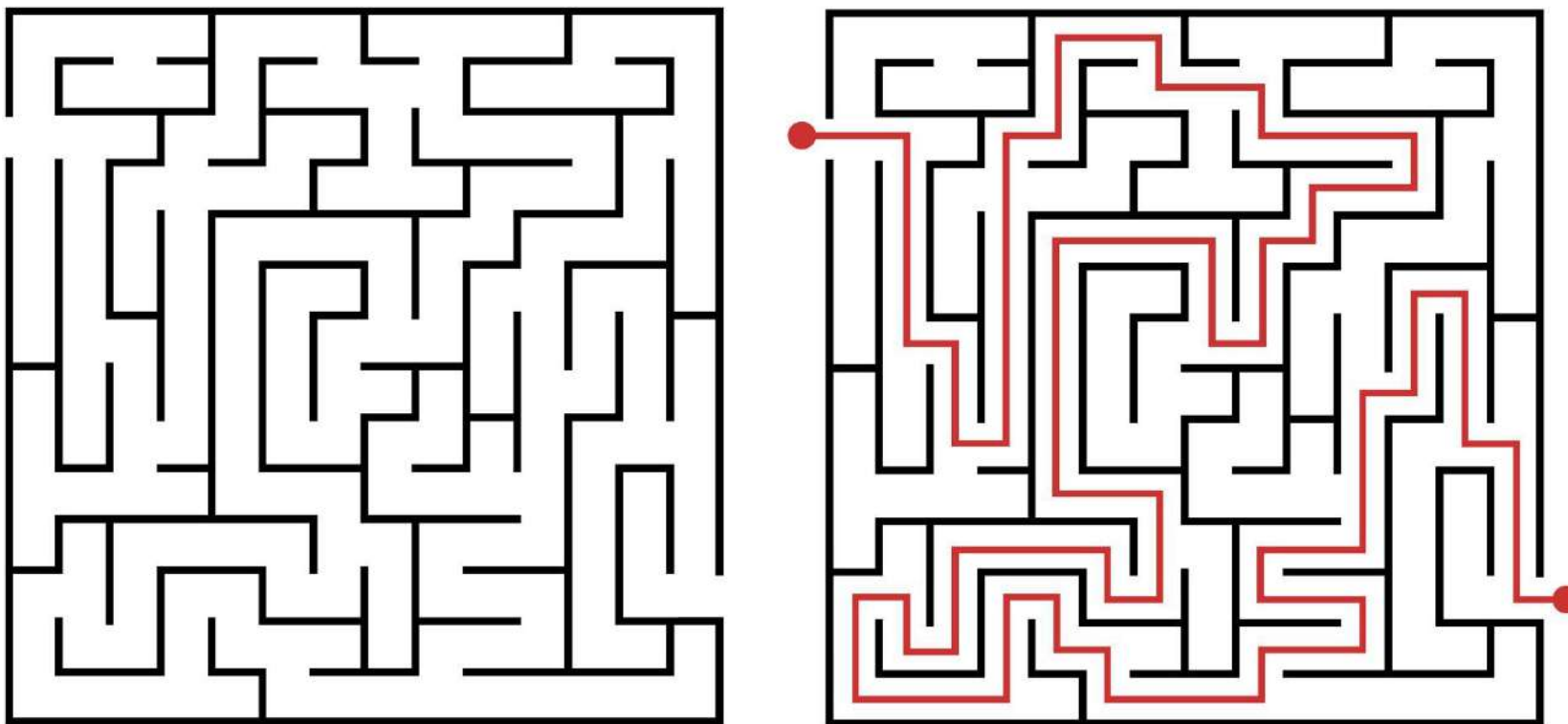
In realtà, nonostante ci costi fatica e in modo automatico preferiamo ricorrere alla memoria, a noi *piace* pensare. Siamo naturalmente curiosi e proviamo soddisfazione se riusciamo in un compito sfidante.

Amiamo sempre ragionare? NO!!

Amiamo ragionare se riteniamo che l'impegno mentale ci ripagherà con la piacevole sensazione che proviamo quando risolviamo un problema.

Ma, sempre **valutiamo il grado di impegno**: se è troppo o troppo poco, smettiamo di impegnarci, se possibile.

7. Agli studenti non sono chiari gli obiettivi ed il percorso di apprendimento



8. Perché agli studenti non sono fornite frequenti occasioni di feedback formativo



9. La scuola non promuove lo sviluppo delle competenze emotive e metacognitive

Dedicare tempo e attenzione ai bisogni emotivi degli studenti e allo sviluppo dell'intelligenza emotiva viene spesso visto - nelle scuole italiane - come **una perdita di tempo che “ruba” risorse ed energie all'approfondimento dei contenuti disciplinari**. Ma gli studenti non frequentano la scuola solo per essere istruiti, la frequentano anche per essere educati e formati; essi hanno bisogno di imparare a conoscere chi sono, a interagire costruttivamente con gli altri, a comunicare efficacemente, a gestire le proprie emozioni, e non solo.

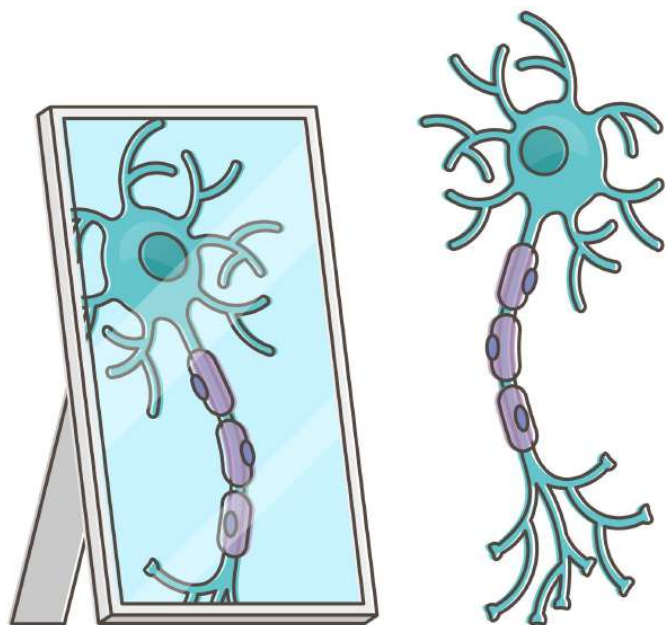
9. La scuola non promuove lo sviluppo delle competenze emotive e metacognitive

Dunque cosa fare?

1. acquisire consapevolezza che le emozioni hanno una grande influenza sull'apprendimento;
2. cercare di trasmettere contenuti agganciati ai temi e contesti reali in cui gli studenti possano ritrovare significato e coerenza;
3. lavorare per creare un clima di classe il più possibile sereno e tranquillo.

Uno stato emotivo positivo può promuovere coinvolgimento, apprendimento e memoria negli studenti. Viceversa, quando gli studenti provano ansia, rabbia, frustrazione, noia, la risposta istintiva alla “fuga” può prendere il sopravvento.

10. La lezione non incoraggia la co-costruzione sociale di conoscenza



MODULO 5

La lezione motivante



Insegnare in modo motivante

Mario Comoglio



Indice

1. Gli obiettivi di apprendimento sono chiari?
2. È significativo e importante quello che gli studenti devono apprendere?
3. È piacevole quello che devono fare?
4. Sono tutti in grado di fare quello che viene richiesto di fare?
5. Qual è il livello di senso di comunità di apprendimento c'è tra gli studenti?

Premessa

Nel progettare un'unità di apprendimento è bene ricordare le seguenti domande:

1. Gli obiettivi di apprendimento sono chiari?
2. È significativo e importante quello che gli studenti devono apprendere?
3. È piacevole quello che devono fare?
4. Sono tutti in grado di fare quello che viene richiesto di fare?
5. Qual è il livello di senso di comunità di apprendimento c'è tra gli studenti?

Premessa n.2

Occorre abbandonare alcune convinzioni false o errate, come pensare che:

- gli studenti «nascono» motivati o immotivati;
- la società e cultura dominante allontana dalla motivazione ad apprendere;
- l'unica motivazione che sostiene l'apprendimento sia quella intrinseca;
- di dover conoscere la motivazione di ogni studente o studentessa per poter scegliere le strategie motivanti adatte a ogni studente;
- ci sono discipline che sono «simpatiche» e altre «antipatiche» e per queste non c'è motivazione.

Premessa n.3

Adottare convinzioni efficaci come:

- essere multi-tasking;
- programmare proprie mete-di insegnamento;
- pensare a un insegnare motivazionale più che alle singole motivazioni degli studenti;
- disporre di un ricco repertorio di strategie motivanti.

1. Definire gli obiettivi di apprendimento

Suddividere il contenuto del curricolo dell'anno in **4-5 “grandi idee”**:

- presentare i contenuti come accattivanti e interessanti;
- renderli significativi: attuali, di valore, originali;
- descrivere l'obiettivo in termini di competenza.

Focalizzarsi su un'unità:

- descrivere l'obiettivo da raggiungere in termini di che cosa si sarà capaci di fare;
- definire gli obiettivi intermedi-prossimali: conoscenze, abilità, strategie, pratiche, ecc.
- Definire gli obiettivi intermedi-prossimali in modo controllabile attraverso una valutazione formativa non valutativa.

2. Dare significatività e valore

- Richiamare le conoscenze precedenti già possedute
- Connettere continuamente il contenuto all'esperienza degli studenti
- Far notare l'avanzamento dell'apprendimento
- Renderlo significativo: attualità, valore, originalità:
 - ❖ Definire gli obiettivi intermedi
 - ❖ Definire gli obiettivi intermedi-prossimali
 - ❖ Definire gli obiettivi intermedi-prossimali in modo controllabile attraverso una valutazione formativa non valutativa
- Definire dell'unità di apprendimento l'obiettivo finale.

3. Rendere piacevole il compito

- Stabilire attività che rendono «attivi» gli studenti
- Fare buon uso di domande per stimolare la curiosità
- Scegliere attività/strategie varie
- Motivare l'attività proposta
- Lasciare margini di auto-determinazione
- Scegliere attività che richiedono uno sforzo, ma non esagerato
- Dare riconoscimenti che gratificano e incoraggiano
- Definire attività di collaborazione e aiuto reciproco.

4. Migliorare il senso di auto-efficacia

Durante il processo di apprendimento:

- dare obiettivi prossimali
- essere in grado di svolgere attività di modeling
- fare molti esempi pratici o esercizi
- suggerire il processo di una strategia.

4. Migliorare il senso di auto-efficacia

Focalizzare sulla conoscenza metacognitiva:

- migliorare la capacità metacognitive indicando sempre *quando, come e perché* una conoscenza o strategia è utile;
- comunicare alte aspettative;
- lasciare tempo per l'esercizio per appropriarsi di una strategia;
- correggere convinzioni errate sull'intelligenza;
- sottolineare la relazione "sforzo-corretto uso" di strategie-risultati;
- insegnare ad auto-gratificarsi quando si riesce in qualche attività.

4. Migliorare il senso di auto-efficacia

È importante agire anche sulla valutazione:

- praticare la valutazione formativa o valutazione continua;
- assegnare compiti solo quando si è sicuri che tutti potranno farlo in modo sufficiente;
- eseguire i compiti che si assegneranno per comprenderne la difficoltà;
- controllare la «readiness» degli studenti prima di assegnare i compiti;
- valutare il miglioramento e in modo qualitativo;
- rendere pubblici i criteri di valutazione;
- correggere i compiti dopo una valutazione attraverso un'esecuzione «esemplare» svolta dall'insegnante.

5. Creare senso di comunità di apprendimento

Curare la comunicazione interpersonale attraverso:

- empatia;
- comportamento di «caring»;
- rispetto dello studente;
- insegnare darsi aiuto e a non fare domande «terminali».

5. Creare senso di comunità di apprendimento

Applicare con progressività attività cooperative:

- proporre attività in coppia;
- all'inizio attività per breve tempo;
- far cambiare spesso partner;
- all'inizio dare consegne che fanno apprezzare l'interdipendenza positiva;
- praticare la valutazione tra pari durante il processo di apprendimento.

Lessonplan motivazionale

Beatrice Aimi

Indice

1. I keypoints
2. Le linee guida
3. Il razionale scientifico
4. Il modello proposto

Premessa

Gli studenti devono conoscere come funziona il loro cervello quando impara!



Keypoints

1. Comincia con una semplice spiegazione anatomica e funzionale del cervello. Se vuoi, puoi aiutarti con un video. Ne esistono molti in rete, anche ben fatti.
2. Spiega, con termini appropriati al contesto, i concetti di attenzione, memoria, ritenzione, etc...
3. Enfatizza l'importanza del sonno
4. Sottolinea l'importanza delle emozioni nell'apprendimento

Linee guida

1. L' apprendimento coinvolge la persona nella sua globalità (nei domini cognitivi, affettivi, motori)
2. Il cervello utilizza rappresentazioni mentali precedenti quando ricerca significati
3. Le emozioni influenzano tutti gli aspetti dell'apprendimento: organizzazione, immagazzinamento, ritenzione e richiamo
4. Le esperienze passate hanno grande influenza sull'apprendimento
5. La memoria di lavoro ha una capacità limitata
6. La lesione frontale, generalmente, ha un basso tasso di ritenzione in memoria
7. Il *Rehearsal* è essenziale per la memorizzazione
8. Ogni cervello è unico.

Il razionale scientifico

LESSON PLAN_ FASI

FASE	PERCHE'	EVIDENZE SCIENTIFICHE	ESEMPIO
Attivazione conoscenze pregresse	Attiva gli studenti sugli obiettivi da raggiungere	Importanza dell'attivazione delle conoscenze pregresse e della rilevanza del <i>"prime-time"</i> sull'episodio di apprendimento (<i>Learning episod</i>)	"Pensate a cosa avete imparato la settimana scorsa sui pronomi; preparatevi a discuterlo in coppie"
Chiara e trasparente definizione degli obiettivi di apprendimento	Identificano con chiarezza cosa deve essere appreso alla fine della lezione/modulo	<i>"Nessun vento ti è favorevole se non sai in che direzione stai navigando"</i> <i>Seneca</i> Unanimità della ricerca educativa nel definire l'importanza del rendere chiari ed espliciti gli obiettivi di apprendimento.	"Oggi studieremo le cause all'origine dei terremoti; dovrai essere in grado di riconoscerle e collegarle al concetto di dinamicità del pianeta"
Attribuzione di senso	Fornisce agli studenti il legame con la realizzazione di quel determinato obiettivo	Conoscere il senso del contenuto che si andrà imparando è fondamentale per innescare qualsiasi tipo di apprendimento. La mente umana tende a ritenere ciò che considera significativo e a lasciare <i>"andare"</i> ciò che invece considera privo di importanza.	"Imparare cosa sono i virus e come si trasmettono, ti permetterà di acquisire comportamenti virtuosi in grado di proteggere la tua salute"
Controllo della comprensione	Permette al docente e allo studente di monitorare il proprio processo di apprendimento.	Tutta la ricerca educativa ci rileva la grandissima importanza del feedback e della valutazione formativa.	"Dopo aver risposto individualmente, mettetevi a coppie e verificate l'un l'altro la correttezza delle risposte al foglio che vi ho consegnato. Al termine del lavoro una coppia verrà estratta a sorte per la verifica collegiale"
Utilizzo di momenti di esercitazione pratica/riflessione autonoma sul contenuto	Permette agli studenti di avere spazi soggettivi di elaborazione personale.	Senza momenti di pratica e/o riflessione personale (individuale o di gruppo) la mente umana rischia il sovraccarico cognitivo ed è inibita alla possibilità di fare <i>chunking</i> .	"Qui ci sono gli ultimi 10 terremoti significativi del pianeta. Prova a metterli in relazione con la teoria delle placche tettoniche e al rischio sismologico del territorio"
Chiusura della lezione	Permette agli studenti di organizzare, immagazzinare e recuperare l'informazione ricevuta.	È il momento utile per stimolare negli studenti l'uso della fondamentale pratica del <i>retrieval</i> .	"Provate a scrivere un'intervista, o un saggio per un giornale, dove approfondite e spiegate le cause dell'ultimo terremoto significativo avvenuto sul pianeta"

Il modello proposto



MODULO 6

Le strategie motivazionali

Posso farcela!

Costruire una mentalità di sviluppo

Alessandra Rucci

Non basta voler fare...bisogna credere di esserne capaci!

- ❑ Il nostro modo di percepire l'**intelligenza e le capacità** influenza la nostra motivazione all'**impegno**
- ❑ Se si interpreta l'intelligenza come un **corredo dato ed imm modificabile** non si è motivati ad impegnarsi
- ❑ Se, al contrario, si è convinti che **l'intelligenza si possa sviluppare** con l'allenamento, la disponibilità all'impegno aumenterà



Diverse mentalità...

Mentalità di Sviluppo (Teoria incrementale)

È tipica di chi crede di poter sviluppare le proprie capacità e la propria intelligenza attraverso l'impegno.

Mentalità Fissa (Teoria entitaria)

È tipica di chi crede che si nasca con delle capacità date ed imm modificabili.



Diversi studenti!

MENTALITÀ FISSA

Voglio dimostrare di essere intelligente!

Evito lo sforzo perchè se devo sforzarmi vuol dire che non sono abbastanza intelligente...

L'errore misura il mio valore e dimostra la mia incapacità...

MENTALITÀ DI SVILUPPO

Voglio imparare per farcela!

Mi sforzo perché voglio farcela a tutti i costi!

Sbagliando si impara!

Se affronto una sfida è normale sbagliare!

Le ricerche di Dweck

MENTALITÀ FISSA

Orientamento alla PERFORMANCE



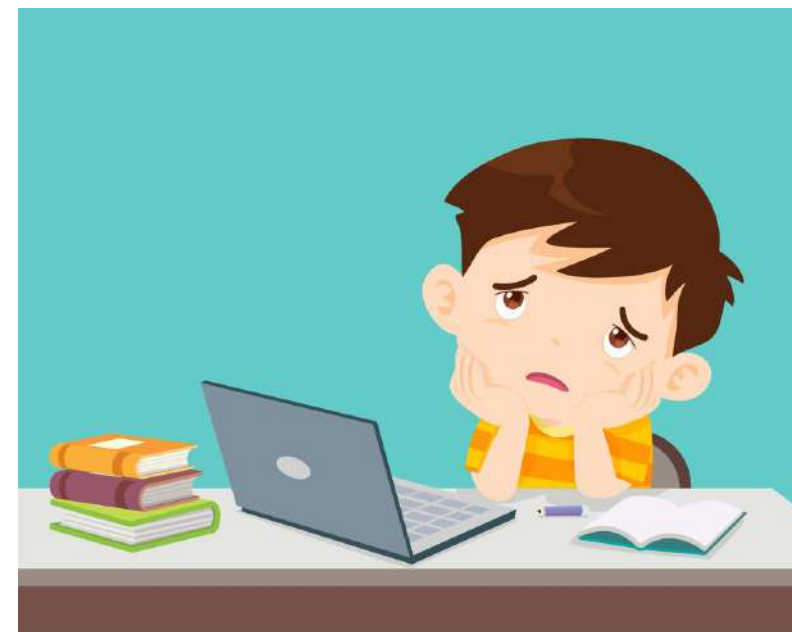
MENTALITÀ DI SVILUPPO

Orientamento al COMPITO



Che cosa succede agli studenti con mentalità fissa?

- ❑ Evitano la sfida per paura di non sembrare intelligenti
- ❑ Possono mostrarsi annoiati
- ❑ Possono manifestare atteggiamenti di aperto rifiuto per non rivelare difficoltà o insuccessi
- ❑ Sono sfuggenti...



Come si acquisiscono le teorie sull'intelligenza?

- ❑ Attraverso messaggi ripetuti, verbali e non;
- ❑ Attraverso i comportamenti degli adulti significativi;
- ❑ Attraverso il linguaggio della lode.



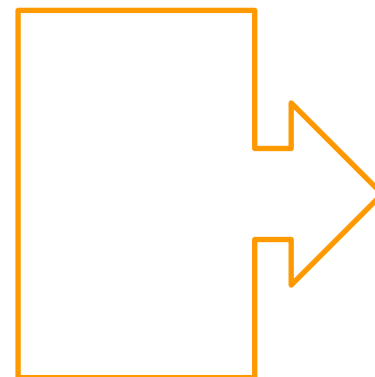
Le parole hanno un peso, evitiamo quelle nocive!

«Brava, ben fatto, sei molto intelligente!»

«Sei portata per questa materia!»

«Ottimo! Hai risposto prima di tutti gli altri!»

«Hai grandi capacità!»



Sono tutti messaggi
che valorizzano le
capacità

E alimentano la teoria
entitaria
dell'intelligenza

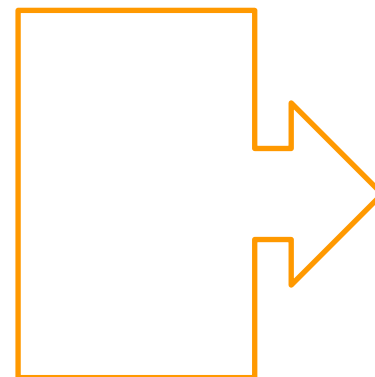
Le parole hanno un peso, pronunciamo quelle utili!

«Brava, ben fatto, ti sei impegnata al massimo!»

«Molto bene! Ricordi quanto sembrava difficile all'inizio?»

«Hai fatto progressi, sono molto soddisfatta!»

«Stai imparando davvero bene!»



Sono tutti messaggi
che valorizzano
l'impegno

E alimentano la teoria
incrementale
dell'intelligenza

Possiamo educare (e modificare) la mentalità?

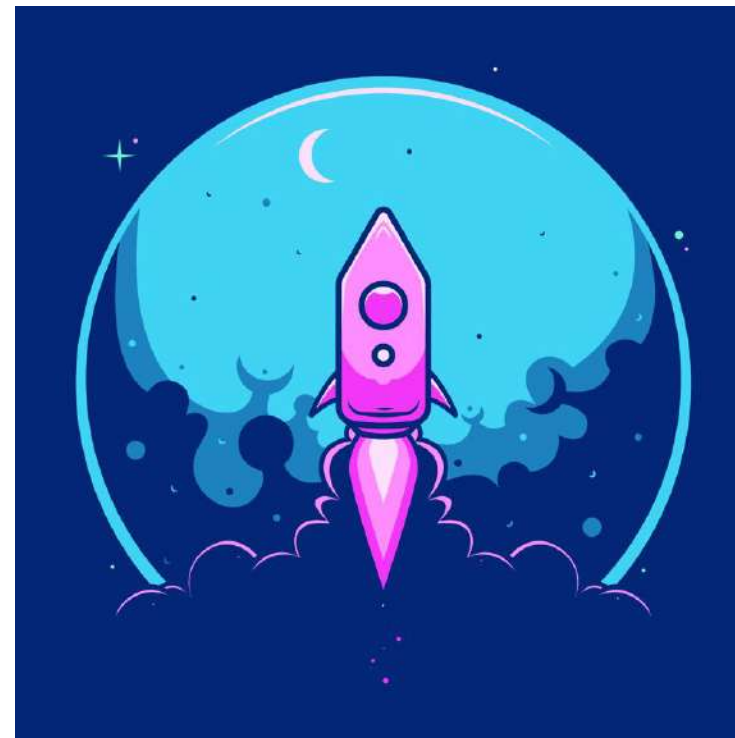
La risposta è sì!

È possibile orientare gli studenti verso una mentalità di sviluppo costruendo un ambiente di apprendimento che li renda consapevoli dell'apprendimento e dei suoi meccanismi, che offra adeguato sostegno all'apprendimento, non penalizzi l'errore e pratichi la valutazione formativa.



Cosa fare in sintesi?

- ❑ Insegnare come si apprende
- ❑ Favorire esperienze di successo
- ❑ Aumentare le occasioni di apprendimento attivo
- ❑ Usare l'errore come occasione di apprendimento
- ❑ Praticare la valutazione formativa e l'autovalutazione
- ❑ Usare le potenzialità del gruppo



Insegnare come si apprende

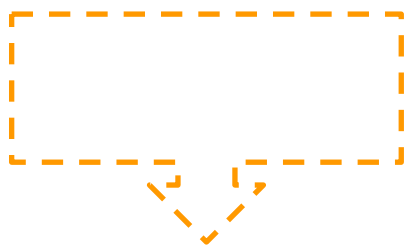
- ❑ Il caso dei tassisti londinesi
- ❑ Filmato: Fallimenti famosi
- ❑ Filmati sulle connessioni neurali
- ❑ Gioco: Metti in ordine le intelligenze
- ❑ Libri ad hoc
- ❑ Non lo so fare (ancora!)
- ❑ Poster e cartelloni motivazionali



Tratto da www.tpet.co.uk

Favorire esperienze di successo

La motivazione è correlata alla percezione di **auto-efficacia** e **competenza**



1. Un **curricolo** graduale ed equilibrato
2. Costruire **sfide ottimali** e lavorare nella zona di sviluppo prossimo per generare successo
3. Fornire **supporto**



Aumentare occasioni di apprendimento attivo

- ❑ Le attività di apprendimento attivo (esplorazione, manipolazione, costruzione, produzione, problemi aperti) generano un elevato coinvolgimento.
- ❑ Tutti gli studenti devono avere un ruolo in queste attività per percepire la propria utilità e la propria competenza.
- ❑ **Ritagliare il ruolo giusto per ciascuno studente o permettere la scelta**



Usare l'errore come occasione di apprendimento

- ❑ Insegnare a partire dall'errore o cogliere l'errore quando si manifesta
- ❑ Offrire sempre feed-back articolati
- ❑ Permettere di rifare un lavoro sbagliato
- ❑ Creare un ambiente di apprendimento che permetta agli studenti di sentirsi liberi di sbagliare



Praticare la valutazione formativa

- ❑ Incorporare la **valutazione** nella pratica didattica rendendola uno **strumento per generare apprendimento**
- ❑ Insegnare l'**autovalutazione** per l'**auto-regolazione**
- ❑ Gestire il **feed-back** in modo ottimale



Usare le potenzialità del gruppo

- ❑ Per dare e ricevere feed-back tra pari
- ❑ Per ricevere insegnamento dai pari
- ❑ Per non sentirsi giudicati
- ❑ Per fare esperienza degli errori altrui

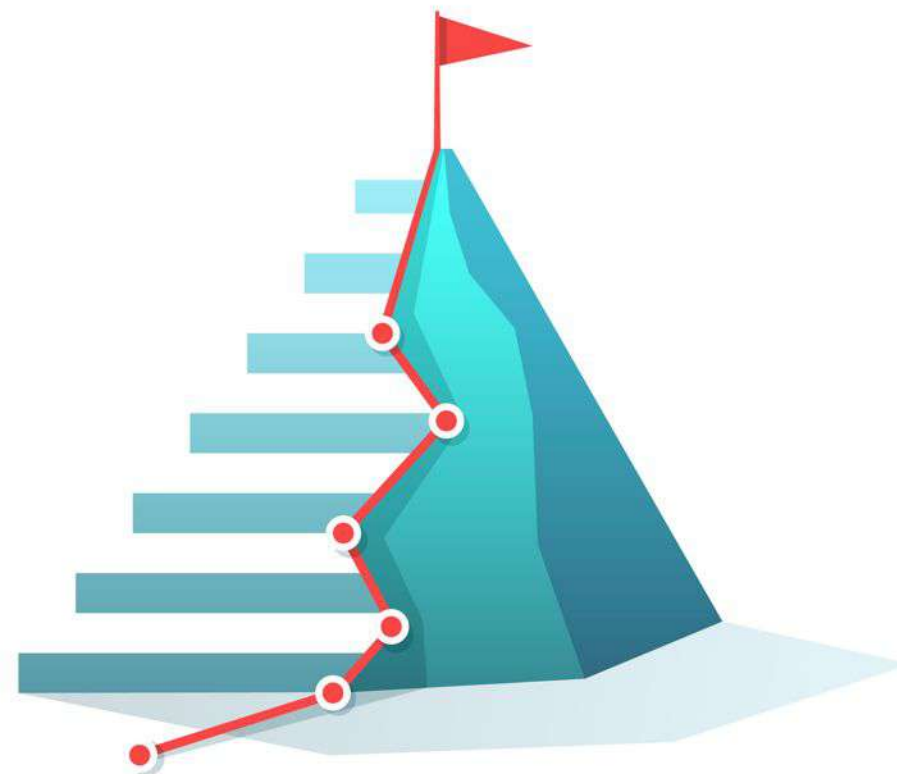


Gli obiettivi per l'apprendimento

Alessandra Rucci

Potenziare la motivazione attraverso gli obiettivi

- ❑ Che cos'è un obiettivo?
- ❑ Quali sono gli obiettivi che muovono gli studenti a scuola?
- ❑ È possibile potenziare la motivazione ad apprendere agendo sulla definizione degli obiettivi?



Che cos'è un obiettivo?

È ciò che un individuo si sforza coscientemente di realizzare.

Gli obiettivi sono la prima fonte della motivazione ad agire.

Educare la motivazione ad apprendere significa anche fare in modo che gli obiettivi del sistema scolastico diventino obiettivi personali

Quali obiettivi possono guidare i nostri studenti a scuola?

1. Completamento del lavoro

2. Valutazione



3. Apprendimento

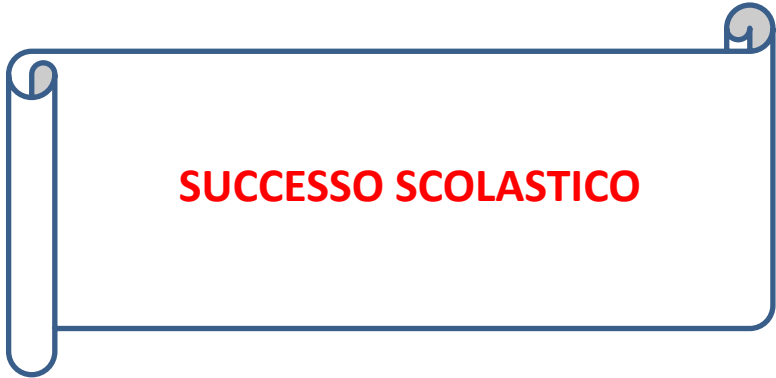


4. Conformità e responsabilità
sociale

5. Relazione interpersonale

6. Divertimento

7. Disciplina

A blue scroll graphic with a white background, containing the text 'SUCCESSO SCOLASTICO' in red. The scroll has a blue border and a small blue circle at the top right corner.

SUCCESSO SCOLASTICO

Lemos, M. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 151-171.

Cosa ci dice la ricerca?

Lavorare sulla definizione degli obiettivi
accresce la motivazione e migliora il successo
scolastico

A condizione che

gli obiettivi abbiano alcune caratteristiche

Intensità degli obiettivi

DIPENDE



IMPEGNO

Quanto sono disposto ad impegnarmi per l'obiettivo?

L'obiettivo è possibile:

Posso farcela io?

Si può fare in generale?

(Bandura – Auto-efficacia)

L'obiettivo è importante:

E' significativo per me?

E' in contrasto con altri valori della mia vita?

Mi sono impegnato pubblicamente a raggiungerlo

COGNIZIONE

Quanto ho compreso l'obiettivo?

Ho **partecipato** a definire l'obiettivo in prima persona

L'obiettivo **mi è stato spiegato** con chiarezza

Ho ricevuto **istruzioni** e **supporto** per realizzarlo (scaffolding e feed-back)

Teoria di Locke e Latham

Obiettivi per la motivazione

PROSSIMALI piuttosto che DISTALI

SPECIFICI piuttosto che GENERICI

SFIDANTI piuttosto che DIFFICILI da raggiungere

MISURABILI piuttosto che VAGHI

AUTO-DEFINITI piuttosto che IMPOSTI

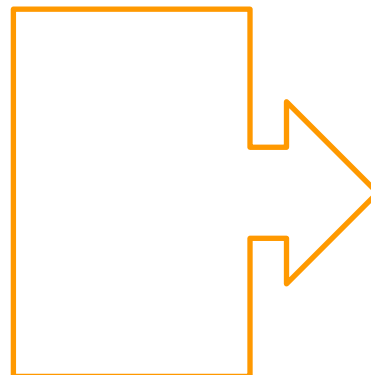


Lavorare sugli obiettivi didattici

Nella fase iniziale:

Rendere sempre espliciti gli obiettivi dell'attività che si sta intraprendendo

Rubriche e criteri di giudizio



Perché impareremo questo

A cosa ci servirà, anche concretamente, nella vita

Quali risultati ci si aspetta

Favorire determinati obiettivi

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Un individuo che ha un
obiettivo di apprendimento
desidera apprendere
determinate capacità

Si concentra sul **compito**

OBIETTIVI DI PRESTAZIONE

Un individuo che ha un
obiettivo di prestazione **vuole**
dimostrare di essere capace

*(Conservazione di un'immagine
positiva, Protezione di sé)*

Si concentra sul **risultato**

La motivazione ad apprendere

Risposta cognitiva

È tipica di chi attribuisce valore e senso: all'accrescere le proprie conoscenze al diventare competente.

È la tendenza ad approcciare il processo di apprendimento con la percezione del suo scopo e con l'obiettivo di diventare competenti.



Come favorire obiettivi di apprendimento?

Far risaltare costantemente il senso e il valore dell'apprendere



- Strutturare esperienze di apprendimento autentico;
- Didattica laboratoriale;
- Apprendimento per Scoperta.

Offrire guida e supporto all'apprendimento



- Con una buona strutturazione del curricolo;
- Utilizzando diverse metodologie e strategie;
- Utilizzando il potere del gruppo;
- Utilizzando la valutazione formativa;

Un'esperienza trasformativa

Un'esperienza trasformativa è motivante perché ci permette di vedere aspetti del mondo che non avevamo considerato e di vederli in modo nuovo



- Creiamo occasioni per sottolineare le differenze fra il prima e il dopo
- Promuoviamo sempre la riflessione sull'appreso
- Lavoriamo sulla comprensione profonda

Insegnare a darsi obiettivi

La competenza chiave apprendere ad apprendere si può raggiungere solo lavorando per **l'apprendimento auto-regolato**.

- Riconoscere i propri punti di forza e di debolezza;
- Individuare le aree di miglioramento;
- Darsi obiettivi;
- Monitorare i propri risultati.



Un modello per strutturare buoni obiettivi – S.M.A.R.T.

Il modello funziona sia per strutturare obiettivi didattici che personali

S = Specifico

Semplice e focalizzato sul risultato

M = Misurabile

Tangibile e controllabile (numero, percentuale)

A = Arrivabile

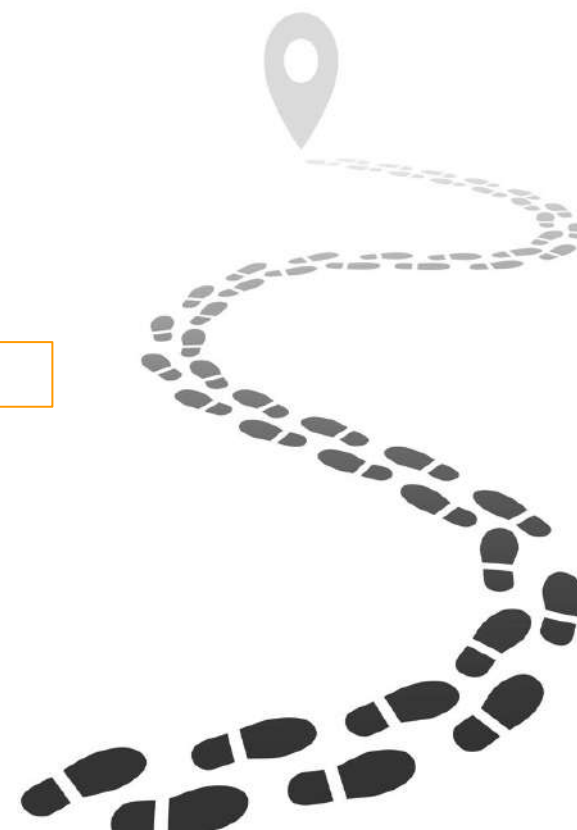
Fissare un sistema di monitoraggio, vedere gli avanzamenti

R = Rilevante

Tenere d'occhio il vantaggio

T = Tempo

Fissare una scadenza



Un esempio S.M.A.R.T.

Obiettivo generale: Vincere la paura di parlare in pubblico

S = Specifico

Alzare la mano quando gli insegnanti chiedono di intervenire o fanno domande

M = Misurabile

Per la fine della settimana voglio aver alzato la mano o essere intervenuta almeno 5 volte

A = Arrivabile

Appunterò sul calendario tutti i miei interventi

R = Rilevante

Migliorerò la mia capacità di parlare in pubblico e non proverò più ansia

T = Tempo

Voglio raggiungere questo obiettivo per 4 settimane consecutive a partire da...

I benefici di darsi obiettivi

- ❑ Sviluppa senso di responsabilità
- ❑ Promuove abilità organizzative
- ❑ Sviluppa competenze decisionali
- ❑ Aiuta a comprendere l'impatto con la realtà
- ❑ Accresce l'auto-consapevolezza



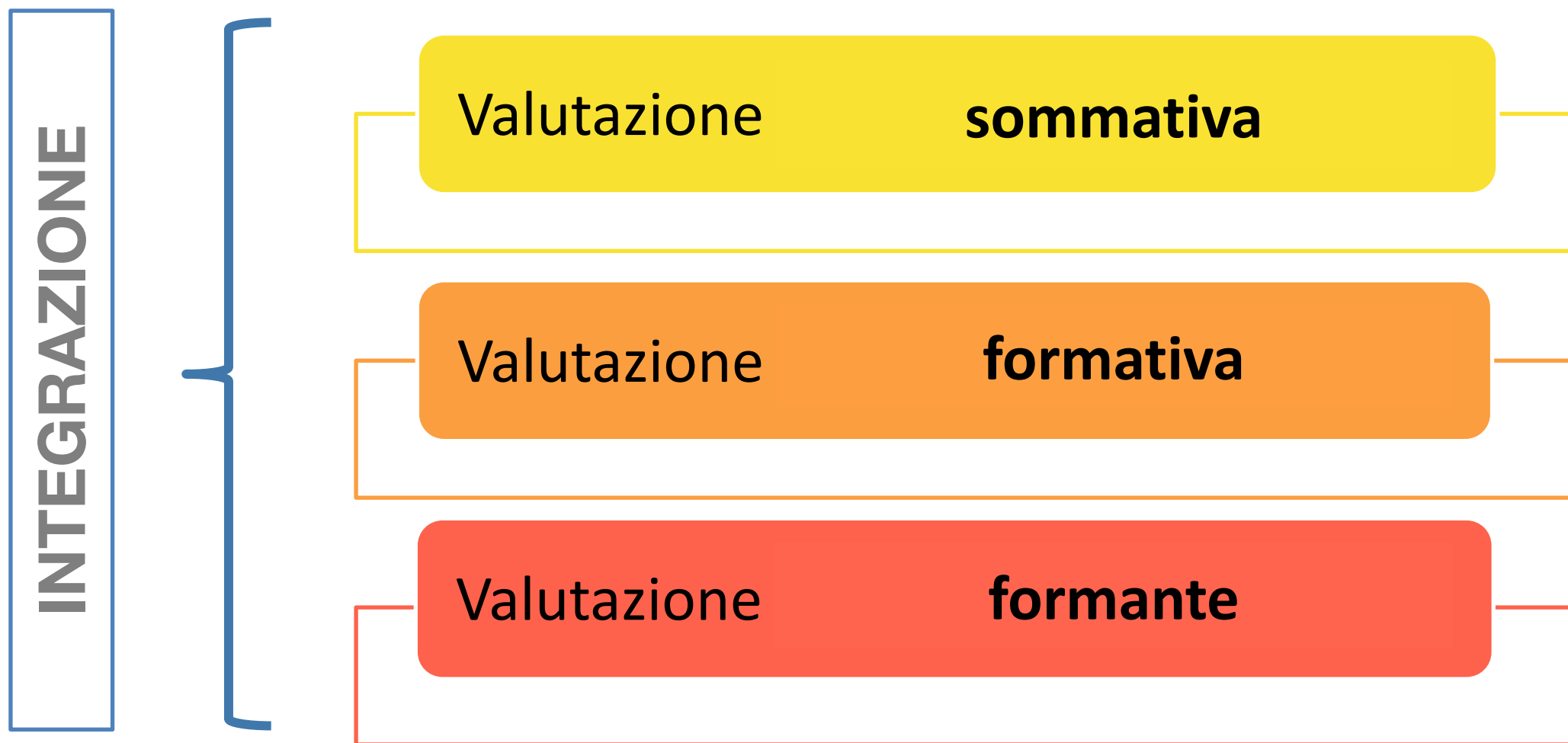
Il feedback e la valutazione per l'apprendimento

Alessandra Rucci

Indice

1. Il ciclo integrato della valutazione come leva della motivazione
2. Il feedback e i suoi benefici

Il ciclo integrato della valutazione



Gli effetti della mancata integrazione sulla motivazione

Usando il solo
approccio sommativo

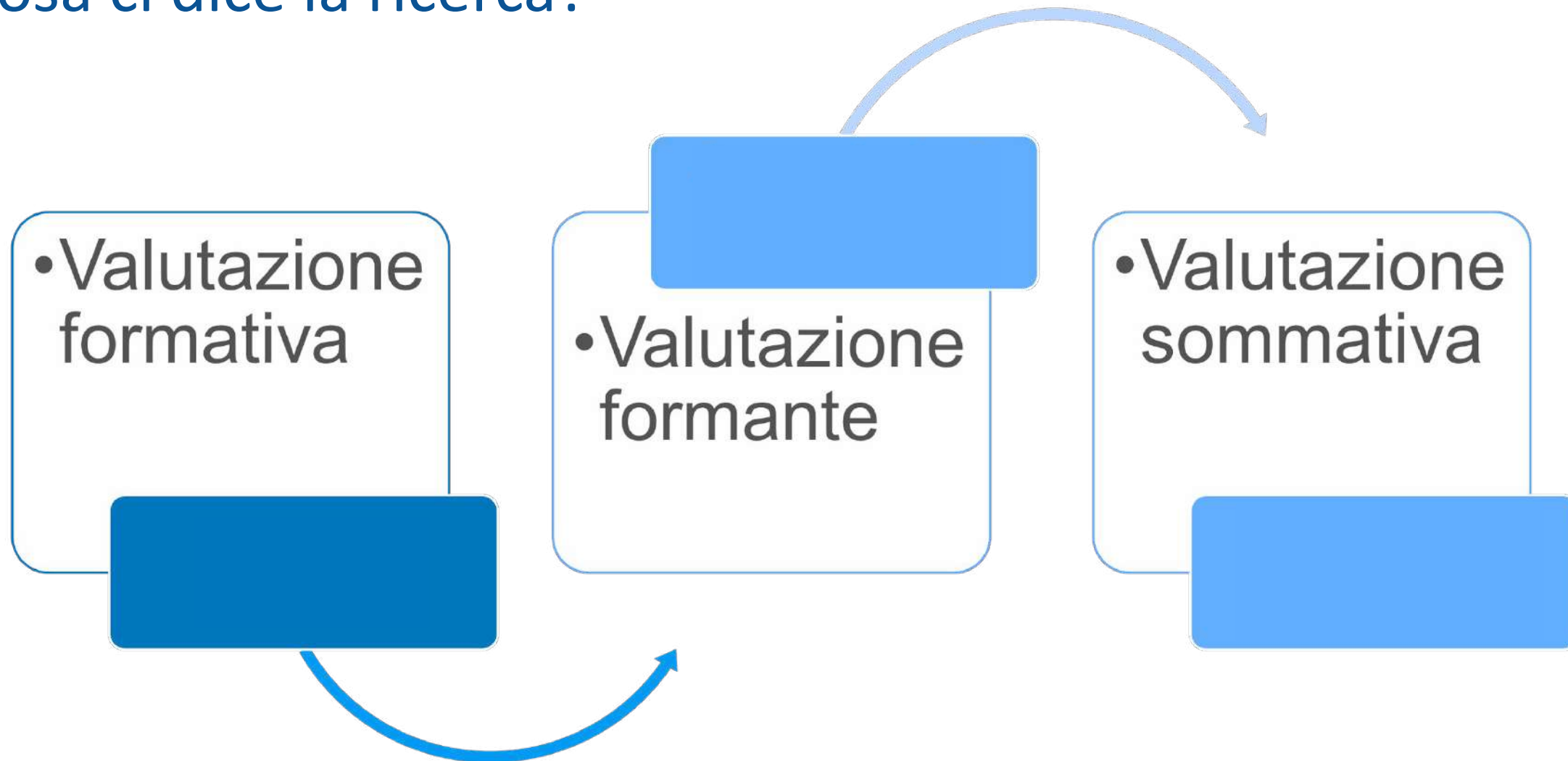
Motivazione estrinseca
Obiettivi di risultato
Approccio di evitamento



La valutazione integrata come leva della motivazione

- ❑ L'integrazione dei tre approcci trasforma la valutazione da problema a risorsa
- ❑ La valutazione è integrata al processo di insegnamento-apprendimento
- ❑ La valutazione è essa stessa un'occasione di apprendimento
- ❑ La valutazione rafforza metacognizione e autovalutazione
- ❑ Lo studente diventa consapevole di sé e di come autoregolare il proprio apprendimento
- ❑ Gli studenti, in particolare i più fragili, tendono a sperimentare la valutazione come pratica gratificante e non forniscono risposte di evitamento.

Cosa ci dice la ricerca?



Gli strumenti della valutazione formativa

1. Feedback
2. Scaffolding
3. Didattica dell'errore



Gli strumenti della valutazione formante

1. Autovalutazione
2. Valutazione tra pari
3. Co-Valutazione



Che cos'è il feedback?

È un'**informazione di ritorno** dopo una prestazione che deve aiutare il discente a colmare il gap fra prestazione resa e prestazione attesa.

Il feedback deve essere caratterizzato da un contenuto informativo:

- Articolato e Specifico
- Tempestivo
- Orientante



I livelli del feedback

Processi

- Quali strategie sono state utilizzate?
- C'erano strategie alternative?
- Dove si colloca l'errore?

Autoregolazione

- Cosa ho sbagliato?
- Cosa devo evitare di fare la prossima volta?
- Cosa non ha funzionato nella mia preparazione?

Sé

- So cosa fare per migliorare
- Posso cambiare le mie strategie
- Sbagliare è normale
- ...

Benefici diretti e indiretti del feedback a livello dei processi

Ricostruire il processo che ha condotto all'errore
per

Mostrare strategie alternative (modellamento, pensiero ad alta voce) utili a non commettere l'errore di nuovo

L'errore è una fonte di apprendimento

Si considera un momento normale del
processo di apprendimento

Si costruisce un ambiente sicuro

Benefici del feedback a livello di autoregolazione

- Promuove l'autovalutazione
- Promuove la metacognizione
- Sviluppa obiettivi di apprendimento e orientamento al compito



Benefici del feedback a livello del sé

- Mantiene l'autostima
- Sviluppa il senso di autoefficacia
- Favorisce attribuzioni causali interne



Le attribuzioni causali e il LOCUS di causalità

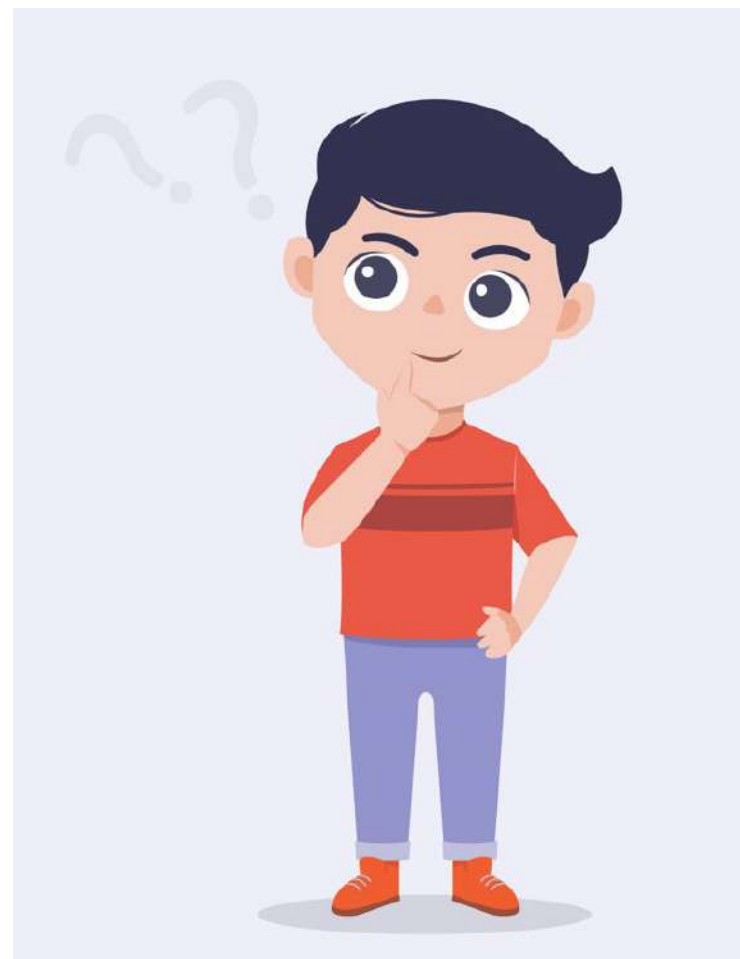
Il “luogo” in cui situiamo le responsabilità dei nostri successi e/o fallimenti

Si situa lungo un continuum

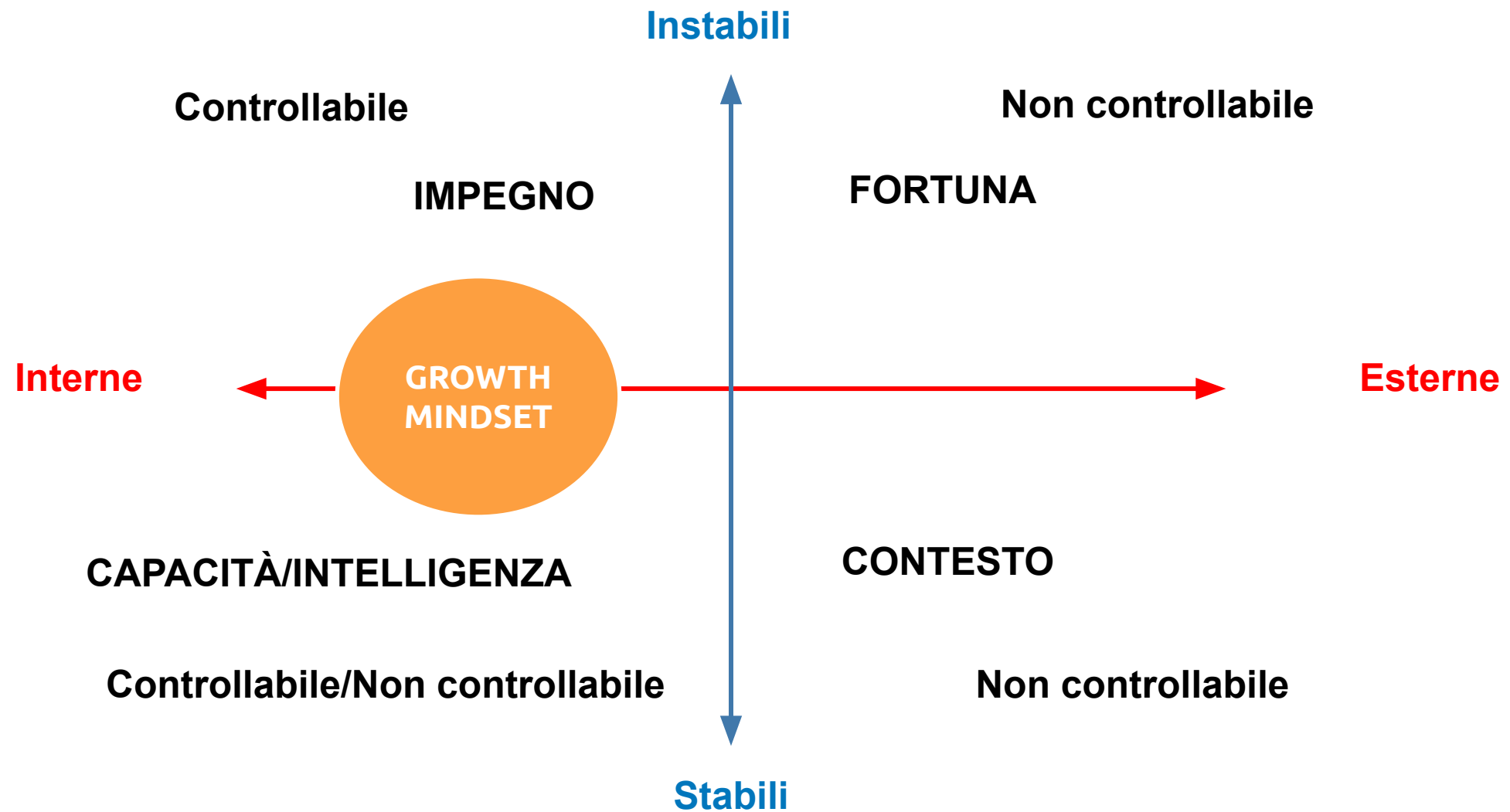
INTERNO – ESTERNO

STABILE – INSTABILE

CONTROLLABILE – NON CONTROLLABILE

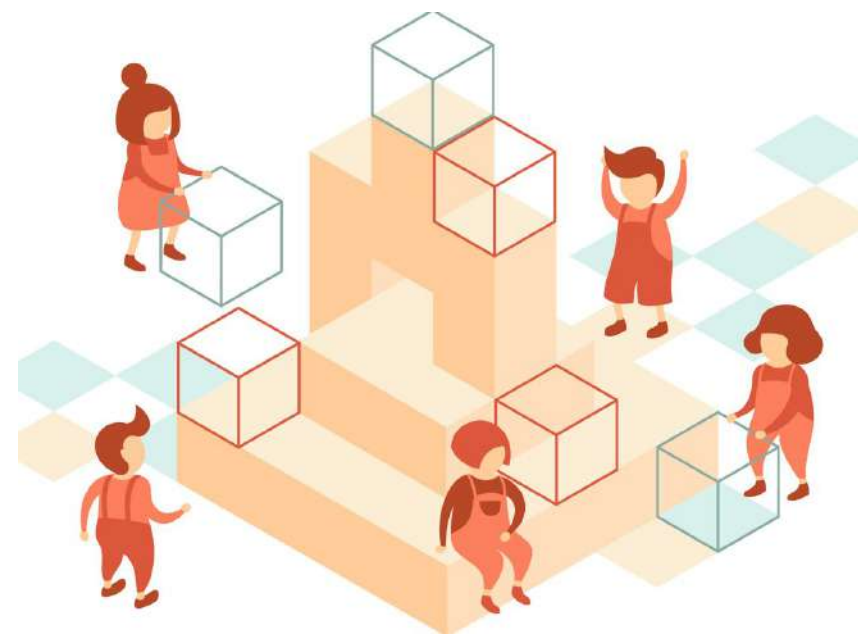


La teoria delle attribuzioni causali



La valutazione tra pari, una risorsa...

- Aumenta le opportunità di ricevere feed-back qualificato
- Ottimizza il tempo del docente
- Rende gli studenti sempre più consapevoli delle competenze richieste
- Alimenta un clima favorevole all'apprendimento



Alcune accortezze

- La valutazione tra pari presuppone una educazione alle **abilità sociali**
- Il feed-back deve usare **strumenti standardizzati**
- Il feed-back deve essere sulla **prestazione**
- La valutazione tra pari deve essere un **normale momento dell'attività didattica.**



Benefici della valutazione tra pari

La valutazione tra pari rafforza la motivazione perché
costruisce un clima pro-attivo e sereno

È focalizzata sul compito e non sul risultato
Apprende sia chi valuta che chi è valutato
Abbassa la competitività

La valutazione tra pari si nutre di autovalutazione

Promuovere pratiche sistematiche di autovalutazione per il raggiungimento dell'**autoconoscenza** e dell'**autoregolazione**

L'obiettivo è rendere lo studente sempre più **autonomo** e meno bisognoso del feed-back esterno.



Come promuovere l'autovalutazione?

- Utilizzare strumenti di valutazione descrittiva
- Condividere con gli studenti gli strumenti di valutazione
- Co-costruire con gli studenti gli strumenti di valutazione
- Insegnare come usare gli strumenti di valutazione
- Dare feedback sulle pratiche di autovalutazione



Cosa possiamo imparare dai giochi sulla motivazione?

Andrea Tinterri

Indice

1. Che cosa sono i giochi?
2. Perché è importante conoscerli?
3. Cosa possiamo imparare dai giochi?
4. Come possiamo metterlo in pratica?

Indice

1. Che cosa sono i giochi?
2. Perché è importante conoscerli?
3. Cosa possiamo imparare dai giochi?
4. Come possiamo metterlo in pratica?

Che cosa sono i giochi?



Che cosa sono i giochi?

Attività:

- Definite da un **sistema di regole**
- In cui è presente una forma di **conflitto** (o sfida)
- Con un esito **quantificabile**, ma **incerto**
- **Volontaria**

(Zimmerman e Salem, *Rules of Play*, 2003)

Indice

1. Che cosa sono i giochi?
2. Perché è importante conoscerli?
3. Cosa possiamo imparare dai giochi?
4. Come possiamo metterlo in pratica?

I giochi: perché è importante conoscerli?

1. Una attività altamente motivante e coinvolgente (a tutte le età)



I giochi: perché è importante conoscerli?

1. Una attività altamente motivante e coinvolgente (a tutte le età)
2. Una “palestra di apprendimento” (la principale durante l’età dello sviluppo)



I giochi: perché è importante conoscerli?

1. Una attività altamente motivante e coinvolgente (a tutte le età)
2. Una “palestra di apprendimento” (la principale durante l’età dello sviluppo)
3. Un aspetto fondamentale di ogni società (soprattutto per i più giovani)



Indice

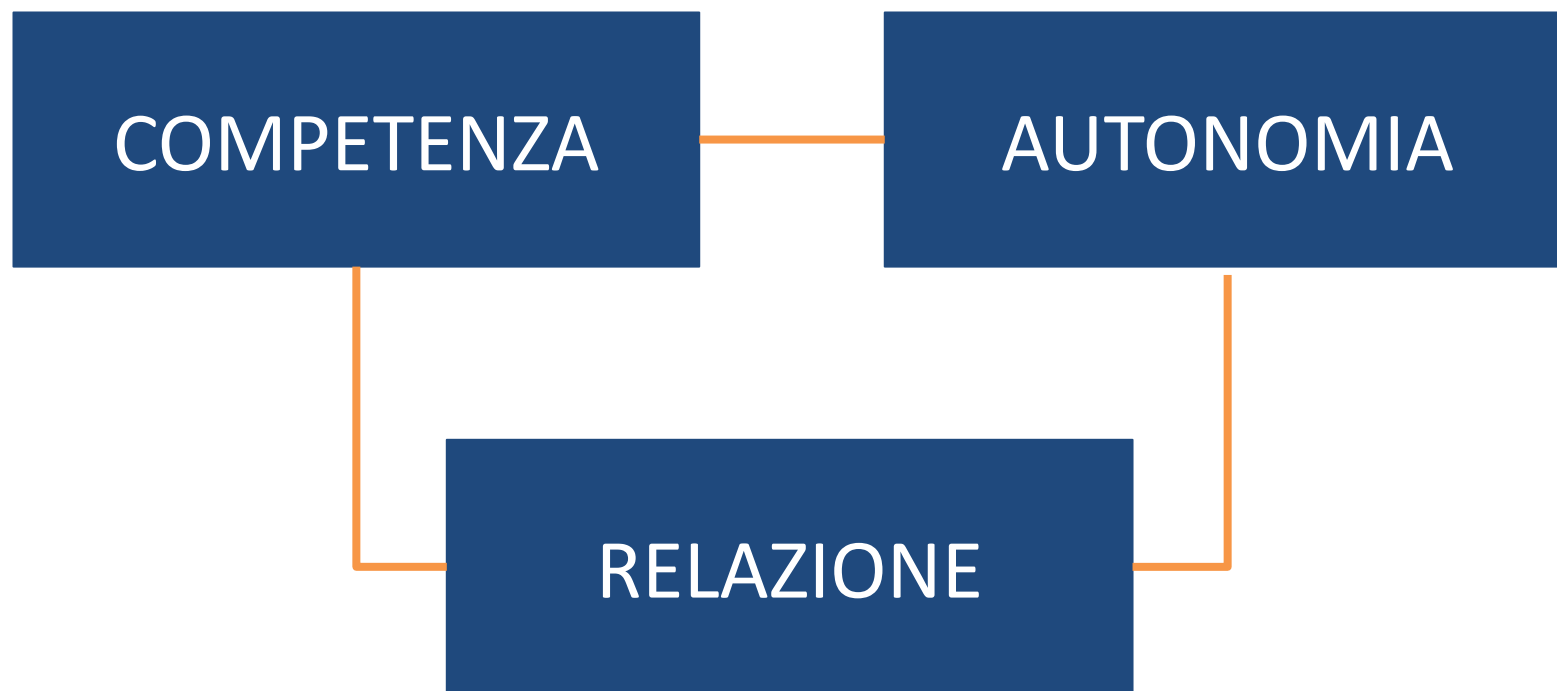
1. Che cosa sono i giochi?
2. Perché è importante conoscerli?
- 3. Cosa possiamo imparare dai giochi?**
4. Come possiamo metterlo in pratica?

I giochi: perché è importante conoscerli?

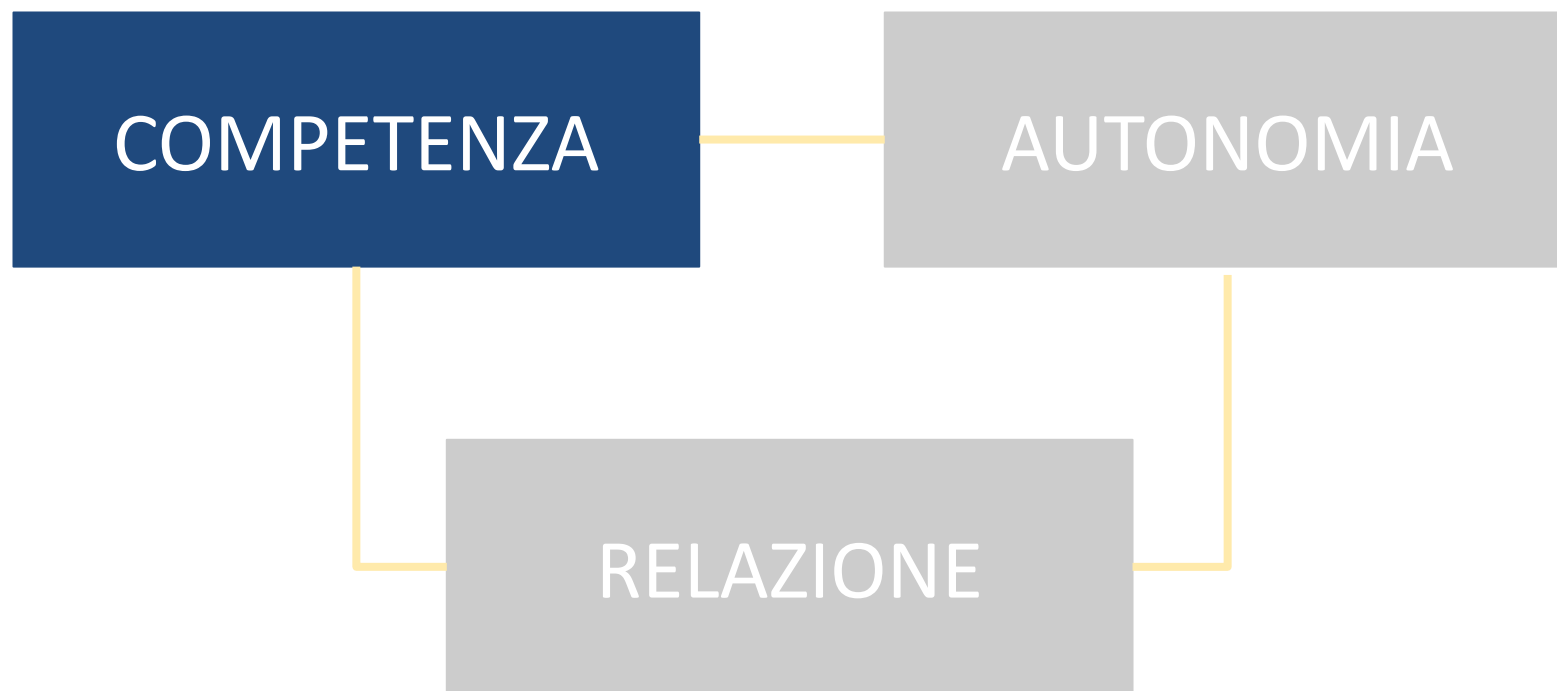
“Per quanto esistano sempre alcune ragioni estrinseche per giocare, ci sono allo stesso tempo sempre motivazioni intrinseche. Giocando, parte dell’incentivo è semplicemente il gioco stesso – e spesso, è la motivazione principale” (Zimmerman e Salem, 2003)



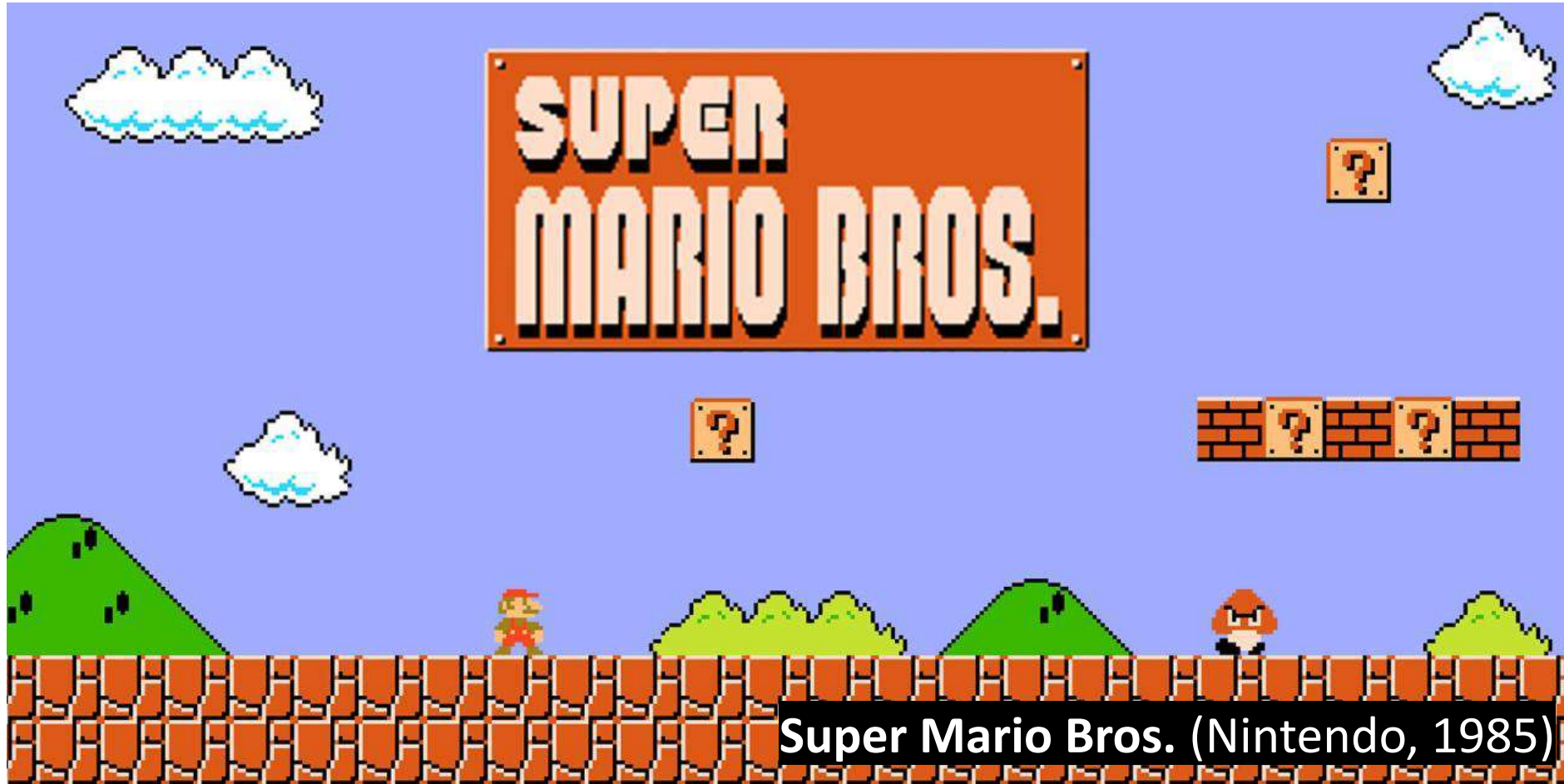
Gioco e motivazione intrinseca



Gioco e motivazione intrinseca



Cosa ci motiva in un gioco?



Cosa ci motiva in un gioco?

- Obiettivo finale: devi salvare la principessa
- Obiettivo intermedio: devi raggiungere la fine del livello
- Obiettivo prossimale: devi muoverti verso destra



- La sensazione di progredire verso obiettivi chiari

Cosa ci motiva in un gioco?



Cosa possiamo apprendere dai giochi?



- Un feedback tempestivo sulle nostre azioni (sia errori che successi)

Una sfida che cresce insieme alla nostra abilità

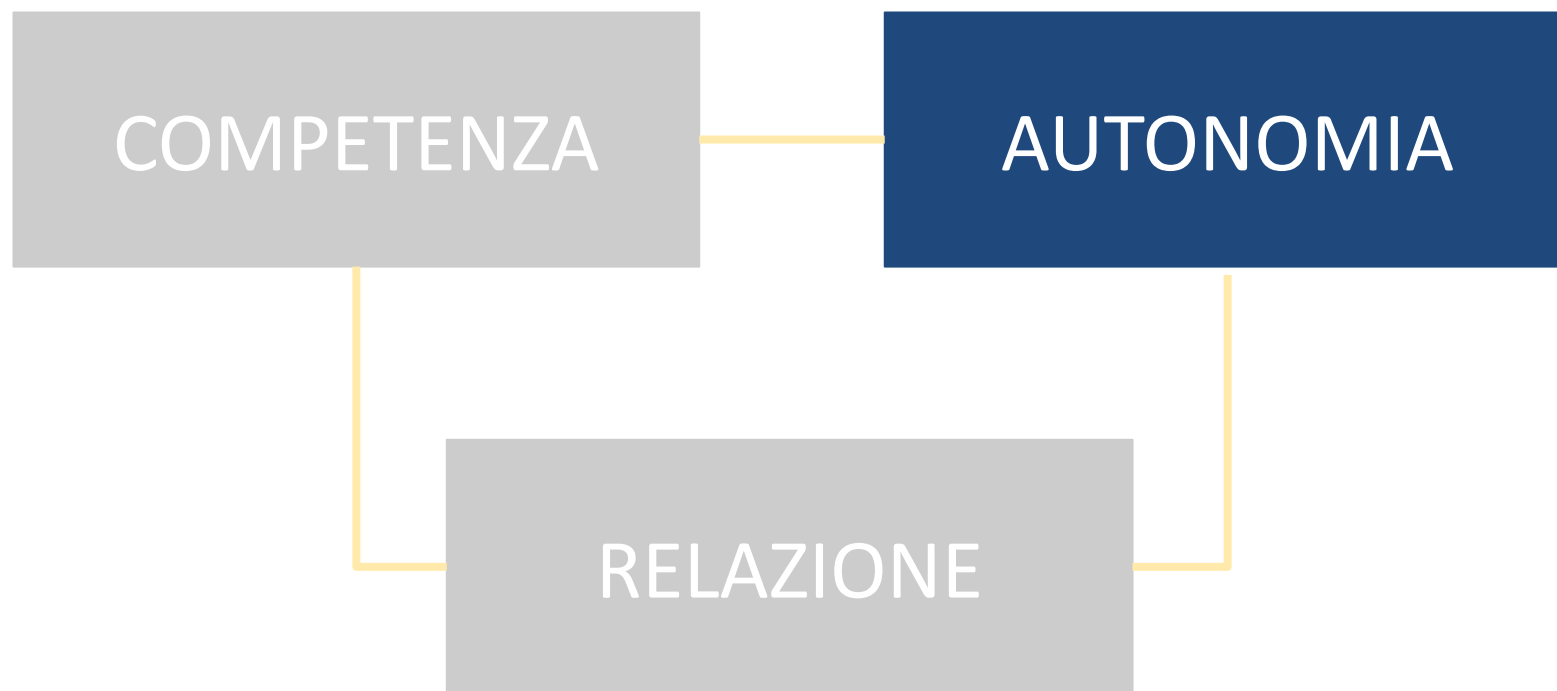


- La sensazione di essere in grado di superare la sfida che ci viene posta

Gioco e competenza

- Progredire verso **obiettivi chiaramente definiti**
 - I criteri di successo sono sempre chiari
 - Gli obiettivi sono prossimi, specifici, impegnativi.
- Sentirsi in grado di superare la **sfida** che ci viene posta
 - Il livello di sfida cresce al progredire della nostra abilità
 - Gli errori sono parte del processo e funzionali al successo.

Gioco e motivazione intrinseca



Cosa ci motiva in un gioco?



Pallacanestro (J. Naismith, 1891)

Gioco e autonomia



Poter compiere delle scelte significative (che ci avvicinano al nostro obiettivo)

Gioco e autonomia



Poter esprimere la nostra individualità attraverso le azioni previste dal gioco

Gioco e autonomia

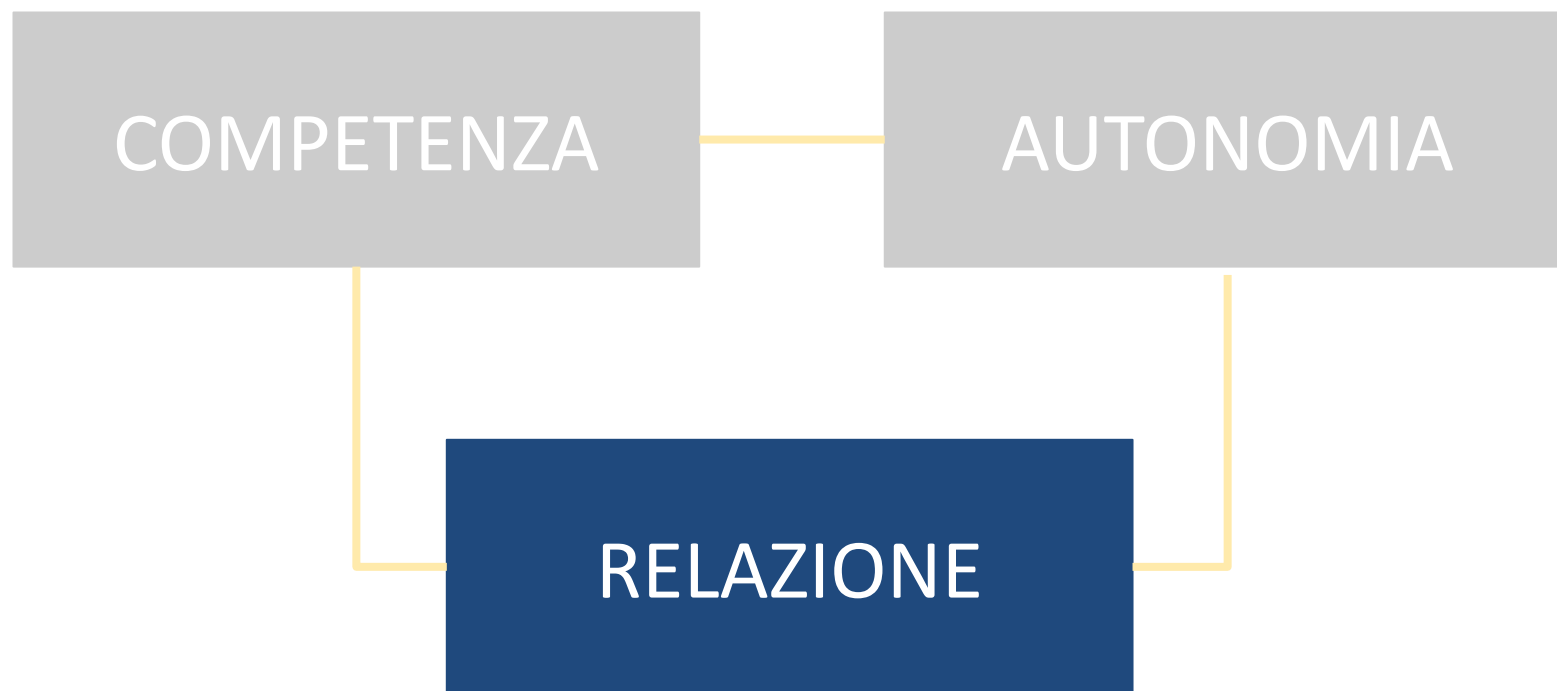
- Poter compiere delle scelte in autonomia
 - Sentire che le nostre scelte hanno **un impatto** sulla realtà (*agency*)
 - Le regole del gioco creano dei *vincoli* all'interno dei quali operare.
- Poter esprimere la nostra individualità
 - Possibilità di **personalizzare la nostra esperienza** (scelte estetiche, ordine delle azioni, scelta del ruolo)
 - Un **contesto sicuro** che consente la **sperimentazione** (“è solo un gioco!”).

Gioco e espressione di sé



Minecraft (Mojang, 2011)

Gioco e motivazione intrinseca



Gioco e relazione

TOTAL SCORE RANKING				
RANK	SCORE	NAME	CNT	COURSE
1	156934	KEV	0	BEGINNER
2	150986	ASS	0	BEGINNER
3	129022	GBU	1	BEGINNER
4	81918	RAF	2	BEGINNER
5	80000	GUN	9	NAMCO
6	70000	BUL	9	NAMCO
7	60000	LET	9	NAMCO
8	50000	NAM	9	NAMCO



Poter sfidare, o collaborare con, altre persone (sempre in vista di un obiettivo condiviso)

Gioco e relazione

- Poter avere **interazioni sociali significative** all'interno delle attività (di gioco, di studio, di lavoro)
 - Poter **condividere informazioni o emozioni** con gli altri giocatori.
 - Poter **sfidare** i propri compagni, o
 - Poter **collaborare** con loro, sempre verso un obiettivo condiviso.

Indice

1. Che cosa sono i giochi?
2. Che cosa offrono i giochi al nostro cervello?
3. Cosa possiamo imparare dai giochi?
4. Come possiamo metterli in pratica?

Come possiamo metterli in pratica?

Tipologia	Caratteristiche
Gamification	Uso di elementi tipici del gioco per finalità non ludiche (sfida, obiettivi, ricompense, feedback, classifiche etc.)
Serious games	Giochi concepiti per usi primariamente educativi: ● Accrescere consapevolezza su determinate tematiche ● Allenare abilità specifiche in un contesto sicuro
Giochi commerciali	● Concepiti primariamente per intrattenimento

Il lavoro di gruppo

Beatrice Aimi

Indice

1. I benefici motivazionali del lavoro di gruppo
2. L'importanza della socialità nella specie umana
3. Le modificazione neurobiologiche dell'adolescenza
4. Le implicazioni didattiche

I benefici motivazionali del lavoro di gruppo

1. Rispondono alle esigenze di relazionalità dell'essere umano (e dunque anche degli studenti)
2. Coinvolgono gli studenti nella costruzione sociale della conoscenza (l'importanza dei pari nello sviluppo della neuroplasticità cerebrale)

La socialità nella specie umana

La specie umana ha imparato molto presto che poteva meglio affrontare le emergenze se si riuniva in gruppo e che ciò aumentava le probabilità di sopravvivenza.

L'uomo ha facilmente compreso, nel corso degli anni, che riunirsi in tribù per cacciare, coltivare e difendersi era di gran lunga più conveniente che rimanere da soli.



Lo sviluppo cerebrale legato alla socialità

Il cervello umano ha dunque cominciato a sviluppare la sua parte sociale, che è andata via via implementandosi e consolidandosi nel tempo. L'evoluzione ha infatti selezionato quei comportamenti sociali che hanno conferito benefici allo sviluppo della specie: **imparare dagli altri, valutare le loro intenzioni e partecipare a gruppi sociali.**



Gli amici...

“Mamma, domani sera vado ad una festa di un amico in scooter con Matteo.”

“Eh no!! Tu in scooter non ci vai!”

“Ma perché?”

“Perché è pericoloso! Punto!”

“Ma lo fanno tutti”

“Non mi importa”

Ecco, alzi la mano chi non ha mai affrontato una discussione con un adolescente che reclama il “così fan tutti”.



Il gruppo dei pari

Ecco, alzi la mano chi non ha mai affrontato una discussione con un adolescente che reclama il “così fan tutti”.

Ma perché il **gruppo dei pari** è così importante per i teenagers? Come mai preferiscono stare con il loro amici e ascoltare i consigli dei loro pari piuttosto che quello di adulti per loro significativi (genitori, docenti, nonni)? **Cosa succede nel loro cervello?**

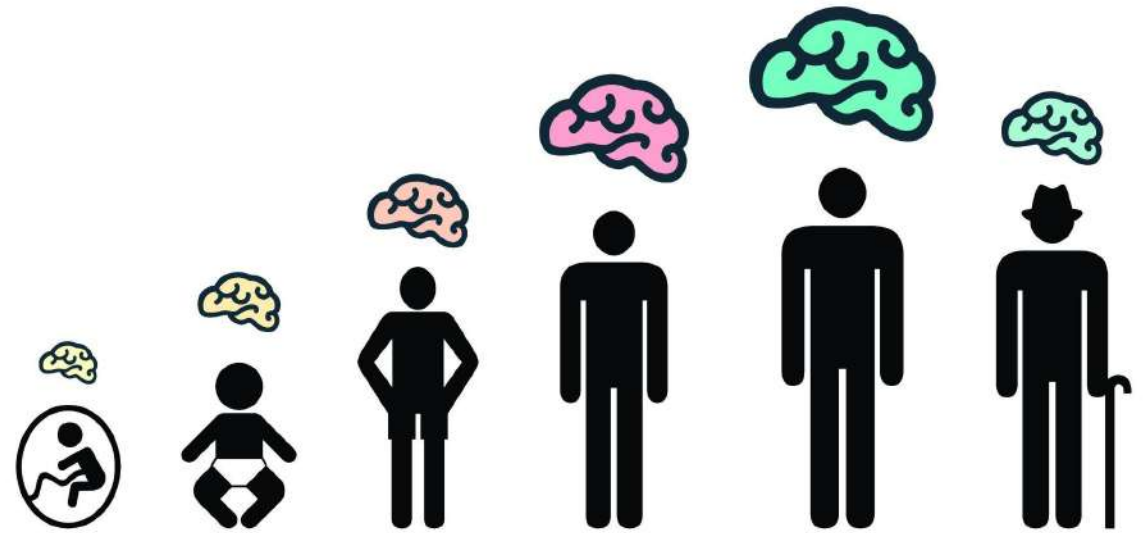
Una tempesta, non solo ormonale!



Il cervello degli adolescenti

Il cervello comincia a sviluppare la propria sfera sociale e si modifica, in modo programmato e dettato dalle leggi dell'evoluzione.

Sono almeno **tre** i principali fattori coinvolti in questa tempesta neurale.



Primo fattore di modellamento plastico

«PRUNING» = potatura

Durante l'adolescenza vengono eliminate tutte quelle connessioni neurali che sono andate via via sviluppandosi nell'età infantile e che non sono più “funzionali” allo sviluppo plastico del cervello.

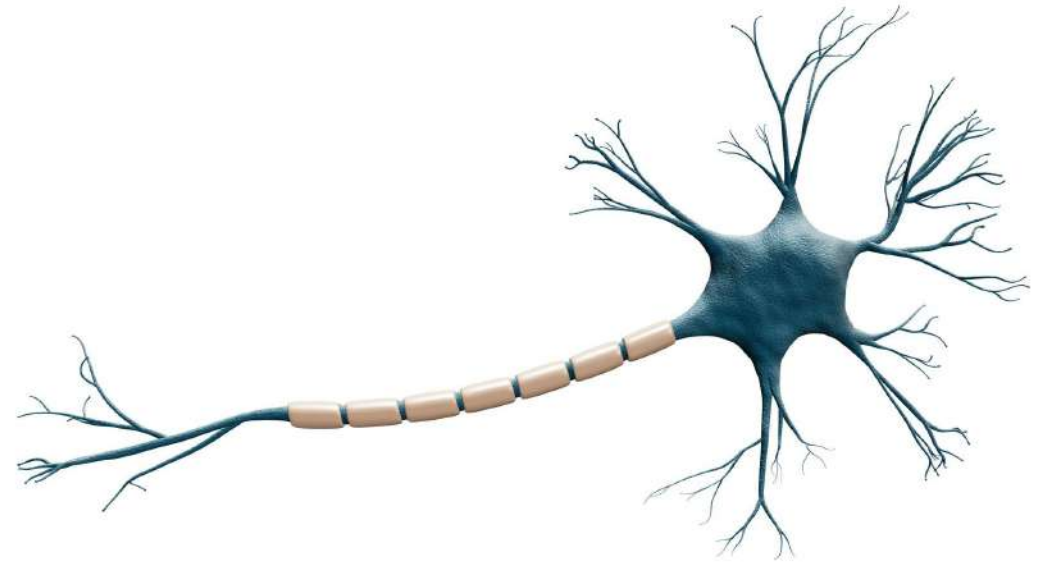
Come avviene per il resto del corpo, anche il cervello, nel corso dello sviluppo, va incontro a **importanti modifiche che riguardano la quantità – il volume cerebrale – e la qualità, il numero delle cellule, le loro connessioni, i contatti che uniscono tra loro i neuroni** in una complessa rete da cui dipende il nostro comportamento.



Secondo fattore di modellamento plastico

«MIELINIZZAZIONE»

Tutte le terminazioni nervose sono ricoperte da una guaina mielica che ha la funzione di isolare il segnale elettrico e di renderlo quindi maggiormente performante. Durante l'adolescenza aumenta la mielinizzazione attorno agli assoni e, di conseguenza, migliorano i segnali di trasmissione fra gli stessi; anche questo aspetto ha a che fare con lo sviluppo plastico del cervello.



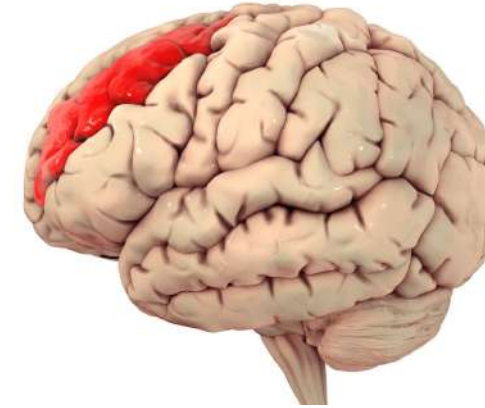
Terzo fattore di modellamento plastico

BILANCIAMENTO FRA RAGIONE ED EMOZIONE

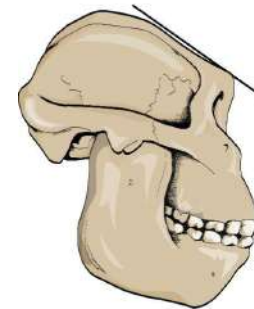
Le emozioni sono regolate e controllate dal sistema limbico, un'area del nostro cervello che si trova alla base dell'encefalo.

L'attenzione, la presa di decisioni, la pianificazione, il controllo cognitivo sono invece funzioni (che vengono chiamate esecutive) regolate dalla corteccia pre-frontale.

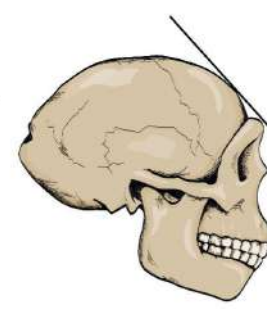
Studi recenti - basati sulla risonanza magnetica funzionale - hanno messo in evidenza come la risposta agli stimoli emotivi (in particolare quelli legati al piacere) sia essenzialmente la stessa negli adolescenti e negli adulti; quello che invece risulta discordante è che a questo sviluppo emotivo pare non seguire uno sviluppo razionale. L'attivazione della corteccia pre-frontale rimane infatti più simile a quella dei bambini rendendo disarmonico lo sviluppo delle funzioni esecutive.



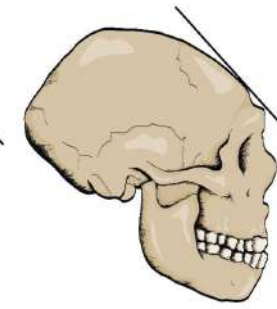
Evolution of the prefrontal cortex



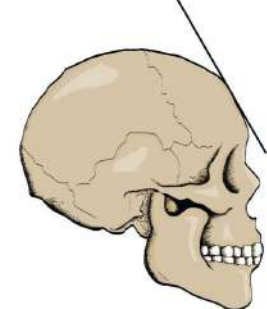
Australopithecus robustus



Homo erectus



Homo neanderthalensis



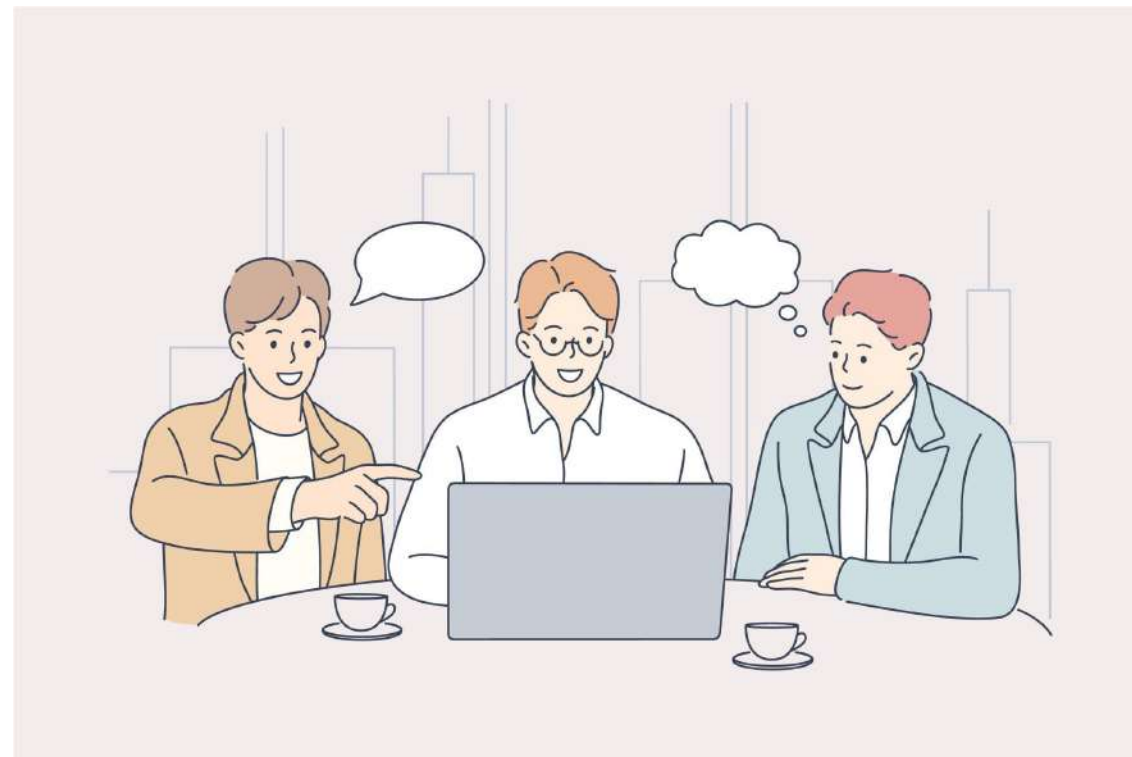
Homo sapiens sapiens

Dunque che fare?

Occorre promuovere a scuola continue occasioni di lavoro collaborativo e autonomo.

Il Cooperative Learning ne è un esempio illuminante, ma non solo....

A ciascuno di noi, dunque, la responsabilità di alternare alla lezione frontale momenti di attività in cui gli studenti possano esercitare l'uso delle abilità sociali e avere occasioni di continuo scambio e confronto fra pari... che è quello che desiderano e di cui il loro cervello ha un estremo bisogno!

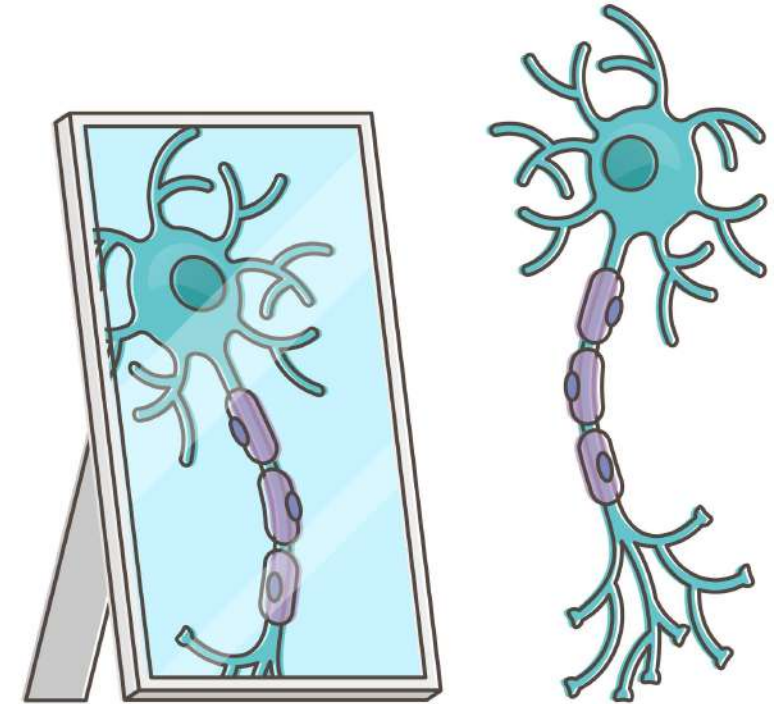


Indice

1. Le aree cerebrali della socialità: i neuroni specchio
2. Il ruolo dei neuroni specchio
3. L'importanza dell'esperienza (motoria) nell'apprendimento
4. Perché lavorare in gruppo

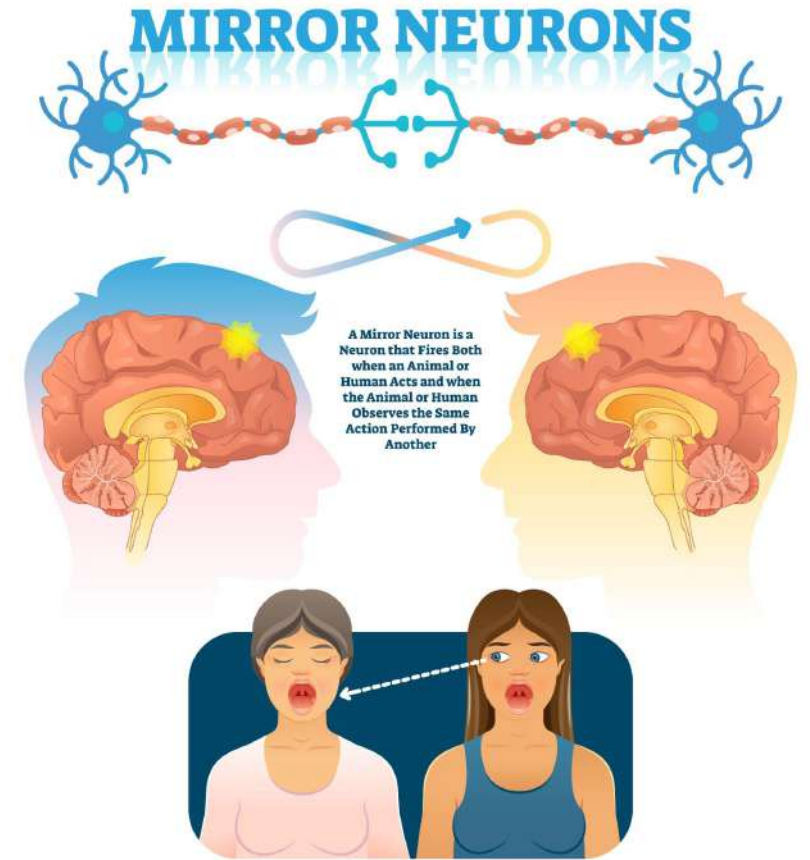
Le aree del cervello coinvolte nelle interazioni sociali: i neuroni a specchio

Sebbene l'esatta funzione di questi tipi di neuroni non sia ancora completamente compresa, molti psicologi cognitivisti ritengono che questi tipi di neuroni siano coinvolti in tutti quei fenomeni che richiedono comportamenti e risposte sociali.



Le aree del cervello coinvolte nelle interazioni sociali: i neuroni a specchio

I neuroni specchio sono neuroni che si attivano quando eseguiamo un determinato atto motorio o gesto e quando lo vediamo fare da un altro, o anche quando semplicemente ascoltiamo il rumore prodotto dall'azione di un altro (p.e. battere un chiodo). Il meccanismo è molto semplice: **quando vedo il comportamento di un altro, la mia corteccia motoria si attiva come se fossi io ad eseguire quel comportamento.** Quindi il nostro sistema motorio cerebrale è un potente strumento cognitivo.



I neuroni specchio: dove si trovano

Un sistema dislocato in varie parti del cervello stesso - tra cui le aree pre-motorie, l'area di Broca, il lobo parietale posteriore, l'insula e il giro del cingolo - denominato appunto sistema specchio.



Come saremmo senza i neuroni specchio?

Questa scoperta (Università di Parma) ha portato a considerare i neuroni specchio la **base neurale dell'empatia**.

Come saremmo se il nostro cervello non fosse dotato dei meccanismi specchio? Innanzitutto avremmo difficoltà a capire il senso delle azioni degli altri, né sapremmo anticiparne le intenzioni. Non ci sentiremmo coinvolti dal dolore o da altre forti emozioni di persone a noi care. E imitare azioni semplici e conosciute, o imparare azioni nuove osservandole, sarebbe molto difficile o addirittura impossibile. Probabilmente avremmo qualche difficoltà a parlare e a comprendere ciò che viene detto.” (G. Rizzolatti)



EMPATHY

Come saremmo senza i neuroni specchio?

Se si tratta di azioni che non ho mai visto, l'osservazione di esse, seguita dall'imitazione, mi servirà per imparare a svolgere quella determinata azione. Pensiamo a come è importante osservare dei maestri (p.es. di danza) per poter imparare l'esecuzione di determinati gesti.
(Leonardo Fogassi)



L'importanza del sistema motorio

La conoscenza motoria è quella iniziale, quella con cui nasciamo.

Si inizia infatti ad esplorare il mondo utilizzando innanzitutto i movimenti.

Questo modo di fare esperienza del mondo esterno (spazio, oggetti, realtà sociale) è un potentissimo mezzo di apprendimento in tutta l'età dello sviluppo, ma anche successivamente.

Il sistema motorio sembra quindi avere un ruolo centrale nello sviluppo di molte funzioni cognitive.



Imparare facendo

Fare esperienza di qualcosa, soprattutto di tipo motorio, è il mezzo migliore per memorizzare stabilmente ciò che facciamo, mentre l'apprendimento teorico non necessariamente porta ad un assorbimento interiore di quanto si impara.



Come afferma Laila Craighero nel suo libro “Neuroni specchio”, si potrebbe addirittura cambiare il famoso detto cartesiano *Cogito ergo sum* in *Sum ergo cogito*, per sottolineare il fatto che **la conoscenza del mondo deriva necessariamente dalla loro traduzione nell’esperienza in prima persona.**

“È il nostro essere agenti che ci permette di essere pensanti”.

L' (ovvia) implicazione didattica

L'ovvia implicazione didattica di questi concetti porta a (ri)affermare con forza il concetto del “*learning by doing*” già intuito da Dewey nel secolo scorso, e pone una razionale biologico alle teorie dell'attivismo pedagogico che hanno avuto origine dal pensiero di Dewey stesso.



In conclusione: lavorare in gruppo



1. Favorisce lo sviluppo della neuroplasticità cerebrale
2. Accoglie il bisogno umano di socializzazione
3. Attiva i neuroni specchio
4. Favorisce il feedback tra pari e l'elaborazione attiva del contenuto
5. Permette di fare esperienza

MODULO 7

Gioco come leva motivazionale

Tecniche di gaming nella didattica

Francesco Iaia

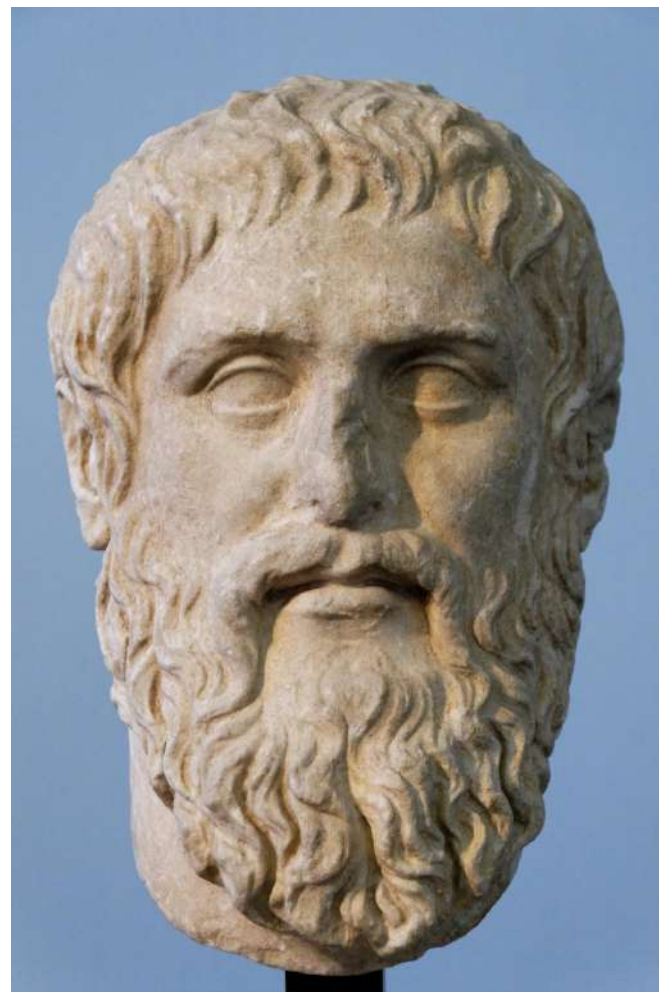
Indice

1. L'importanza del gioco nella formazione: Dalla Montessori a McLuhan
2. Principi di gioco e valore educativo
3. Il ruolo del Docente nel gioco (Virgilio)
4. Spiegare attraverso il gioco
5. Approfondire attraverso il gioco
6. Ripassare attraverso il gioco
7. Valutare attraverso il gioco

L'importanza del gioco nella formazione: Dalla Montessori a McLuhan

*“Si può conoscere più di una persona
in un’ora di gioco che in un anno di
conversazione”*

Platone



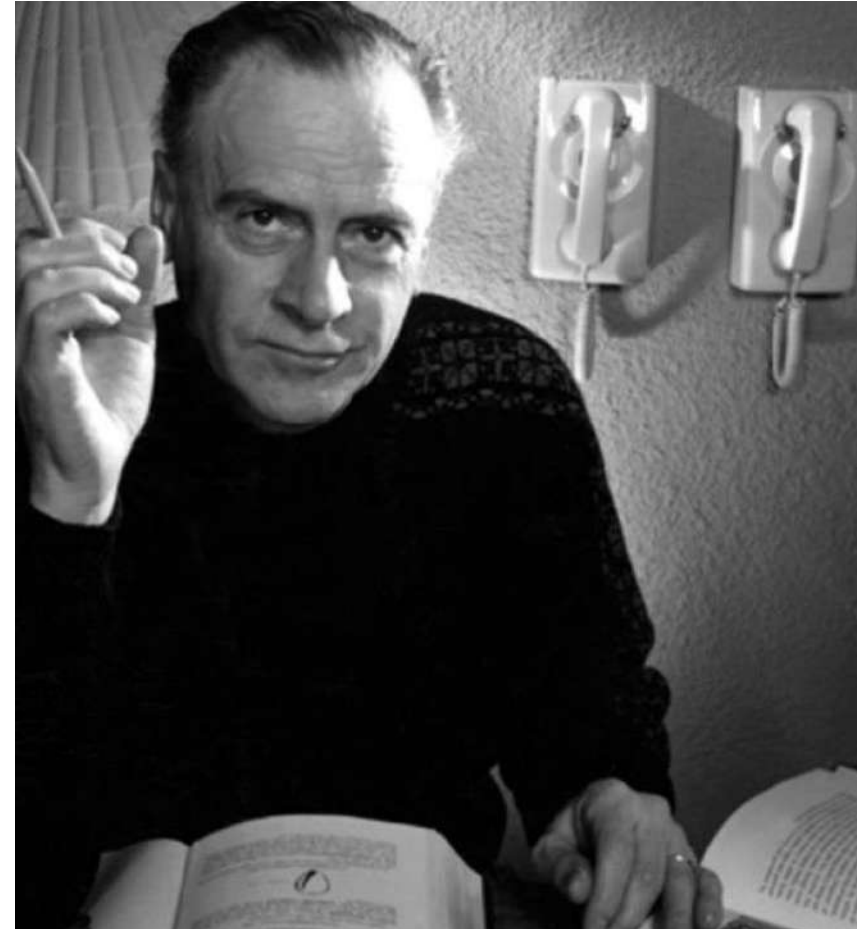
L'importanza del gioco nella formazione: Dalla Montessori a McLuhan

Maria Montessori è tra le prime a riconoscere ed evidenziare l'importanza del gioco tanto da associarlo ad un vero e proprio lavoro per esaltarne la giusta rilevanza: *“il gioco è il lavoro del bambino”*.



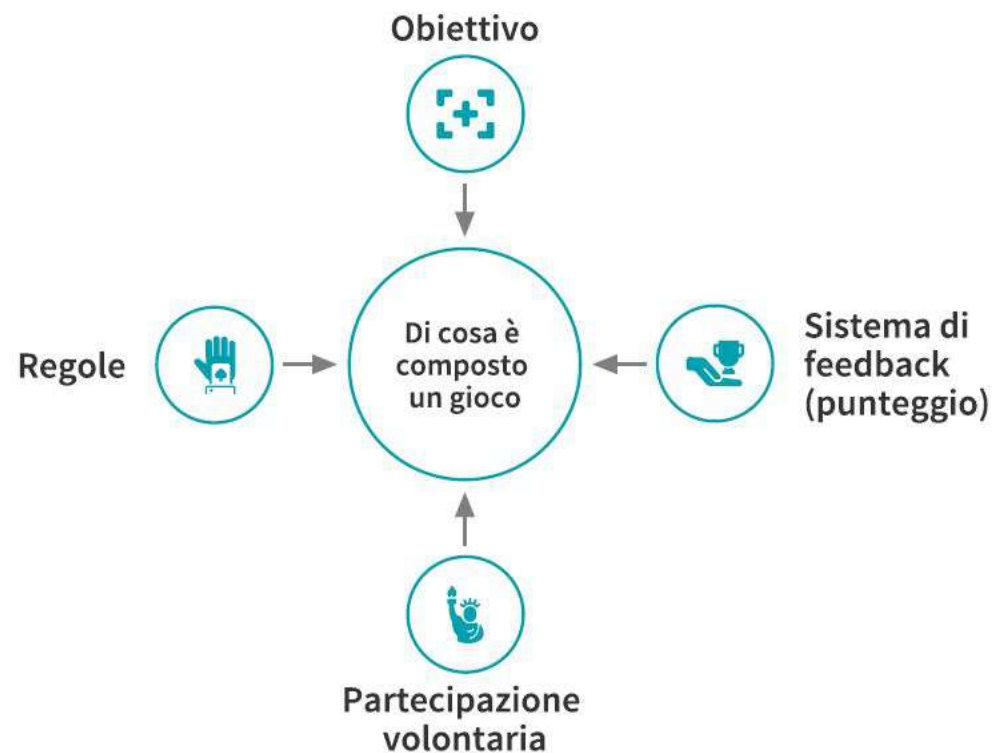
L'importanza del gioco nella formazione: Dalla Montessori a McLuhan

“Anyone who tries to make a distinction between education and entertainment doesn’t know the first thing about either”



Principi di gioco e valore educativo

Cos'è un gioco? (McGonigal,2011)



Il potere del gioco nella scuola - J. P. Gee

L'aspetto interessante del videogioco (e del gioco in generale) non è tanto nel dispositivo (lo schermo, la grafica, il joystick o gli altri strumenti di interfaccia), quanto piuttosto nel **sistema di comunicazione**.



Il ruolo del Docente - Tra Virgilio e un Master di D&D

Il docente dovrà assumere il ruolo di **creatore di avventure** per gli alunni e la loro **guida** in un processo di apprendimento step by step.



Dal gioco alla didattica

TUTORIAL

LIVELLO FACILE

(controllo delle
meccaniche del gioco)

LIVELLO MEDIO

(Sbagliare e continuare
ad avanzare)

BOSS

FINALE



**NEXT
LEVEL**

SPIEGAZIONE

APPROFONDIMENTO

RIPASSO

VERIFICA



La Spiegazione: le istruzioni di un gioco

La prima fase di introduzione di un argomento è quella in cui si acquisisce l'attenzione dell'alunno. Creiamo un percorso che porterà alla valutazione degli alunni.

Lo storytelling è un elemento molto importante nel game design. Trasportare gli alunni in un mondo di misteri e fantasy dove “devono” applicare le nozioni che apprenderanno per riuscire ad ottenere il successo nella “**missione**” che gli verrà assegnata dal docente.

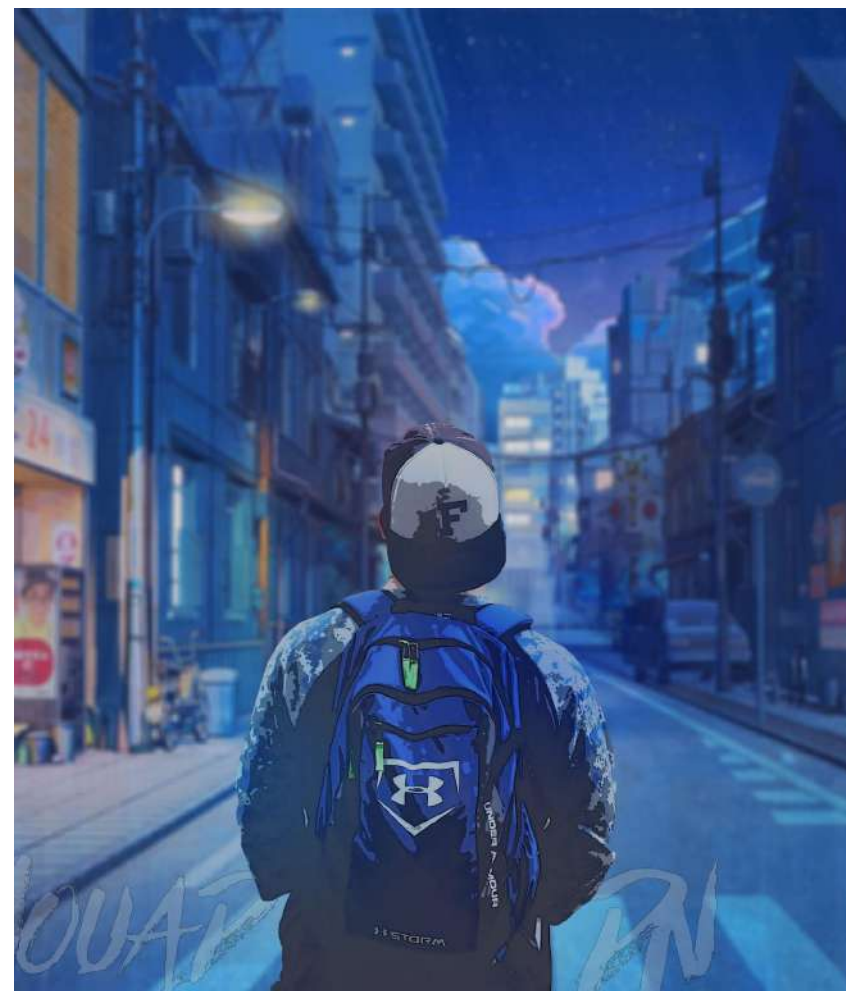


La Spiegazione: le istruzioni di un gioco

Maggiore sarà il dettaglio della “**missione**” da voi creata, maggiore sarà il coinvolgimento che otterrete nei vostri alunni.

Sono in missione per ritrovare antichi manufatti persi nel tempo (Storia), Sono scienziati che devono risolvere una crisi energetica (Scienze o Storia) oppure degli esploratori in cerca di luoghi (Geografia).

(Principio di Gamification della epicità)

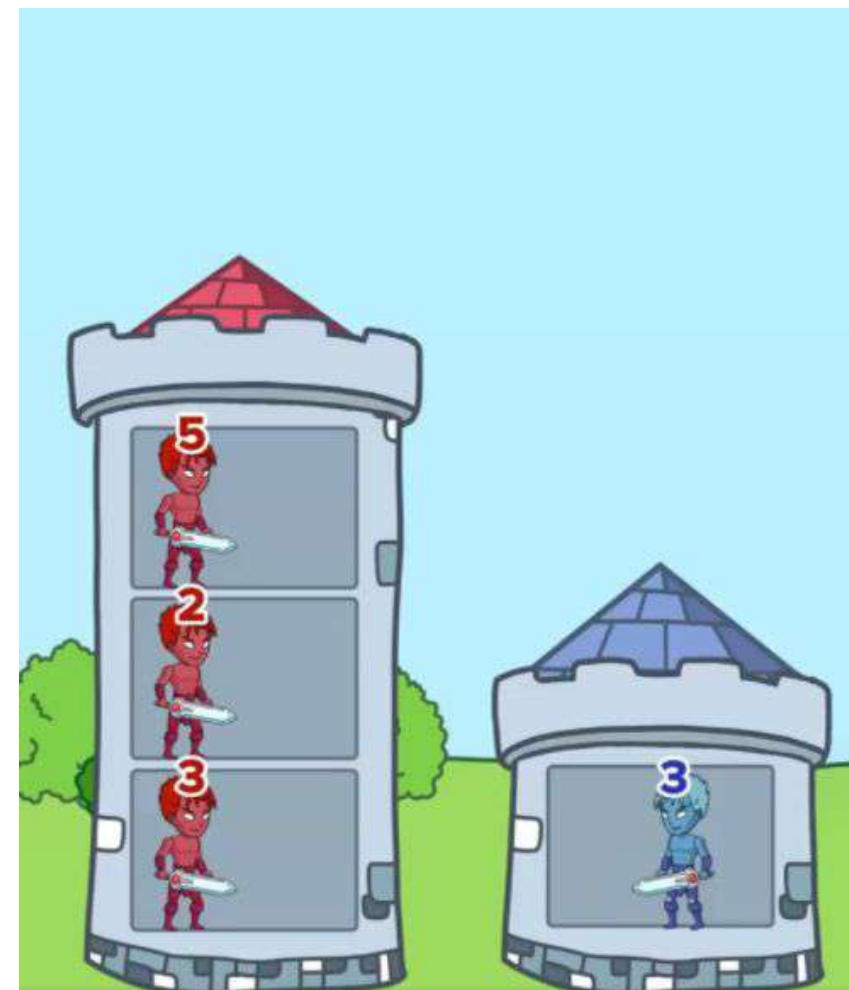


La Spiegazione: le istruzioni di un gioco

Immaginate una “Torre”, i vostri alunni dovranno passare da un livello all’altro dimostrando le conoscenze che avranno appreso. Questo fino al livello finale - il boss- la verifica delle competenze acquisite.

Presentate “La torre” ai vostri alunni ditegli cosa dovranno affrontare, il loro ruolo che avranno e se vorrete potrete anche dividerli in team.

Ora introducete l’argomento che volete trattare chiedendo di prestare attenzione perchè tutto sarà utile durante l’esperienza di gioco.



Approfondimento: la prima missione

Quando si tratta un argomento il primo step può essere quello di effettuare ricerche di approfondimento della lezione a casa da riportare in classe in un'ottica di flipped classroom.

Possiamo trasformarla in una ricerca per accedere al livello successivo. Maggiore e dettagliata sarà la ricerca più l'alunno o il suo team otterranno punteggio.



Approfondimento: la prima missione

Puoi immaginare anche di assegnare “bonus” utilizzabili nelle fasi successive del vostro percorso per chi ha eseguito un buon lavoro e “malus” per chi invece ha completato male la sua missione.

Ad esempio dei bonus possono essere l'aiuto del Docente nei livelli successivi oppure quello di un compagno. Un malus una risposta in più all'interno della verifica.

Più saranno rari o pericolosi maggiormente saranno coinvolgenti. (Principio di Gamification della rarità)



Ripasso: la seconda missione

Ora è il momento di consolidare ciò che abbiamo appreso nelle prime due fasi: Prima dalla spiegazione del Docente e poi dalla ricerca che lo stesso alunno ha eseguito nella sua prima missione.

Il livello si deve alzare in questa fase per spronare gli alunni ad un maggiore impegno.

Si potranno utilizzare bonus e malus.



Ripasso: la seconda missione

Fondamentale in questa fase è non “punire” gli errori, ma spronare gli alunni a provare e riprovare nel superamento della missione.

Il docente può progettare questa fase in diversi modi. Attraverso dei quiz game come Kahoot, oppure attraverso dei dialoghi con gli alunni con domande e risposte in classe, delle esposizioni sull'argomento o creando delle piccole escape room.

Il tutto sempre inserito nello storytelling creato.



La verifica: il boss finale

Adesso è il momento della sfida finale: Verificare le competenze acquisite dall'alunno.

Domande e enigmi saranno le sfide che gli alunni dovranno superare per riuscire ad avere la meglio sul boss finale.

Potrete immaginare di utilizzare Google Moduli per creare una escape room basata sulle domande oppure ricorrere ad una verifica scritta o orale. L'importante è tenere conto di Bonus e Malus che avete.



Ulteriori suggerimenti

Tutto può essere poi trasportato in una idea di macro-gioco. Ogni successo ottenuto dall'alunno va ad aumentare il prestigio del gruppo a cui è stato assegnato.

Al termine dell'anno si assegneranno premi alla squadra vincente, basteranno dei "titoli" onorifici.

In alternativa si può pensare di far progettare un'esperienza di gioco anche ai nostri stessi alunni divisi per gruppi.



Conclusioni

- Tutti gli aspetti dell'applicazione delle tecniche del gaming alla didattica sono progettati per stimolare non l'apprendimento passivo, ma quello attivo e critico.
- Imparare e giungere ad apprezzare la progettazione e i suoi principi è parte fondamentale dell'esperienza di apprendimento
- L'apprendimento è un ciclo di esplorazione del mondo, di riflessione durante e sull'azione e questo viene trasmesso durante l'esperienza di gamification.



Proposte di gioco

Francesco Iaia



Indice

1. Assassin's Creed Discovery Tour
2. Minecraft EDU
3. Kahoot

Assassin's Creed Discovery Tour

La serie Assassin's Creed è una delle più celebri a livello di videogiochi. Il focus di questi giochi è quello di riportare indietro nel tempo i giocatori per vestire i panni di personaggi di fantasia, contestualizzato però nel periodo storico in cui deve agire.



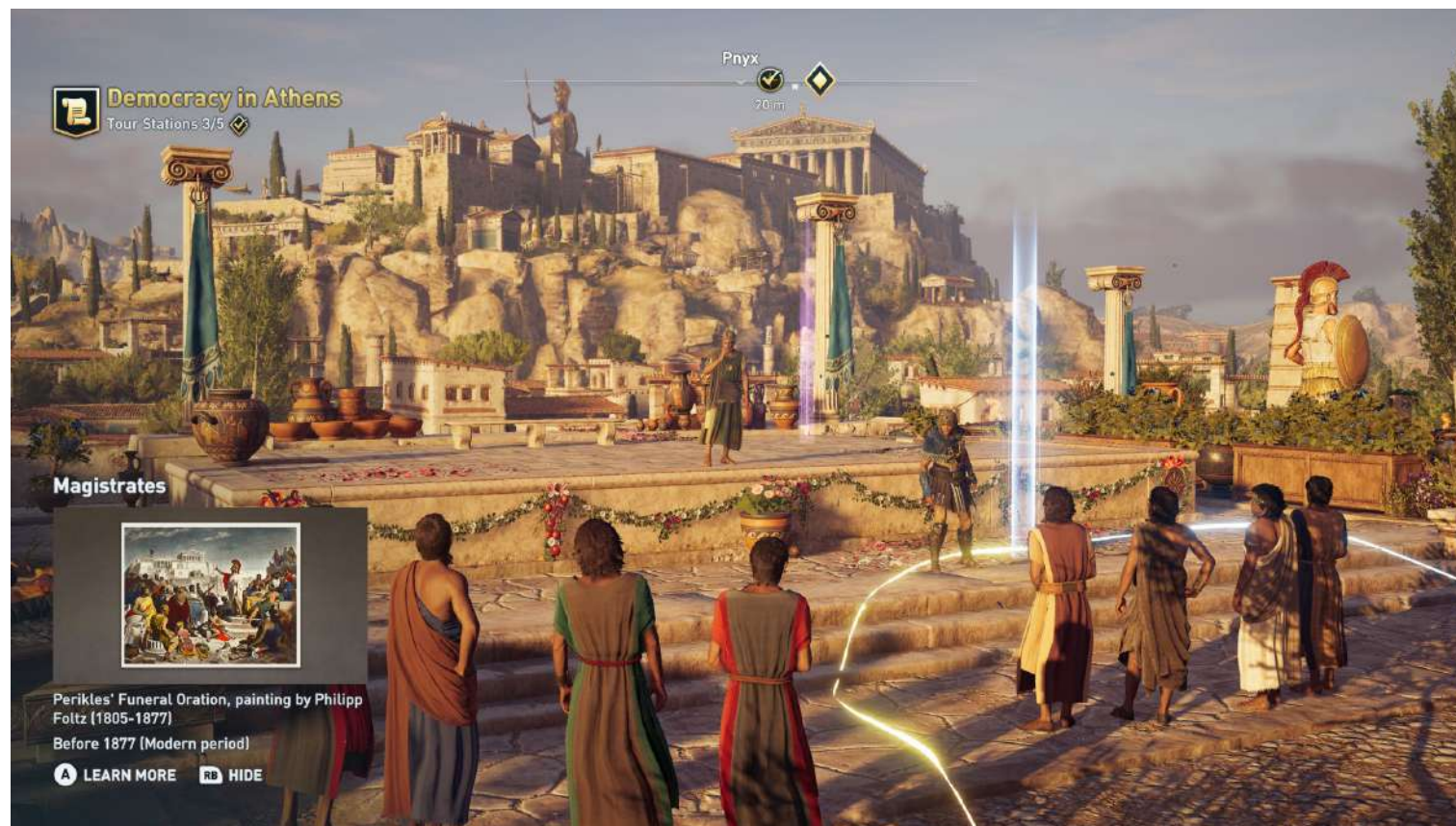
Assassin's Creed Discovery Tour

La necessità di ricostruire i periodi storici in maniera molto dettagliata per coinvolgere i giocatori ha spinto Ubisoft, il produttore, a consultare molti storici e archeologi.



Assassin's Creed Discovery Tour

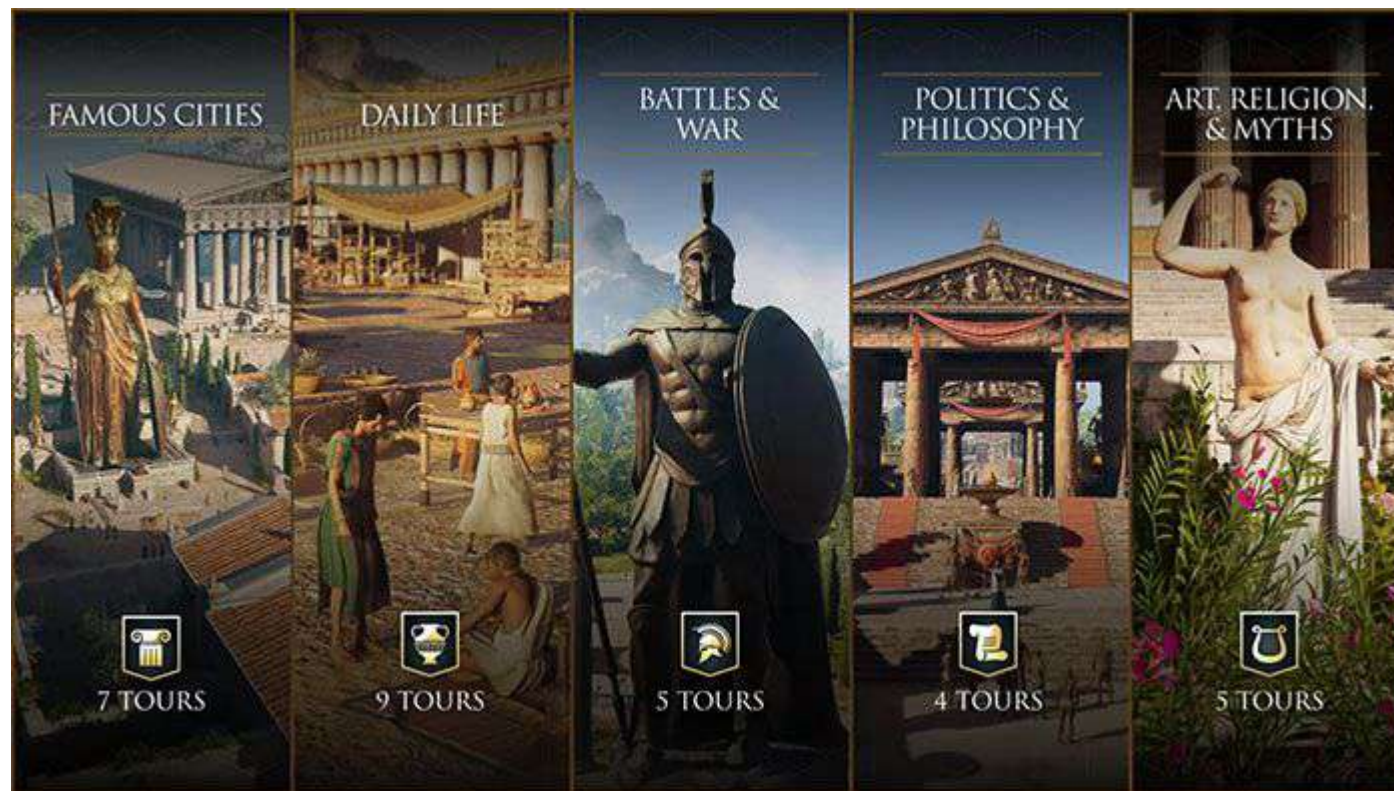
Tutto il materiale raccolto si è trasformato in un tour nelle epoche trattate al momento ne esistono 3: Egitto epoca di Cleopatra, La Grecia durante la guerra del Peloponneso e le conquiste Vichinghe in Inghilterra.



Assassin's Creed Discovery Tour

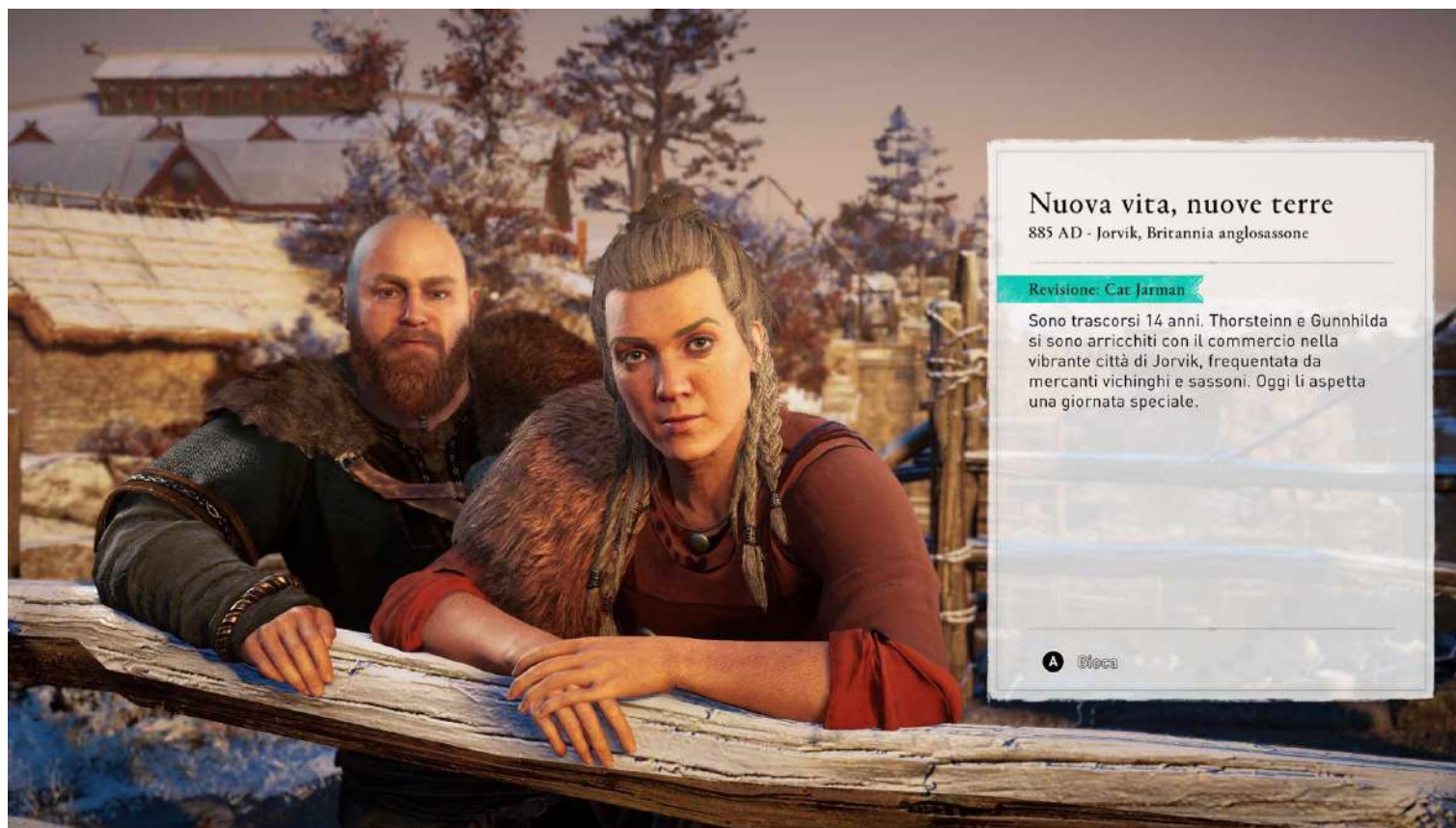
In ciascuno di questi tour possiamo approfondire la vita nelle città più celebri, le grandi battaglie, personaggi celebri dell'epoca, arte, religione e mitologia.

Il giocatore può essere completamente immerso nell'epoca trattata.



Assassin's Creed Discovery Tour

I giochi costano 19,90 € per il PC, ma possiamo trovare anche moltissimi video che mostrano tutti i tour completi anche facilmente attraverso YouTube.



Minecraft EDU

Minecraft è uno dei giochi più celebri e redditizi nella storia del videogioco.

Si tratta di un gioco SANDBOX, una tipologia di gioco cioè che lascia al giocatore la piena libertà di muoversi all'interno di uno spazio e costruire il suo mondo di gioco.

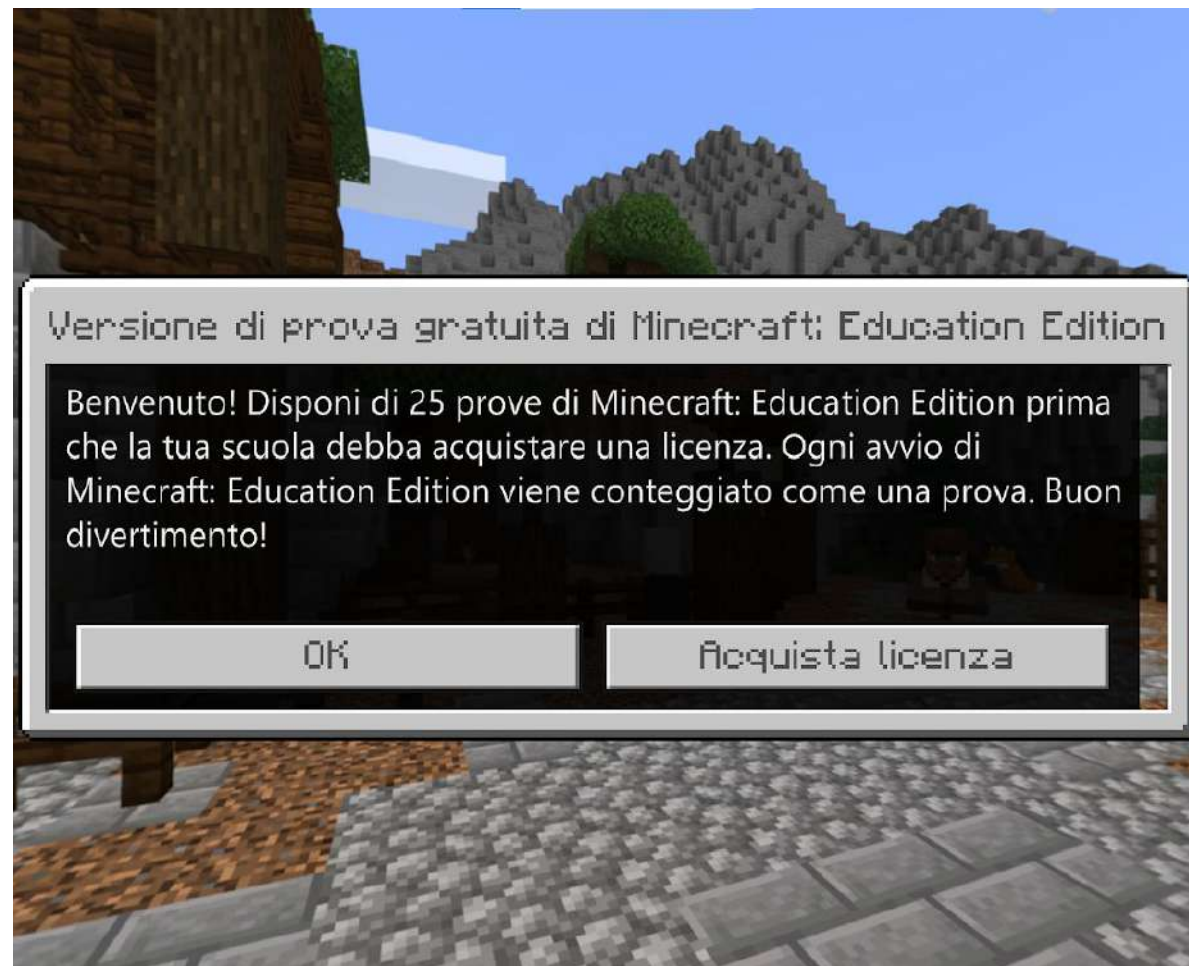


Minecraft EDU

Minecraft è uscito qualche anno fa nella versione Edu una versione appositamente pensata per docenti e alunni.

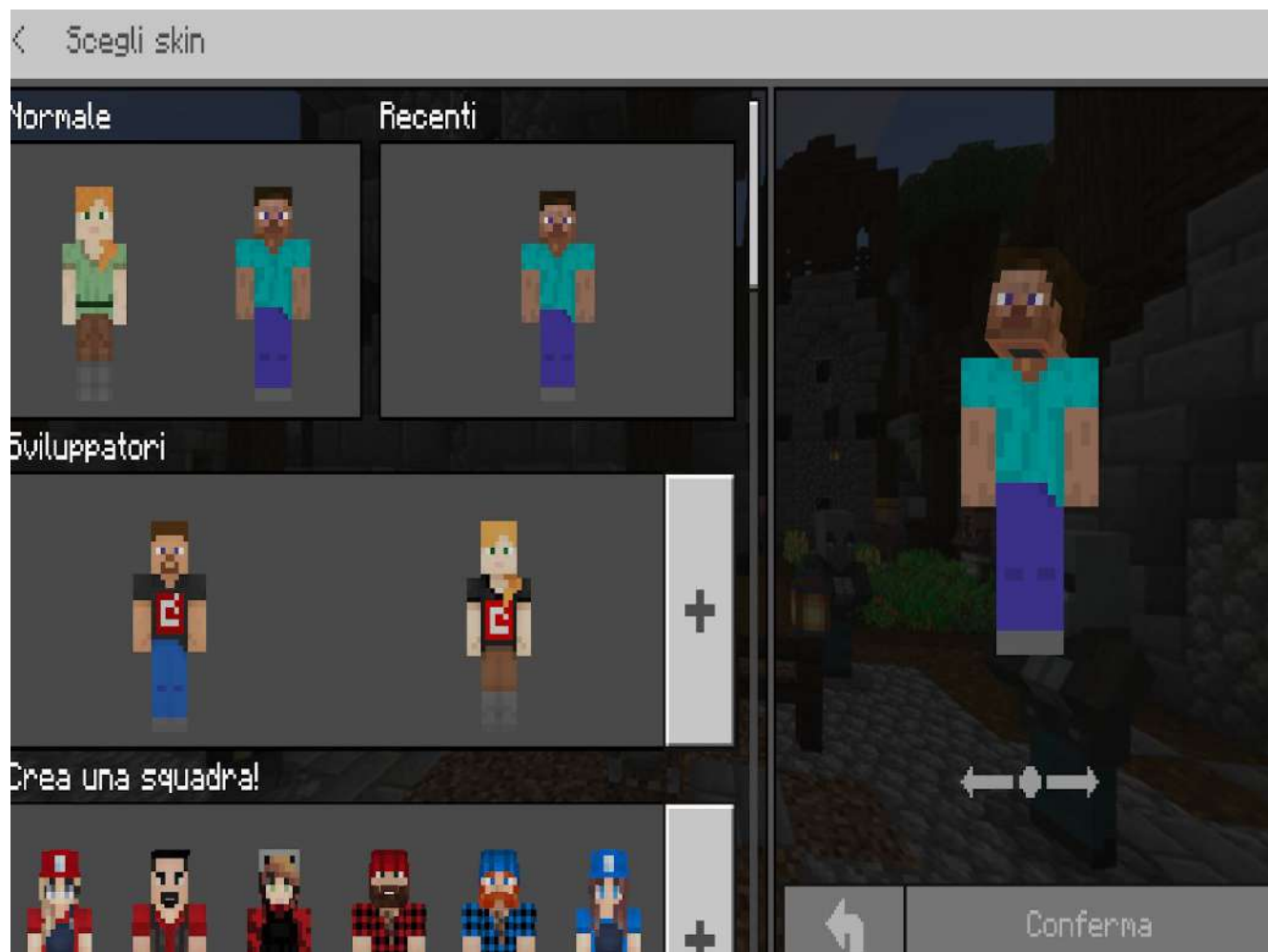
I docenti possono creare classi e invitare i loro alunni per creare un mondo virtuale insieme.

Ci sono anche licenze di prova per testare Minecraft Edu.



Minecraft EDU

Sia gli alunni che i docenti posso creare e personalizzare, all'interno del gioco, i loro Avatar, cioè ciò che li rappresenterà all'interno del gioco.



Minecraft EDU

Minecraft EDU presenta anche dei “Mondi” già pronti per effettuare delle lezioni di scienza, Storia, Problem Solving, Geografia, Coding, Scienza e sfide di costruzione mensili.

Può essere un perfetto strumento di flipped classroom.



 LEZIONI



 SFIDE DI COSTRUZIONE MENSILI



 BIOMI E MONDI



 COME GIOCARE

Kahoot

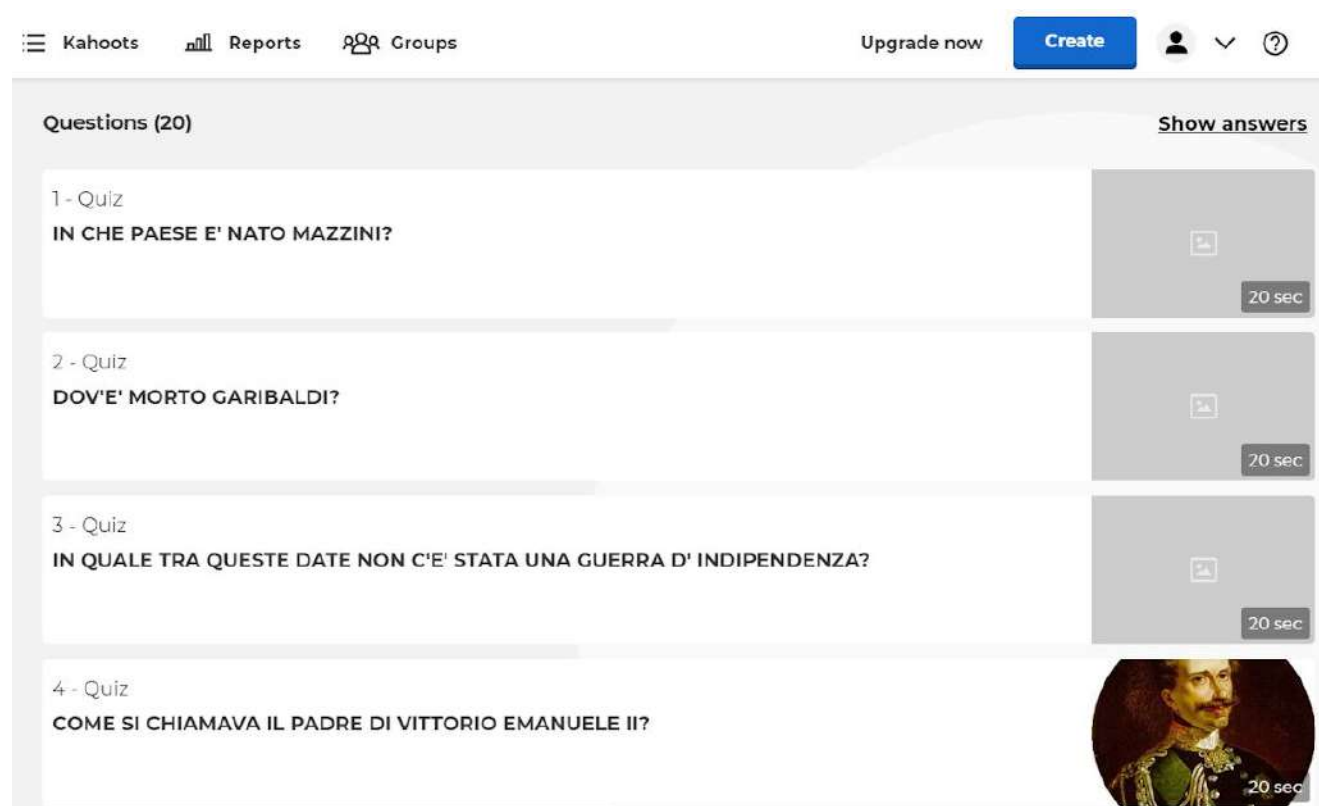
Kahoot è un portale attraverso il quale si possono realizzare quiz interattivi multiplayer capaci di coinvolgere più giocatori contemporaneamente.

The screenshot shows the Kahoot! website homepage with a navigation bar at the top containing links for News, School, Work, Home, and Academy. The main content area features four promotional banners:

- Welcome back!**: A purple banner with a photo of students in a classroom. It includes the text "Log back into your account or explore our latest news and tips." and a "Log in" button.
- Join the Kahoot! EDU Meetup: Spring edition on March 17!**: A red banner with a plant icon. It promotes a free virtual PD event and includes a "Save your seat" link.
- Empower your school or district with Kahoot!**: A white banner with a photo of students holding up phones. It describes the Kahoot! EDU site license and includes a "Buy now" button.
- New: Display questions and answers on players' devices in live kahoots**: A yellow banner with a photo of smartphones displaying the Kahoot! interface. It promotes a new feature for live kahoots and includes a "Learn more" link.

Kahoot

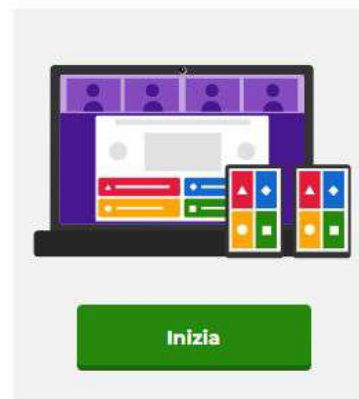
Kahoot permette al docente di creare sia dei quiz interattivi personalizzati che di accedere ad una vasta libreria di quiz già pronti, facili da utilizzare come integrazione della lezione.



Kahoot

Ciascun quiz può essere utilizzato dal docente in aula tramite la Lim per aumentare il coinvolgimento degli alunni oppure può essere assegnato ai ragazzi come strumento di ripasso a casa. Tra i suoi valori più importanti c'è sicuramente quello di stimolare una sana competizione all'interno del gruppo classe.

Scegli una modalità di gioco per questo kahoot



Inizia

Gioca un gioco live con gli studenti
tramite video o in aula



Assegna

Assegna agli studenti un kahoot da
giocare al proprio ritmo

Inizia un gioco in modalità giocatore singolo con giocatori virtuali

Esercitati

Chiudi

Kahoot

Se si sceglie la modalità di gioco in classe bisognerà tener presente che serve una Lim o un proiettore per poter visualizzare le domande e condividere il PIN di gioco per accedere.

Al termine il docente riceverà un report di tutte le domande con la percentuale di risposte corrette.

Un utile strumento per capire dove concentrare il ripasso.



Kahoot

Una volta generato il codice di attivazione per gli alunni tramite smartphone sarà semplicissimo accedere al quiz game



Gioco di ruolo

Matteo Bisanti



Indice

1. Cos'è il Gioco di Ruolo?
2. Giocatori e Personaggi
3. Cosa serve per giocare a un gioco di ruolo?
4. Punti di forza del Gioco di Ruolo
5. Esempio

Cos'è il Gioco di Ruolo (GdR)?

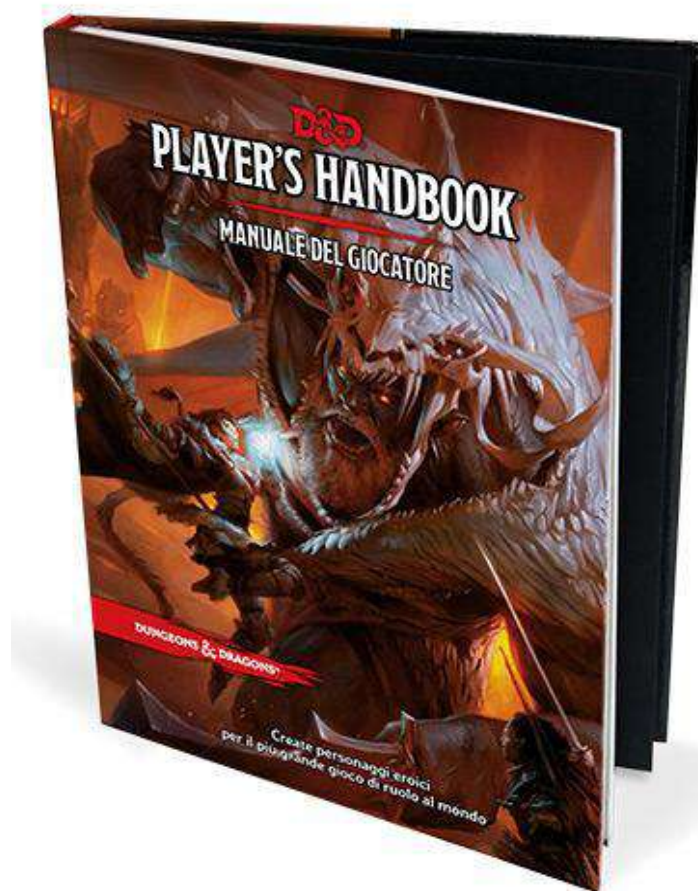
Il gioco di ruolo è un gioco nel quale il giocatore ricopre uno o più ruoli fittizi all'interno di un universo narrativo ed è autorizzato a influenzare l'universo narrativo in modo emergente, attraverso le azioni e le interazioni fra personaggi.

Francesco Rugerfred Sedda da *EDU-LARP. Game Design per i giochi di ruolo educativi*

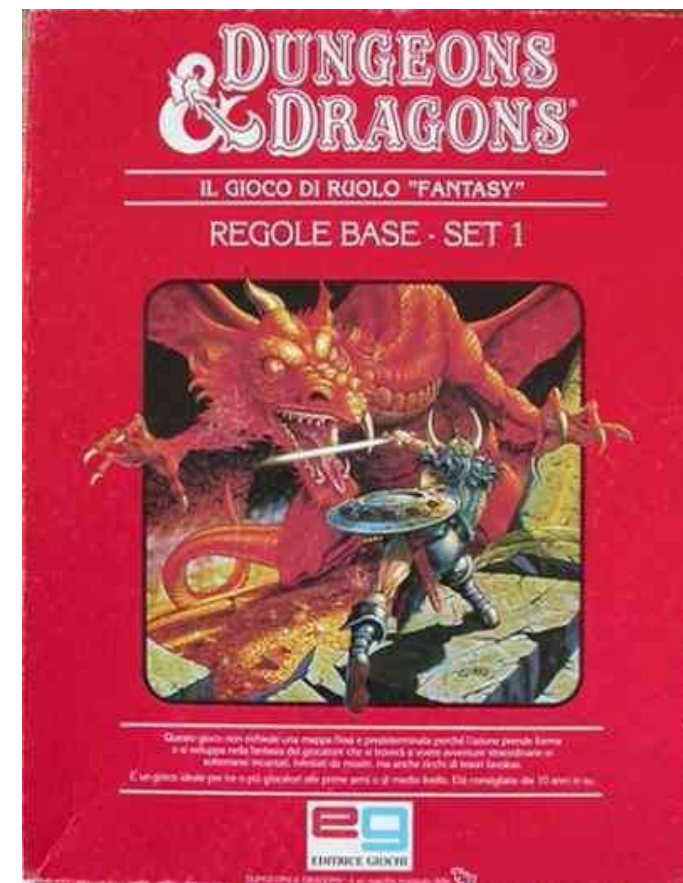


Dungeons & Dragons e giochi successivi

A **sinistra**: Dungeons & Dragons Quinta Edizione, 2013, prima traduzione italiana 2017



A **destra**: Dungeons & Dragons Regole Base – Set 1 «Scatola Rossa», 1985



Giocatori e Personaggi

- Importante distinguere tra giocatore e personaggio
- Costruzione del PG in un esempio didattico:
Approccio storico (il personaggio è protagonista di un avvenimento da studiare)
Approcci alternativi



Interazione tra giocatori

- I GIOCATORI parlano tra di loro, interpretando il proprio personaggio - Improvvisazione, Prima o Terza Persona
- I PERSONAGGI hanno relazioni tra di loro - Parti di storie condivise
- Differenza tra GIOCATORE e PERSONAGGIO (cosa conosco io e cosa conosce il mio personaggio)
- Il GIOCATORE può interpretare anche un PERSONAGGIO diverso da sé
- Il PERSONAGGIO può, nel gioco, interpretare il ruolo di un altro PERSONAGGIO



Game Master

- Dungeon Master, Game Master, Narratore, Custode, Arbitro, Regista ecc.
- Di solito è un giocatore esperto
- Non necessariamente è l'insegnante/educatore: può essere anche uno studente.
- Non sempre è presente (esempio: *Fiasco* di Jason Morningstar)





Cosa serve per giocare a un gioco di ruolo?

- Sistema di regole e Meccaniche
- Ambientazione e scenario



Ambientazioni

- Fantasy
- Futuristica, distopica,
Post-apocalittica
- Storica, ucronica



Punti di forza del gioco di ruolo per la didattica

- Motivazione
- Cooperazione
- Identificazione
- Narrazione
- Esplorazione
- Revisione
- Progettazione
- +1. Valutazione

Sidoti, 2003. Inventari Destini, Meridiana



Motivazione

- La voglia di giocare muove **risorse inaspettate** e permette una maggiore concentrazione e focalizzazione su un tema.
- Per motivazione intrinseca si intende l'insieme delle sensazioni positive associate al fatto di svolgere bene una attività o un lavoro, dunque si intende la motivazione a fare qualcosa “per il gusto o il piacere di farlo”.
- Giocare è piacevole e l'apprendimento viene veicolato attraverso una attività divertente.



Il gioco di ruolo è importante perché...

- può diventare un setting educativo
- si pone in maniera complementare al gioco da tavolo
- permette di immergersi in un contesto diverso
- permette di scoprire qualcosa su se stessi
- permette di lavorare sulla relazione interpersonale
- permette di lavorare sugli errori
- Dopogioco / debriefing



Esempio

Era una mattina fresca di autunno dell'anno 832 dalla fondazione di Roma. Da poco Tito era succeduto al padre Vespasiano alla guida di Roma. Il sole era da poco sorto e la città era già un via vai di gente che da Porta Salis si diramava per tutta la città. Il numero di carri e cavalli legati fuori porta era davvero notevole: in città infatti solo i soldati potevano muoversi a cavallo.

Introduzione



Discussione su cosa fare, come comportarsi, opinioni, aspettative
Creazione PG



I giocatori devono, utilizzando la scheda ambiente, descrivere un ambiente in cui i 6 personaggi creati per ogni gruppo devono incontrarsi e dai quali si svilupperanno gli eventi decisivi della storia



Succedono cose strane (evento 1)



Il grande boato (evento 2)

Improvvisamente, poco dopo mezzodì, un boato scoppia facendo tremare le pareti delle case e le finestre. Appena vi riprendete dal forte rumore, vedete che tutti quelli intorno a voi hanno lo sguardo rivolto verso l'alto.



Finale

Edu-larp

Matteo Bisanti



Indice

1. Cos'è il Gioco di Ruolo dal Vivo (Larp)
2. Tipologie di Larp
3. Le fasi dell'edu-larp
4. Punti di forza dell'edu-larp
5. Esempio



Gioco di Ruolo dal Vivo (LARP)

Quando i giochi di ruolo hanno una forte componente di **teatralità e improvvisazione** e soprattutto quando gli elementi materiali (dadi, mappe) vengono abbandonati e i giocatori interpretano in prima persona i loro personaggi parliamo di Giochi di Ruolo dal Vivo o, usando l'acronimo inglese, LARP (Live Action Role Playing).

La narrazione è dominante e cruciale come lo è la capacità di immedesimazione.



Gioco di Ruolo dal Vivo (LARP)

- Acronimo per live action role-playing
- Laog (Live Action Online Game)
- Ciascun partecipante assume l'identità di un personaggio
- I partecipanti interagiscono fisicamente tra loro in modo libero e spontaneo
- Esistono limiti spazio-temporali (eccezione: larp pervasivo).



Tipologie di Larp

- Freeform
- Chamber Larp
- Tape Larp
- Blackbox Larp
- Nano Larp
- Larp 360° - High Resolution Larp
- Boffer Larp
- Larp pervasivo
- Larp urbano

Francesco Rugerfred Sedda, 2020



Le fasi dell'edu-larp

1. La preparazione pre-larp
2. Il larp vero e proprio
3. La riflessione post-larp
4. Il follow-up



Castellani 2020

La preparazione pre-larp

Riscaldamento ed energizer (ice-breaker): Non sono tipici solo dell'edu-larp. «Servono per provare il movimento del corpo, la mimica facciale e l'espressività della voce in vista del loro utilizzo nel corso dell'attività; produrre energia nel gruppo per evitare che l'attività sia affrontata in modo svogliato». Possono essere in stile con lo scenario che si vuole giocare.

Workshop: Costruire i personaggi (personalità, backstory, relazioni), Sperimentare attivamente temi, regole e metatecniche, Sperimentare ambientazione e personaggi dell'edu-larp

Il larp vero e proprio

Inizio - Improvviso o Graduale

Divisione in Atti o Scene (ma non sempre)

Fine - Improvvisamente a un segnale prestabilito Ogni partecipante esce dopo aver compiuto una certa azione (esempio: uscire dalla stanza) Scena di gruppo finale

La riflessione post-larp

Deroling o de-immedesimazione

Dividere giocatore e personaggio

Deroling fisico – rituale di gruppo (spogliare il personaggio, «spolverarlo via», ultima parola)

Deroling narrativo (lettera, divisione in caratteristiche)

Debriefing

Momento collettivo in cui si stimola una discussione su quanto fatto. È la parte più importante dell'edu-larp.

Ha due scopi: rielaborare l'esperienza e consolidare l'apprendimento

Il follow-up

Svolta dopo un po' di tempo, a freddo

Serve a monitorare l'attività in quanto tale

Esperienze didattiche con l'edu-larp

- La Østerskov Efterskole presso Hobro in Danimarca ha programmi di studio basati sull'edu-larp per tutte le materie.
- Le materie non sono trattate separatamente, ma tutte insieme.



Punti di forza dell'edu-larp

- Distrazione
- Motivazione
- Interattività
- Autonomia



Malik Hyltoft 2010

Esempio: Cosmiciviche di Hidalgo L. Buscato

Tre civiltà aliene si incontrano per la prima volta su un pianeta disabitato. Hanno il loro modo di muoversi, di comportarsi, i propri valori culturali e le proprie ambizioni. In questa occasione, avranno modo di relazionarsi fra loro, ma non si sa con che risultati!

Edularp per 12-40 persone.

Target - ultimi anni della scuola primaria e scuola secondaria di primo grado.

Durata - 40 minuti (5 di preparazione, 5 di spiegazione, 30 di Gioco di Ruolo dal Vivo)

MODULO 8

Metodi per potenziare la motivazione



Il Cooperative Learning

I principi

Beatrice Aimi



Indice

1. I principi
2. La definizione
3. Le caratteristiche
4. La differenza rispetto alla lezione frontale
5. L'efficacia

Il Cooperative learning

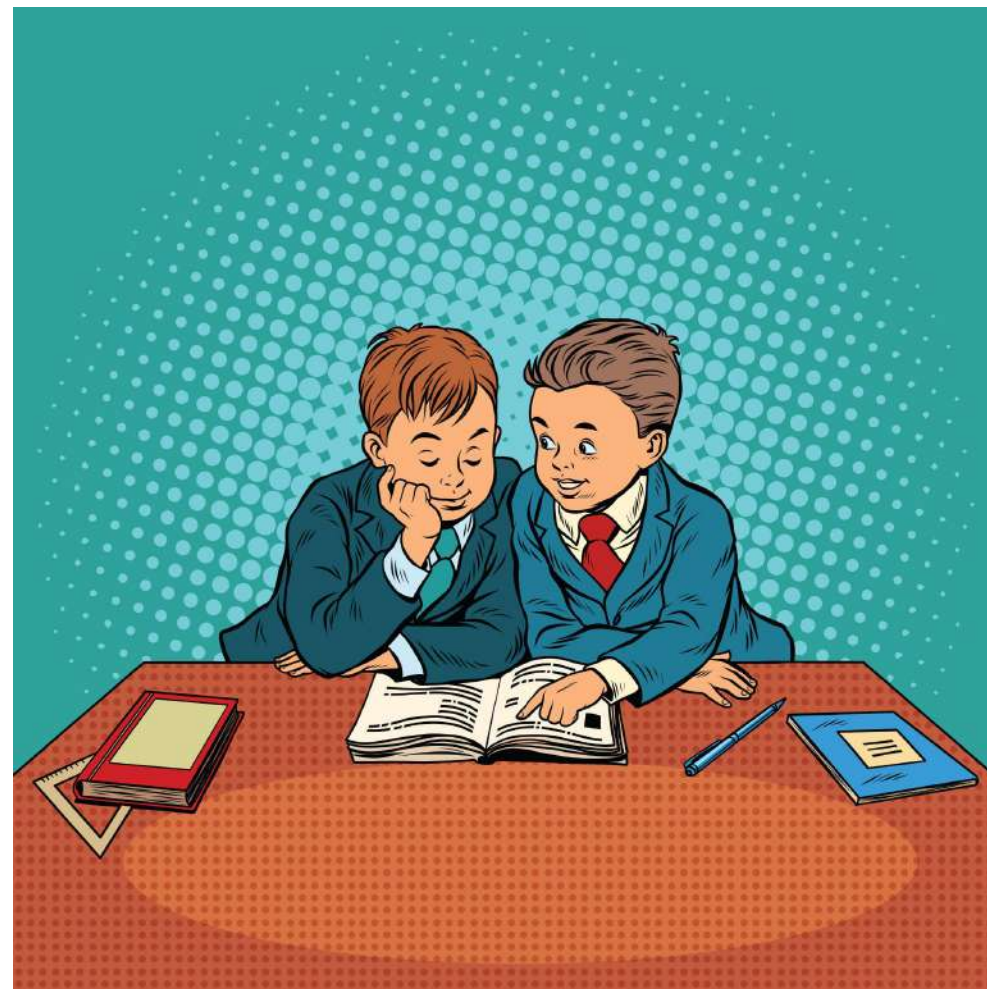
Nasce negli stati uniti nel 1980 ma da oggi è ancora molto attuale perché fonda le sue radici sui principi della costruzione sociale della conoscenza



Il Cooperative learning

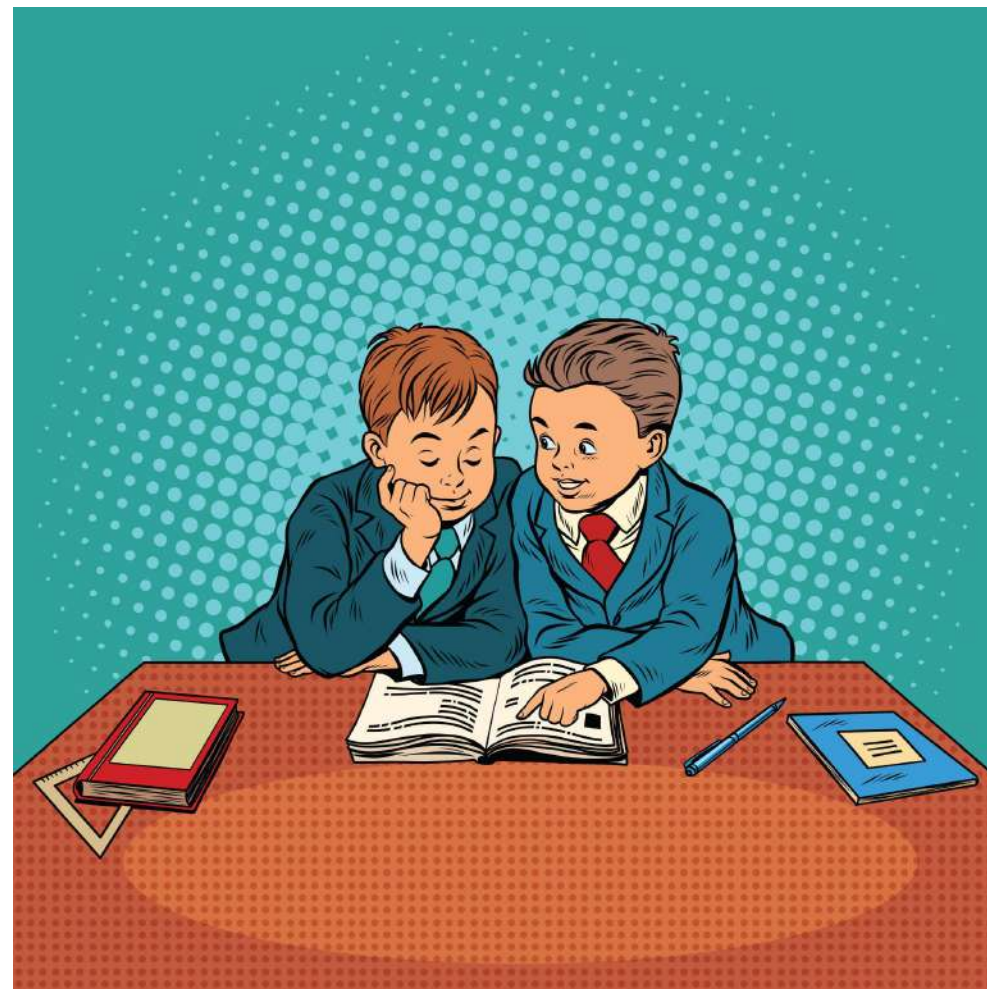
Un metodo di insegnamento a mediazione sociale

Nessuna metodologia didattica è mai stata così esaminata e con maggior intensità. Soprattutto, nessuna metodologia didattica è mai stata sostenuta da tanti risultati di ricerca e così straordinari.



Il Cooperative learning

Quando si parla di *Cooperative Learning* ci si riferisce, prima ancora che a uno specifico metodo di insegnamento/apprendimento, a un vasto **movimento educativo** che, pur partendo da prospettive teoriche diverse, applica particolari tecniche di cooperazione nell'apprendimento in classe (**M. Comoglio**)



Il Cooperative learning: i fondamenti teorici (1)

- **G.H. Mead** pone in primo piano il ruolo dei fattori sociali nello sviluppo dei processi psichici
- Per **J. Dewey** la scuola assume un ruolo primario nel guidare i giovani a rapportarsi agli altri, a rispettare i diritti e le opinioni altrui e a lavorare insieme per la soluzione di progetti comuni
- **Piaget** assegna un ruolo centrale alla cooperazione paritetica per lo sviluppo del pensiero. Scrive: *“è certamente l’urto dei nostri pensieri con quello degli altri che produce in noi il dubbio”*.

Il Cooperative learning: i fondamenti teorici (2)

- **Vigotskij** si discosta da Piaget soprattutto per la convinzione che lo sviluppo va dall'interazione sociale verso un pensiero individuale e non al contrario. Per Vigotskij il pensiero e il ragionamento individuale si costruiscono attraverso pratiche sociali di discorso. Egli riconosce quindi che lo sviluppo è sempre orientato dalla cultura di appartenenza, ed è sostenuto da una trama di rapporti sociali
- **R. Cousinet** considera la scuola come ambiente di vita degli alunni. Scrive: “ *si tratta non più di insegnare ma di predisporre un ambiente vivente, come uno scienziato prepara nel laboratorio la soluzione in cui un organismo potrà vivere e crescere.*”

Influenza dei fattori sociali sullo sviluppo cognitivo

L'applicazione più fedele delle teorie precedentemente esposte, in particolare quelle di Dewey e Cousinet, si trova attualmente nelle ricerche sul Cooperative Learning, vale a dire negli approcci che studiano *i gruppi come mezzi per lo sviluppo sociale e cognitivo dell'individuo.*

Apprendimento cooperativo: verso una definizione (1)

- la società in cui viviamo è una società in **forte accelerazione** che pone nuove e importanti sfide educative
- globalizzazione, biotecnologie, Intercultura, multiculturalità, clonazione, rischio ambientale, multimedialità, digitale, virtuale, CD-ROM, Internet, email, ...
- questi rapidi cambiamenti richiedono un processo di ri-adattamento culturale e professionale
- le nuove società richiedono più cooperazione e meno competizione attraverso un nuovo sistema di valori e norme di solidarietà attiva, positiva e partecipativa. In tale prospettiva assume particolare rilievo l'importanza di un **apprendimento significativo** dove colui che apprende diviene un protagonista attivo e responsabile.

Apprendimento cooperativo: verso una definizione (2)

“Un apprendimento significativo si genera da un’elaborazione attiva delle informazioni, si esercita su problemi complessi che esigono il confronto e il contatto con più fonti, l’uso di banche di informazione, la comunicazione con chi è esperto, la discussione con chi è come te, ma diverso da te. La massa enorme di informazioni richiede una mente critica, aperta al confronto, un apprendimento continuo, giudicante e progressivo: una mente costruttivista” (M. Comoglio, 2000)

Apprendimento cooperativo: verso una definizione (3)

IL COSTRUTTIVISMO

- **Costruttivismo** = la conoscenza è costruzione o meglio ri-costruzione di mappe concettuali pre-esistenti nella mente dell'individuo
- **Costruttivismo sociale** = la ri-costruzione non avviene individualmente ma socialmente e quindi diventa necessario il confronto e lo scambio con gli altri (cooperazione fra pari)

Apprendimento cooperativo: definizione

- È definito come un metodo didattico che utilizza **piccoli gruppi** in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento
- Nasce dalla didattica metacognitiva e si fonda sul **principio della cooperazione**
- Si tratta di una metodologia ancora poco diffusa in Italia (nel mondo anglosassone già fiorente da anni)
- Può essere **applicata ad ogni compito**, ad ogni **materia** e ad ogni **curricolo**
- Non si può parlare di Apprendimento Cooperativo ogni qualvolta in classe si formano dei gruppi per discutere un tema o studiare una lezione, o svolgere un esercizio.

Apprendimento cooperativo: caratteristiche fondamentali (1)

Perché si abbia un gruppo di Apprendimento Cooperativo devono essere presenti alcune caratteristiche fondamentali:

1. **INTERDIPENDENZA POSITIVA**: i membri del gruppo lavorano su obiettivi tali per cui nessuno può arrivare individualmente al successo se non attraverso il successo dell'intero gruppo
2. **RESPONSABILITÀ INDIVIDUALE**: tutti gli studenti in un gruppo devono rendere conto per la propria parte di lavoro e di quanto hanno appreso
3. **INTERAZIONE PROMOZIONALE FACCIA A FACCIA**: è necessario che i componenti del gruppo lavorino in modo interattivo, verificandosi a vicenda la catena del ragionamento, le difficoltà e fornendosi il feedback.

Apprendimento cooperativo: caratteristiche fondamentali (2)

4. **INSEGNAMENTO DIRETTO DELLE ABILITÀ SOCIALI:** comunicazione efficace, costruzione della fiducia reciproca, leadership distribuita, abilità nella risoluzione dei conflitti): nei gruppi di Apprendimento Cooperativo gli studenti devono imparare sia i contenuti delle materie scolastiche sia le abilità interpersonali e di piccolo gruppo necessarie per il buon funzionamento del lavoro di gruppo
5. **REVISIONE E VALUTAZIONE AUTENTICA:** i membri verificano e discutono i progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi e l'efficacia dei loro rapporti relazionali. Le più recenti ricerche sulla valutazione affidano un ruolo sempre maggiore alla auto-valutazione e alla relativa presa di coscienza dei propri percorsi di apprendimento. L'aspetto metacognitivo appare dunque di fondamentale importanza.

Diversi modi di lavorare in apprendimento cooperativo

Esistono diverse correnti o modalità di Cooperative Learning, caratterizzate dal diverso modo in cui vengono strutturate l'interdipendenza positiva, l'interazione, la motivazione all'apprendimento, il compito e il ruolo dell'insegnante

- GROUP INVESTIGATION
- STUDENT TEAM LEARNING
- COMPLEX INSTRUCTION
- COLLABORATIVE APPROACH
- LEARNING TOGETHER
- STRUCTURAL APPROACH

Per ulteriori approfondimenti si rimanda al testo di Johnson, Johnson e Holubec: *“Apprendimento Cooperativo in classe”* e al testo di S. Kagan: *“L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale”*.

L'approccio strutturale di S. Kagan

- È basato sulla definizione e sull'uso di molti e distinti modi, chiamati **STRUTTURE**, di organizzare l'interazione degli individui in classe.
- Tali strutture non sono legate specificatamente ad alcun concetto disciplinare ma sono solo un "*modo di dar forma*" all' interazione degli studenti, a prescindere da qualsiasi contenuto.
- Le strutture possono essere predisposte per migliorare il livello di apprendimento, oppure per costruire un buon clima di classe (class-building) o di gruppo (team-building).

Lezione frontale *versus* lezione cooperativa

“Insegnare e apprendere non sono sinonimi: possiamo insegnare e insegnare bene, senza che gli studenti imparino”
(Bodner, 1986)

IMPARIAMO IL.....

- 10%** di ciò che leggiamo
- 20%** di ciò che ascoltiamo
- 30%** di ciò che vediamo
- 50%** di ciò che vediamo e sentiamo
- 70%** di ciò che discutiamo con gli altri
- 80%** di ciò di cui abbiamo esperienza diretta
- 95%** di ciò che spieghiamo ad altri

Lezione tradizionale

- **L'insegnante è la principale fonte della conoscenza** e del sapere, fissa il ritmo dell'apprendimento, suscita la motivazione o la recupera, facilita e individualizza l'apprendimento facendosi esso stesso trasmettitore dei contenuti.
- L'impostazione tradizionale della classe è, normalmente, competitiva e individualistica.
- Numerose ricerche hanno dimostrato che gli studenti, anche i più dotati, hanno difficoltà a sostenere l'attenzione e l'interesse vivi per un'ora o più. Altri studi ci dicono che immediatamente dopo una lezione di cinquanta minuti, gli studenti ricordano circa il 70% di quanto presentato nei primi dieci minuti e il 20% del contenuto presentato negli ultimi dieci minuti.

Lezione cooperativa

- **Le risorse e l'origine dell'apprendimento sono soprattutto gli allievi**
- Gli studenti si aiutano reciprocamente e sono corresponsabili del loro apprendimento, stabiliscono il ritmo del lavoro, si correggono e si valutano, sviluppano e migliorano le relazioni sociali.
- L'insegnante, da trasmettitore di contenuti, diventa facilitatore e organizzatore dell'attività di apprendimento.
- Nella classe cooperativa gli studenti trovano ampio spazio per parlare e discutere all'interno del piccolo gruppo (costruzione sociale della conoscenza).

In tale contesto risulta necessaria una professionalità docente le cui peculiarità si configurano:

- nella mediazione dei contenuti di apprendimento: il come apprendere piuttosto che il che cosa apprendere
- nelle modalità di relazione con gli alunni (soggetti attivi del proprio apprendimento)
- nella capacità di guidare rapporti interpersonali costruttivi e produttivi all'interno del gruppo di apprendimento

Efficacia dell'apprendimento cooperativo

Centinaia di ricerche hanno preso in esame essenzialmente tre aspetti:

1. impegno e motivazione al lavoro
2. relazioni interpersonali e benessere psicologico
3. processi cognitivi



- Il Cooperative Learning crea una motivazione più forte ad imparare
- Il Cooperative Learning abbassa i livelli di ansia e di stress, produce abilità relazionali più elevate, induce la costruzione di una miglior autostima e migliora il clima di classe
- Il Cooperative Learning produce abilità cognitive più elevate: gli studenti imparano di più facendo qualche cosa di attivo invece del semplice ascolto o della semplice osservazione.

Il Cooperative Learning

Verso la collaborazione o la
competizione?

Beatrice Aimi

La socialità

L'essere insieme agli altri di per sé, non implica l'essere capaci di solidarietà, di reciprocità, di riconoscimento dell'essere persona propria ed altrui.

La coesistenza non è di per sé comune con-sentire.

Il passaggio dalla individualità alla comunità richiede lunghi processi formativi, chiama in causa la riflessività, il pensiero critico, l'assunzione di responsabilità verso sé e verso l'altro da sé.

Una classe fondata sui valori competitivi/collaborativi

Gli studenti di una classe fondata su valori

competitivi:

- non si aiutano, perché i migliori vogliono emergere
- si sentono invidiosi del successo degli altri
- svalutano chi incontra difficoltà - il loro apprendimento è ripetitivo e serve solo a superare i test di selezione
- si rifiutano di lavorare in gruppo perché il loro unico intento è scalzare gli altri per arrivare primi.

Gli studenti di una classe fondata su valori

collaborativi:

- si aiutano perché ognuno possa migliorare secondo le proprie capacità, ma anche utilizzando le risorse e le competenze degli altri
- apprezzano il successo degli altri perché è il risultato del contributo di tutti
- il loro apprendimento è orientato alla formazione integrale
- apprezzano lavorare in gruppo perché conoscono il valore della collaborazione e della solidarietà

Cosa può fare un insegnante consapevole di essere un educatore?

Può orientare il gruppo classe verso la collaborazione, nonostante i nostri modelli culturali ed economici esaltino la competitività.

“Certamente nella natura esiste l’aggressività, ma esiste anche la sana competizione ed esiste pure un forte istinto verso il comportamento sociale e cooperativo. Queste forze non agiscono in modo indipendente ma insieme, come un tutto. Vi sono pure forti evidenze a indicare che nello sviluppo sociale e biologico di tutte le creature viventi, di questi istinti, l’istinto alla cooperazione è il più dominante e biologicamente il più importante.... È probabile che l’uomo debba più all’operare di questo principio che a qualsiasi altro nella sua evoluzione biologica e sociale.” (A. Montagu, 1966)

Un paradosso

- Da un lato, la necessità biologica, almeno per la nostra specie, di vivere in gruppo
- Dall'altro, questa “istintiva” propensione non implica un'abilità naturale ad interagire facilmente con i membri della propria specie.

Quali strategie per educare alla cooperazione?

- INTERDIPENDENZA
POSITIVA
- INTERAZIONE
PROMOZIONALE
- COMPETENZE SOCIALI

Interdipendenza: consideriamo la scena della riunione aziendale

- I sei dirigenti sono impegnati a trovare la soluzione migliore al problema. È plausibile che nella riunione emergano punti di vista difficili da conciliare. Tuttavia, poiché è comune il desiderio di risolvere il problema, alla fine essi trovano il consenso su una soluzione che lascia soddisfatti tutti.
- Fra i membri del gruppo si instaura una situazione di **INTERDIPENDENZA POSITIVA**: al fine di conseguire un obiettivo comune, i sei dirigenti si impegnano a comunicare fra loro e a confrontarsi in un clima di costruttiva collaborazione (**situazione cooperativa**).



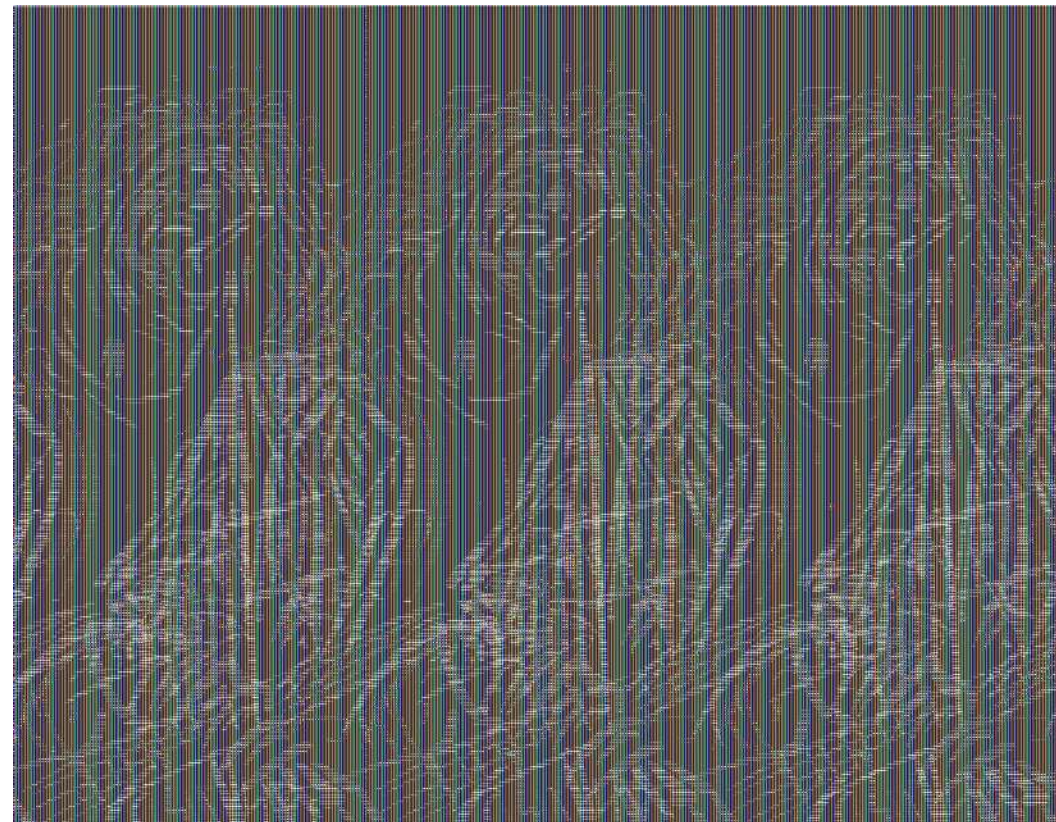
Interdipendenza: consideriamo la scena della gara sportiva

- Gli atleti si contendono la vittoria impegnandosi a superare gli avversari.
- Tutti condividono un obiettivo comune: vincere, ma sanno che solo uno potrà riuscirci.
- **INTERDIPENDENZA NEGATIVA**: per raggiungere l'obiettivo (arrivare primi) non è necessario stabilire con gli altri interazioni costruttive. Durante la gara si è costretti a controllare continuamente la posizione degli altri per cercare di superarli (**situazione competitiva**)



Interdipendenza: consideriamo la scena dell'esecuzione musicale

- Il giovane pianista non ha alcun tipo di relazione di interdipendenza con altri perché è solo, impegnato a perfezionare la qualità dell'interpretazione del testo.
- **INTERDIPENDENZA ASSENTE: situazione individualistica**



Il significato di interdipendenza

INTERDIPENDENZA = tipo di relazione che si stabilisce tra le persone di un gruppo in vista di un obiettivo comune che intendono raggiungere

Applicare alla classe il concetto di interdipendenza positiva

Il concetto di interdipendenza indica un “***rapporto con***” una “***dipendenza da***” altre persone per il conseguimento di un:

- ✓ risultato
- ✓ obiettivo
- ✓ ricompensa

Essere in interdipendenza con qualcuno significa che gli altri sono necessari ed indispensabili.

Applicare alla classe il concetto di interdipendenza positiva

Per applicare in maniera corretta il concetto di interdipendenza alla classe, è richiesta la capacità di:

- ✓ creare specifiche strutture di interdipendenza
- ✓ coniugare con esse l'obiettivo e il processo cognitivo
- ✓ introdurre opportune condizioni di equilibrio tra interdipendenza positiva e responsabilità individuale (per evitare il rischio di incorrere nel “disimpegno del gruppo”).

Quali strategie per educare alla cooperazione?

- INTERAZIONE
PROMOZIONALE

Interazione promozionale faccia a faccia

- “Il concetto di interazione promozionale faccia a faccia indica un orientamento generale, un’attenzione o una sensibilità particolare dei membri a promuovere il lavoro di gruppo.
- Non corrisponde ad un comportamento ben definito, quanto più in generale, ad un atteggiamento di disponibilità a cogliere e promuovere tutto ciò che può “facilitare” l’impegno e lo sforzo comuni. [...]
- L’interazione promozionale faccia a faccia indica quell’insieme di atteggiamenti, comportamenti, sensazioni che, nella relazione interpersonale, portano le persone a riconoscersi come aventi un valore, un’identità, un’originalità, un’importanza e a non sentirsi sole nelle difficoltà” (M. Comoglio)

Interazione promozionale faccia a faccia

- La interazione promozionale faccia a faccia rappresenta quindi quell'insieme di comportamenti che portano alla creazione di un clima di gruppo e di classe positivo, alla creazione di un **senso del “noi” (coesione di gruppo)**
- È coeso quel gruppo capace di restare unito e al quale i suoi membri desiderano continuare ad appartenere; è coeso cioè quel gruppo i cui membri si piacciono fra loro.

Le finalità della scuola

- Vi sono insegnanti che pensano che la scuola abbia come unica finalità lo svolgimento dei programmi, la trasmissione dei contenuti e il controllo dei livelli di istruzione
- Altri pensano, invece, che la scuola debba anche preoccuparsi di creare le condizioni che favoriscono alti livelli di rendimento (come ad esempio un buon clima di classe), ma ritengono di fatto impossibile realizzare questo obiettivo a causa delle crescenti difficoltà nelle quali si svolge oggi il lavoro dell'insegnante
- Altri ancora pongono invece l'accento sulla costruzione del gruppo, consapevoli del fatto che il *team building* crea entusiasmo, fiducia e sostegno reciproci e, a lungo andare, porta ad un lavoro scolastico più efficiente.

Quali strategie per educare alla cooperazione?

- COMPETENZE
SOCIALI

Competenze sociali

*“Sarei disposto a pagare qualsiasi cifra per saperci fare con le persone.”
(John D. Rockefeller)*



Competenze sociali

- Le competenze sociali sono davvero così importanti per il lavoro di gruppo?
- Il loro insegnamento è proprio necessario?
- Chi deve farsene carico?
- Come potrebbero essere distribuite lungo il curriculum?

Competenze sociali

- Mettere studenti privi di abilità sociali in gruppo e dire loro di cooperare non garantisce l'efficacia del loro lavoro
- Dato che la capacità di interagire produttivamente con gli altri non è innata ma si apprende con l'esperienza, ***occorre insegnare agli studenti le abilità sociali*** e di piccolo gruppo e motivarli a utilizzarle
- L'apprendimento cooperativo risulta intrinsecamente più complesso dell'apprendimento competitivo o individualistico, perché gli studenti devono intraprendere simultaneamente il lavoro sia di studio che di squadra.

Competenze sociali

- Non tutte le modalità di Cooperative Learning sottolineano allo stesso modo l'importanza delle competenze sociali nel lavoro di gruppo
- Tutte o quasi le modalità richiamano però la necessità di predisporre il loro insegnamento

Competenze sociali

- Secondo i **Johnson (1991)** è necessario non solo conoscere le abilità sociali, ma anche praticarle costantemente e operare su di esse una riflessione e un feedback continuo.
- **Kagan (1994)** propone un approccio strutturato nel quale gli studenti acquisiscono le abilità sociali svolgendo i contenuti delle loro discipline . Tale approccio richiede un impegno di poco tempo rispetto al curriculum.
- Per **Comoglio (1996)**, l'insegnamento di una competenza non avviene direttamente, ma attraverso la costruzione progressiva delle abilità specifiche che la descrivono.

In conclusione

- Volenti o nolenti gli insegnanti sono chiamati ad una triplice funzione:
- Trasmettere agli studenti conoscenze disciplinari (e curare la loro ricezione)
- Educare la dimensione cognitiva attraverso la strutturazione del processo di apprendimento
- Educare alla dimensione socio - relazionale
- La “cosa nuova” introdotta dall’Apprendimento Cooperativo è che esso è riuscito ad integrare i tre aspetti senza privilegiare l’uno a danno dell’altro.

Il Cooperative Learning

La lezione cooperativa

Beatrice Aimi

Progettare una lezione cooperativa: tre premesse

1. L'Apprendimento Cooperativo **non è in conflitto con la didattica tradizionale**: spesso l'istruzione frontale è una componente importante della lezione cooperativa. Anzi, un sano equilibrio di strutture di classe cooperative, competitive e individualistiche prepara meglio gli studenti all'intera gamma delle situazioni sociali.

Progettare una lezione cooperativa: tre premesse

2. Gli studenti non sono abituati a lavorare in gruppo, né in classe né fuori, e almeno inizialmente, alcuni di loro possono mostrare risentimento verso questo approccio. Gestire le relazioni interpersonali all'interno dei gruppi può risultare difficile e faticoso.

Una possibile strategia risolutiva potrebbe essere finalizzare strettamente l'attività del gruppo al compito didattico, oltre che, naturalmente, insegnare le abilità sociali necessarie allo scopo.

Progettare una lezione cooperativa: tre premesse

3. Esistono due differenti approcci alla didattica cooperativa:

- **Il C.L. informale**: consiste nel sottoporre alla classe brevi strutture cooperative, a gruppi non fissi di due o più studenti che lavorano insieme per una parte della lezione o per tutta la lezione stessa.
- **Il C.L. formale**: consiste invece nella progettazione cooperativa di interi percorsi (più moduli) in cui gli studenti lavorano a gruppi fissi per una parte significativa della durata del corso.

Progettare una lezione cooperativa

1. SPIEGARE IL COMPITO E L'APPROCCIO COOPERATIVO

Per ogni lezione:

- spiega la consegna agli studenti
- spiega i criteri per il raggiungimento dell'obiettivo
- evidenzia la responsabilità individuale
- spiega i comportamenti da tenere durante la lezione

Progettare una lezione cooperativa

2. CONTROLLARE E INTERVENIRE

Durante la lezione:

- controlla ogni gruppo di apprendimento
- se necessario, interviene per migliorare il lavoro sul compito e quello di gruppo
- conclude la lezione

La scelta della struttura

Una lezione cooperativa può essere pensata per:

- costruire determinate competenze sociali (interdipendenza positiva, abilità comunicative, abilità di leadership distribuita, abilità di negoziazione del conflitto, abilità di soluzione di problemi. etc.)
- l'acquisizione di un nuovo contenuto disciplinare
- il rinforzo di un contenuto precedentemente esposto frontalmente
- lo svolgimento di esercizi.

Formare i gruppi

NUMERO: non esistono dimensioni ideali poiché esse dipendono dagli obiettivi della lezione, dall'età, dall'esperienza degli studenti, dalla materia di studio, dal tempo a disposizione, etc. In generale, sarebbe bene usare gruppi di due/quattro individui

CRITERIO DI APPARTENENZA: possono essere gruppi omogenei o eterogenei per abilità relazionali o per rendimento. Generalmente è preferibile lavorare con gruppi eterogenei

DURATA: se si lavora con gruppi formati casualmente è meglio cambiare spesso la composizione. Se si lavora invece con gruppi attentamente formati dall'insegnante, possono stare fissi anche per lunghi periodi di tempo.

Preparare i materiali

Preparazione dei materiali:

- foglio di lavoro
- scheda per i contenuti da trattare
- scheda di valutazione sul compito (individuale e di gruppo)

Verificare e valutare

3. VERIFICARE E VALUTARE

L'insegnante:

- valuta la quantità e la qualità dei risultati
- si assicura che gli studenti verifichino attentamente l'effettiva resa del loro gruppo di apprendimento
- incarica gli studenti stessi di discutere le possibilità di miglioramento.

Verificare e valutare

Classe.....

Gruppo.....

Data.....

Lezione.....

SONO STATO ATTENTO		
Sempre	qualche volta	mai
POTEVO IMPEGNARMI DI PIU'		
Sempre	qualche volta	mai
HO SEMPRE LAVORATO SERIAMENTE		
Sempre	qualche volta	mai
Ciò che ho trovato più positivo.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
Il nostro gruppo dovrebbe migliorare.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

Verificare e valutare

Il controllo durante (**Monitoring**) e dopo (**Processing**) il lavoro di gruppo

Il monitoring

Fa riferimento all'osservazione **durante** il lavoro di gruppo.

L'insegnante deve previamente decidere:

- a. le competenze sociali da osservare
- b. la tecnica di osservazione (strutturata o libera)
- c. l'elaborazione di una "scheda di osservazione" sulle competenze sociali
- d. se fermarsi su un gruppo in particolare o su più gruppi muovendosi continuamente nella classe
- e. il valore da attribuire all'osservazione fatta

Il monitoring

- Poiché dalle ricerche si è constatato l'effetto positivo di una **“ricompensa”** per l'uso e l'applicazione delle competenze sociali o dei comportamenti collaborativi, l'insegnante prima di avviare il lavoro potrà avvisare la classe di **come saranno valutati** l'applicazione e l'impegno nelle competenze sociali.
- Questi aspetti potranno essere valutati separatamente o insieme con l'apprendimento dei contenuti

Il processing

Consiste nella valutazione o revisione **successiva** al lavoro di gruppo.

Si può sviluppare in due modi:



*Utilizzando le informazioni raccolte nel
Monitoring + discussione di gruppo*



discussione di gruppo

La valutazione

- *Cooperative Learning* privilegia la **valutazione individuale** rispetto a quella di gruppo
- Anche se il compito è svolto in gruppo, sia la responsabilità di ciò che viene realizzato che le capacità individuali non devono essere eliminate
- Il gruppo è un **strumento di mediazione** dell'apprendimento individuale.

La valutazione

- Valutazione individuale ponderata tra quella dell'insegnante e quella di un compagno
- Media ponderata tra risultato della prestazione individuale e prestazione di gruppo
- Aggiungere un “bonus” al gruppo se tutti i membri raggiungono un certo standard
- Premiare per il “miglioramento” (rispetto ad un’analoga prova precedente) e “detrarre qualcosa” in caso di mancato miglioramento
- Ponderazione per la competenza sociale dimostrata nel gruppo

La valutazione

CALCOLO PUNTEGGIO

Esempio
Verifica individuale

IL VOTO INDIVIDUALE È UN VOTO PONDERATO

- **80% DEL VOTO PROVIENE DAL VOTO INDIVIDUALE**
- **20% DEL VOTO PROVIENE DALLA MEDIA DEI RISULTATI DEL GRUPPO.**

Esempio:

Voti individuali:

I ALUNNO 7

II ALUNNO 5

III ALUNNO 6

IV ALUNNO 8

MEDIA: 6,5

IL I ALUNNO AVRÀ 80% DI 7 + IL 20% DI 6,5

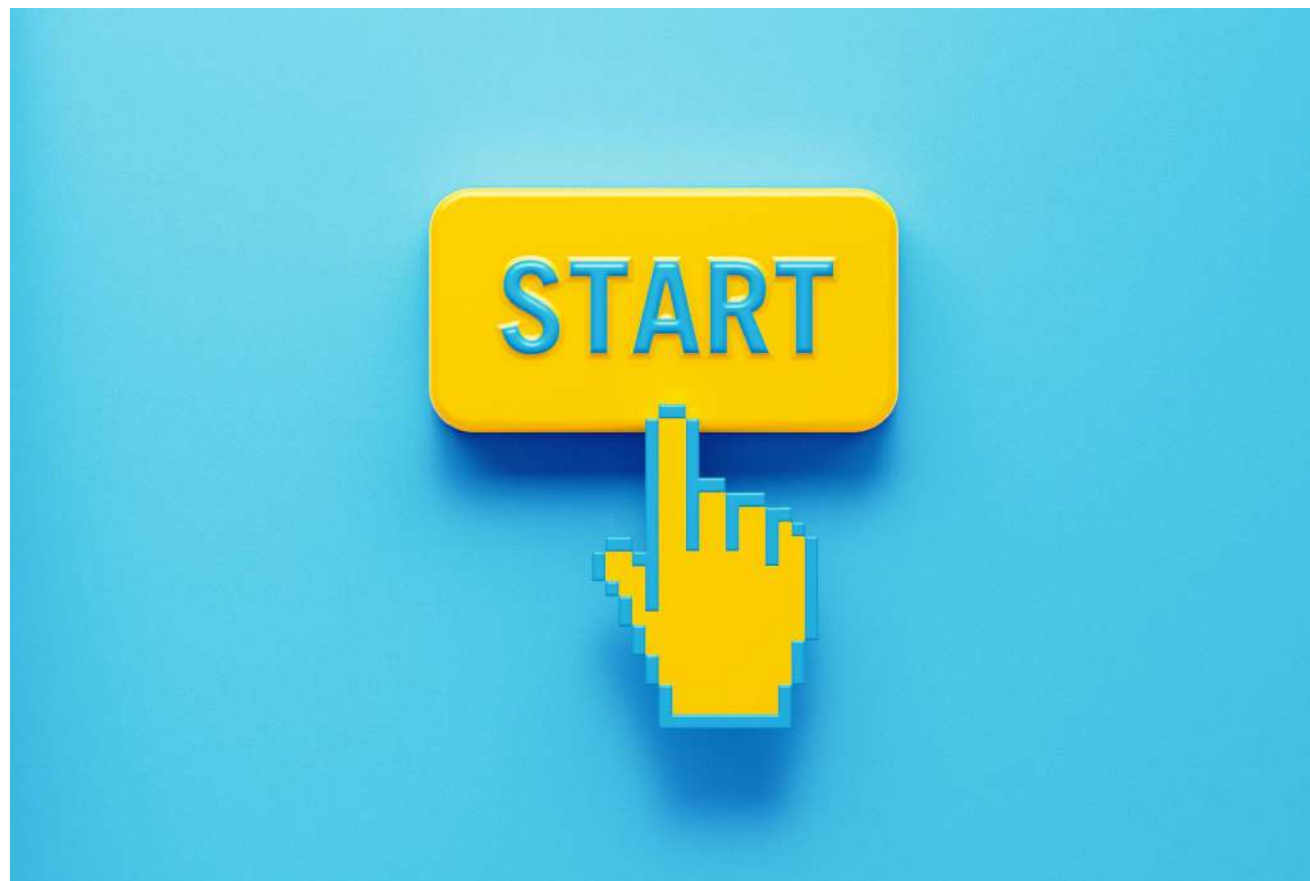
Cosa deve essere valutato

- ✓ L'aspetto sia quantitativo che qualitativo dell'apprendimento
- ✓ Il miglioramento e il progresso delle competenze sociali

Considerazioni generali

- Gli studenti devono essere ***coinvolti direttamente*** nella verifica del livello di apprendimento proprio e dei compagni
- Per valutare in modo corretto l'insegnante non deve dimenticare di stabilire con chiarezza gli **obiettivi** che intende raggiungere e i criteri con i quali si propone di valutare il loro conseguimento (**trasparenza dei criteri**)

Allora partiamo?



QUANTI DUBBI.....!!!!

- Molti docenti, nonostante l'entusiasmo iniziale, sono tentati di abbandonare la sperimentazione del CL a causa di problemi concreti che sembrano di difficile soluzione (eccessivo rumore e confusione, non adeguata gestione dei tempi e delle modalità del lavoro di gruppo, etc...)
- Si può quindi percepire, anche inconsciamente, di non essere in grado di gestire la classe in situazioni nuove e inaspettate
- Dall'entusiasmo è facile così passare velocemente allo sconforto, perché si rischia di bruciare le tappe e si ha fretta di raggiungere subito tutti i risultati prospettati dal corso di formazione.



Il Cooperative Learning

Dalla teoria alla pratica

Beatrice Aimi

Strutture di cooperative learning



L'approccio strutturale di Spencer kagan

- Cominciate con strategie e strutture ben collaudate e ben strutturate
- Prendetela con calma: semplificate le cose per voi e per i vostri studenti.

La storia

- Sono più di 40 anni che S. Kagan ha sviluppato le sue strutture che sono ormai note in tutto il mondo
- Lo sviluppo delle strutture trova le sue radici nel **situazionismo**, un potente approccio di psicologia sociale
- Anni di ricerche hanno rivelato che *la variabile più determinante per l'acquisizione di competenze cooperative* è il **CONTESTO**. Tutti noi possiamo essere estremamente cooperativi o competitivi, a seconda del tipo di situazione in cui siamo. La ricerca ha rivelato che non sono significative la razza, la nazionalità, la cultura o le pratiche pedagogiche tanto quanto il contesto sociale in cui gli alunni stessi sono inseriti.

I nomi

Dare nomi propri alle strutture per quattro buoni motivi:

- I. gli studenti sanno esattamente cosa fare
- II. sono più facili da ricordare
- III. il nome facilita la comunicazione didattica tra insegnanti
- IV. la struttura diventa un curriculum quantificabile

Il significato del termine

Kagan stesso dice di aver pensato al termine riferendosi al suo primo lavoro adolescenziale: lavoratore dell'acciaio (scheletro su cui vanno inseriti cemento, cavi elettrici, piombo etc.)

STRUTTURA:

- a. è un modo di ***dar forma all'interazione*** degli studenti ***a prescindere*** da qualsiasi contenuto
- b. è un “come” privo di contenuto
- c. è un modo di organizzare l'interazione sociale in classe

C'è sempre una struttura

- Così come “non si può non comunicare”, anche nella didattica “*c'è sempre una struttura*”
- Lo scopo di Kagan era quello di proporre qualcosa di “*spendibile*”, di utilizzabile concretamente e immediatamente in classe. Si focalizzò perciò su procedure che potessero essere utilizzate *al di là del contenuto, al di là della materia specifica*
- Le strategie sviluppate da Kagan sono come le *regole di un gioco* e, come tutti i giochi, sono familiari agli studenti, facili da imparare e facili da giocare.
- Poiché ogni struttura è libera da contenuti, possiamo dire che:

CONTENUTO + STRUTTURA = ATTIVITÀ

I principi base

Secondo Kagan è importante **educare con intenzionalità** e non perseguire obiettivi pedagogici e didattici per “tentativi ed errori”.

Occorre perciò educare seguendo i ***principi base*** dell'apprendimento cooperativo (quello che egli definisce la “torta” il PIES):

- i. **Positive Interdependence** (interdipendenza positiva)
- ii. **Individual Accountability** (Responsabilità Individuale)
- iii. **Equal Participation** (Partecipazione Equa)
- iv. **Simultaneous Interaction** (Interazione Simultanea)

Tipologia

Ad oggi sono state sviluppate circa 160 strutture, ognuna con differenti campi di utilità.

Kagan propone una categorizzazione in sei tipi:

1. strutture per il Team building
2. strutture per Class building
3. strutture per la costruzione di competenze comunicative
4. strutture per la condivisione di informazioni
5. strutture per le competenze cognitive
6. strutture per la padronanza delle conoscenze.

Ambiti di utilizzo

Strutture diverse sono utili per obiettivi diversi.

Le considerazioni più importanti quando si determina l'ambito di utilità di una struttura sono:

- che tipo di sviluppo cognitivo favorisce?
- che tipo di sviluppo sociale promuove?
- dove, all'interno di una lezione si situa meglio?
- con che tipo di contenuti si può usare al meglio?

Alcuni esempi

RIFLESSIONE A DUE

L'insegnante spiega frontalmente e fa una domanda.

Gli studenti a turno si scambiano le risposte e motivano.

Obiettivo: è formulare risposta comune motivata e condivisa.

L'insegnante monitora le coppie. Alla fine chiede a caso ad un membro della coppia di esporre la risposta.

Alcuni esempi

INTERVISTA A TRE PASSI

L'insegnante spiega frontalmente e fa una domanda, o pone un tema

1. Gruppi di quattro
2. A coppie: intervistatore e intervistato

Si scambiano i ruoli.

Nel gruppo, a turno ognuno condivide quello che ha imparato dall'intervista.

Alcuni esempi

JIGSAW...PUZZLE

1. Scegliere argomento in modo che sia composto da parti che possano essere **suddivise equamente tra i membri (ogni parte deve essere completa)**
 - ITALIANO: Verga (Rosso Malpelo, i Malavoglia ...), un brano suddiviso ..
 - GEOGRAFIA: USA (economia, usanze, geografia) ...
 - MATEMATICA: i solidi geometrici (sfera, cono, cubo) ...
 - SCIENZE: la cellula (nucleo, membrana, citoplasma)
2. Il docente Introduce l'argomento, organizza i **gruppi originari** e divide i materiali
3. Si formano **gruppi di esperti**: i membri di gruppi diversi con lo **stesso materiale** si uniscono in coppie o piccoli gruppi per informarsi e discutere la stessa parte
4. **Si riuniscono gruppi originari**: ogni esperto **spiega la sua parte e impara** il materiale dei compagni
5. Valutazione individuale su tutto e di gruppo.

Gli errori da evitare

- # errore 1: farsi prendere troppo dall'entusiasmo (*be quiet!*)
- # errore 2: cedere alla resistenza degli studenti
- # errore 3: non tollerare la confusione
- # errore 4: non pianificare le attività
- # errore 5: articolare superficialmente gli obiettivi
- # errore 6: proporre attività troppo impegnative o troppo semplici
- # errore 7: condurre tutta la lezione in modalità *alternative alla lezione frontale*

Tiriamo le fila

- Spiegate sempre cosa andate a fare e perché
- Non dimenticate di insegnare le abilità sociali e esplicitare chiaramente i comportamenti collaborativi che gli alunni devono rigorosamente osservare durante il lavoro di gruppo
- Variate i *format* (lavoro a coppie, gruppi, tipi diversi di strutture, etc.) il più spesso possibile

Rendere visibile l'apprendimento

Alessandra Rucci



Ricordiamo...

- ❑ Orientamento all'approccio e orientamento all'evitamento: quando?
- ❑ La percezione di auto-efficacia è una potente leva della motivazione.
- ❑ Gli individui con una mentalità di sviluppo sono maggiormente motivati all'impegno e orientati all'apprendimento.



Che implicazioni per il lavoro in classe?

È importante focalizzare spesso:

- l'apprendimento
- Il progresso

Adottare strumenti e prassi che ci consentano di costruire la cultura dell'apprendimento potenziando la motivazione.

La prospettiva del Visible Thinking and Learning

Una metodologia che utilizza strumenti specifici per insegnare la comprensione profonda e al tempo stesso rendere gli studenti consapevoli del proprio apprendimento.

Nasce dal centro di ricerca **Project Zero**, istituito presso la **Harvard Graduate School of Education** e guidato da Howard Gardner

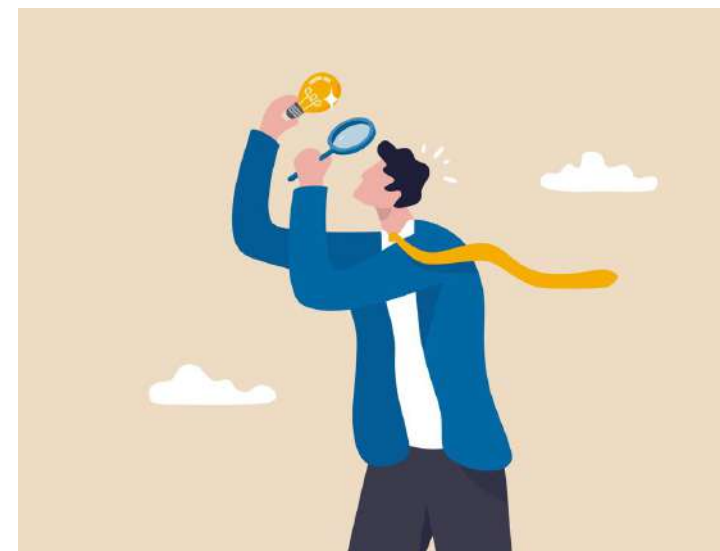
È stata sperimentata e contestualizzata per la scuola italiana da un gruppo di ricerca guidato da INDIRE nell'ambito del movimento delle **AVANGUARDIE EDUCATIVE**



L'idea M.L.T.V. (*Making Learning and Thinking Visible*)

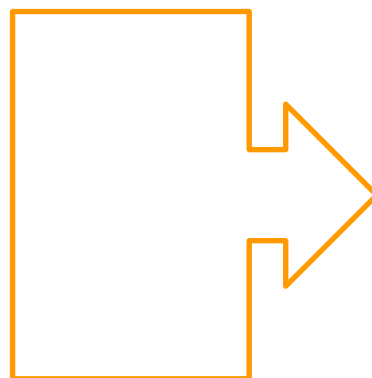
L'incontro fra **INDIRE** e **Project Zero** ha portato alla modellizzazione dell'idea **M.L.T.V.** (Making Learning and Thinking Visible)

Strumenti e una didattica per rendere visibili il pensiero e l'apprendimento



I benefici della strategia M.L.T.V.

**Rendere visibile
l'apprendimento porta
benefici**



AI DISCENTI

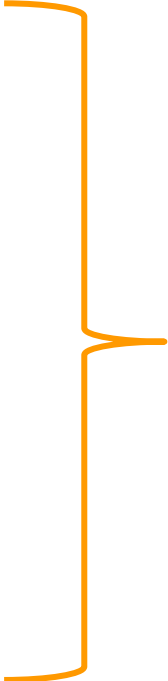
- Hanno un riscontro tangibile del proprio apprendimento
- Potenziano auto-efficacia, percezione di valore dell'apprendimento

AI DOCENTI

- Hanno a disposizione informazioni sui progressi dei discenti
- Ricevono un feed-back sull'azione didattica

Un duplice vantaggio

Gli strumenti del Visible Thinking and Learning hanno un duplice vantaggio per la motivazione

- 
- Mettono a fuoco l'apprendimento e il progresso
 - Costruiscono un contesto didattico motivante in quanto basato sull'esplorazione, sulla leva della curiosità, sulla comprensione profonda

La routine: i principi di funzionamento

COSA



Ogni procedura, processo o schema di azione **ripetuto sistematicamente** in determinate situazioni di apprendimento

COME



Lavorare attraverso schemi di azione consolidati favorisce l'**interiorizzazione** di abitudini di pensiero e di approccio

PERCHÉ



Le routine **guidano** anche la riflessione sull'apprendimento e il confronto in classe

La routine in pratica

Le routine sono strutture che sostengono processi di pensiero e comprensione profonda **trasversali** a tutte le discipline.

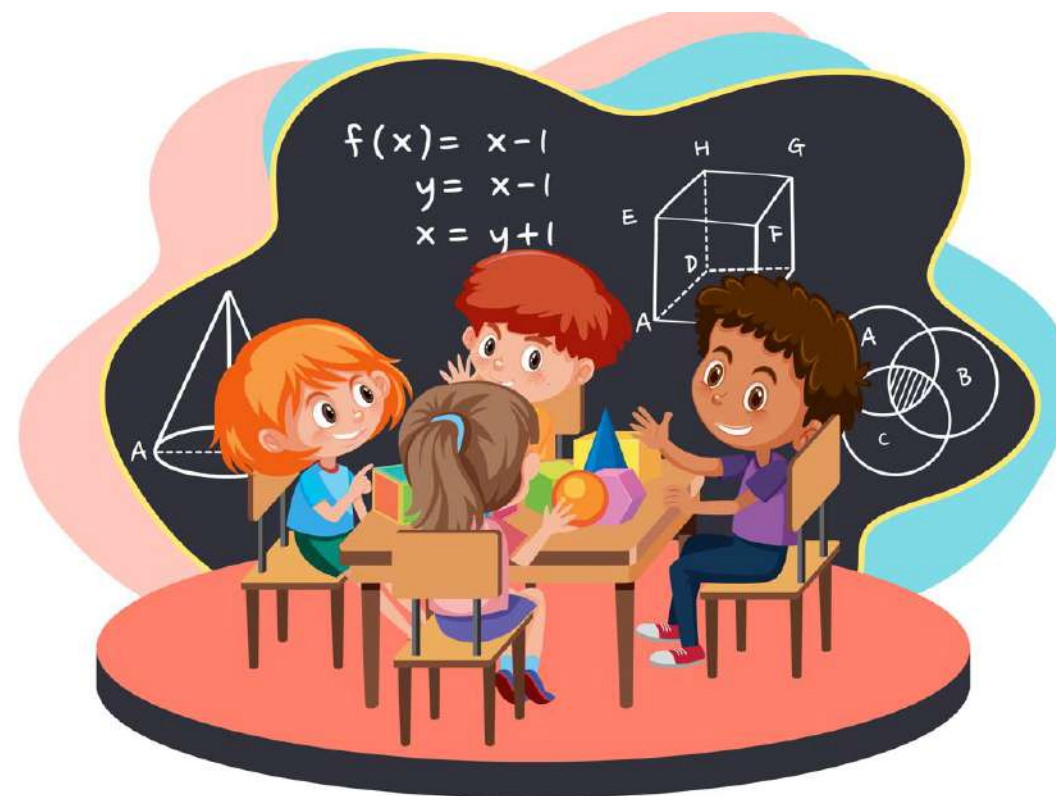
Obiettivo della routine è rendere gli studenti capaci di applicare determinate strutture di pensiero **autonomamente**, quando serve.



I protocolli di discussione

Forniscono **strutture organizzate** per condurre conversazioni produttive e inclusive.

Conosceremo in particolare una struttura che può avere implicazioni di rilievo sul sostegno alla motivazione.



Il tempo

Routine e protocolli si basano su un rigido **rispetto dei tempi**

Timer impostato e figure come il «time keeper» ricordano il rispetto dei tempi per ciascuna fase



Il contenuto

Routine e protocolli si basano su un rigido rispetto del contenuto

Il rispetto del contenuto ci aiuta a non sconfinare in altri argomenti e a restare concentrati sull'obiettivo

UNA GUIDA IMPORTANTE



Ricordiamo...

- ❑ Gli strumenti che presenteremo hanno valore in quanto ROUTINE
- ❑ Essi funzionano in un contesto didattico per l'apprendimento attivo
- ❑ Tutti gli strumenti prevedono una fase di riflessione individuale e una di condivisione in gruppo
- ❑ Gli studenti hanno bisogno di familiarizzare con gli strumenti



Attenzione!

- ❑ Gli strumenti che presenteremo richiedono una visualizzazione del pensiero
- ❑ Servono cartelloni, post-it o bacheche digitali
- ❑ Non sarà necessario conservare sempre tutto!



Collega – Amplia – Vai oltre!

Connect – Extend – Challenge (CEC)

CONNECT - Come sono collegate le idee e le informazioni presentate con quello che già conoscevi?

EXTEND - Quali nuove idee hai appreso che hanno ampliato o esteso il tuo pensiero in nuove direzioni?

CHALLENGE - quali sfide o dubbi ti sono venuti in mente dalle idee e dalle informazioni presentate?



Prima pensavo ... Ora penso...

I used to think...Now I think

Al termine di un'unità o di una spiegazione, chiedere agli studenti di riflettere in questo modo:

**Prima pensavo...Ora penso
(I used to think...Now I think...)**

Come è cambiato il pensiero dopo l'attività svolta?



3, 2, 1...Ponte!

3, 2, 1... Bridge!

Si chiede agli studenti di scrivere individualmente, sulla base di ciò che sanno circa un nuovo argomento da affrontare:

3 parole

2 domande

1 similitudine o metafora



Si esplorano video, testi, immagini sul tema, si svolgono attività ed esercizi e, al termine dell'attività esplorativa si chiede nuovamente agli studenti di scrivere:

3 parole

2 domande

1 similitudine o metafora

4 C

Connections, Challenge, Concepts, Changes

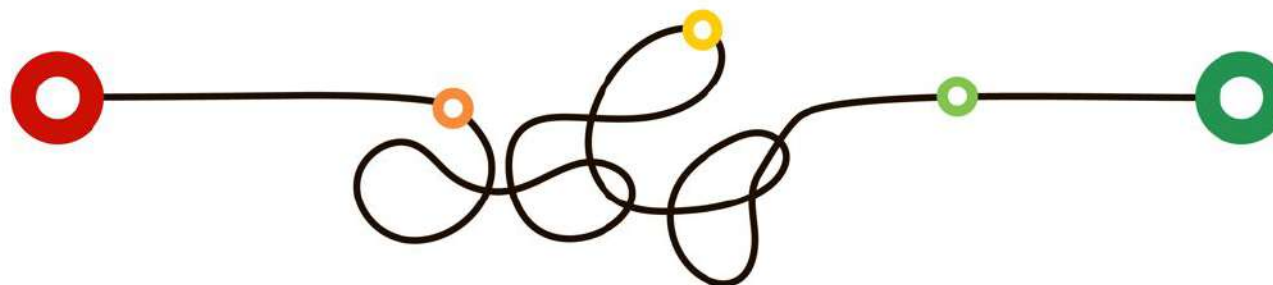
Dopo aver svolto un'attività di apprendimento, si invitano gli studenti a riflettere sulle 4C

Connections (Collegamenti) – quali collegamenti vedi tra l'attività svolta, la tua vita, i tuoi precedenti apprendimenti?

Challenge (Sfida) – quali idee, concetti, posizioni vuoi sfidare/approfondire?

Concepts (Concetti) – quali concetti chiave, idee forti, emergono da quanto fatto?

Changes (Cambiamenti) – quali cambiamenti nei comportamenti, nei valori, nei pensieri (tuoi e dei tuoi simili) sono suggeriti dall'attività svolta?



La scala del feedback

The ladder of feedback

Un protocollo che aiuta gli studenti ad esprimere feedback in modo costruttivo e non giudicante.

Contrasta la tendenza ad esprimere feedback superficiali (Ok – Non Ok)

THE LADDER OF FEEDBACK



La scala del feedback nella valutazione tra pari

The ladder of feedback

Le pratiche di valutazione tra pari rappresentano una risorsa preziosa, ma...

Devono essere educate per evitare che possano trasformarsi in momenti di conflittualità

La scala del feedback costruisce una cultura basata sull'accoglienza, la valorizzazione e su un atteggiamento non giudicante

THE LADDER OF FEEDBACK



Basterà il tempo?

La riflessione sull'apprendimento richiede tempo e il tempo è una risorsa scarsa a scuola

Le strutture-routine hanno l'obiettivo di rendere autonomo l'approccio alla riflessione nello studente



La narrazione di sé: percorso di autostima e motivazione

Isabella Tozza

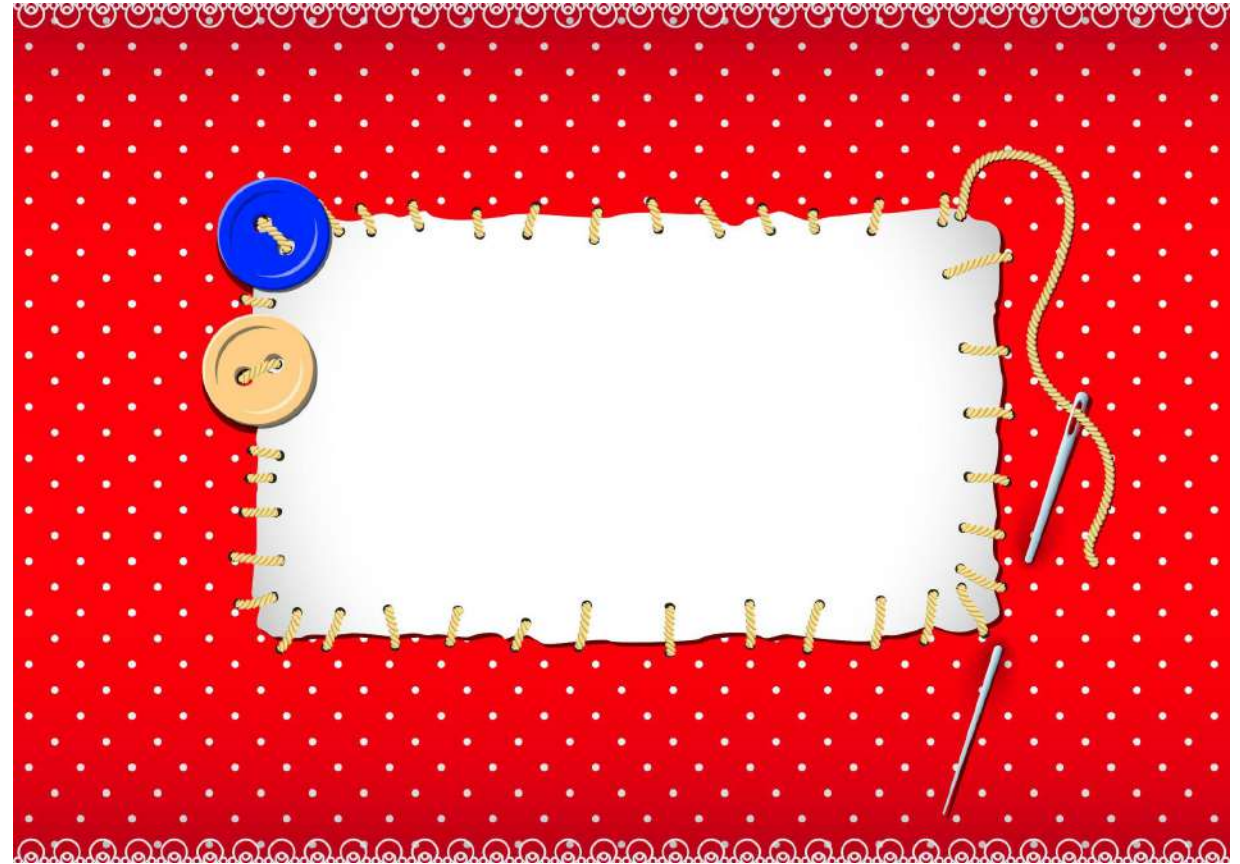
La memoria autobiografica

Isabella Tozza

IL LAVORO *ARTIGIANALE* DELLA MEMORIA

*Ognuno di noi non è altro
che un racconto al quale
aggiunge ogni giorno
qualcosa di nuovo.*

D. Demetrio, Educare è narrare



DISCIPLINA DI RIFERIMENTO

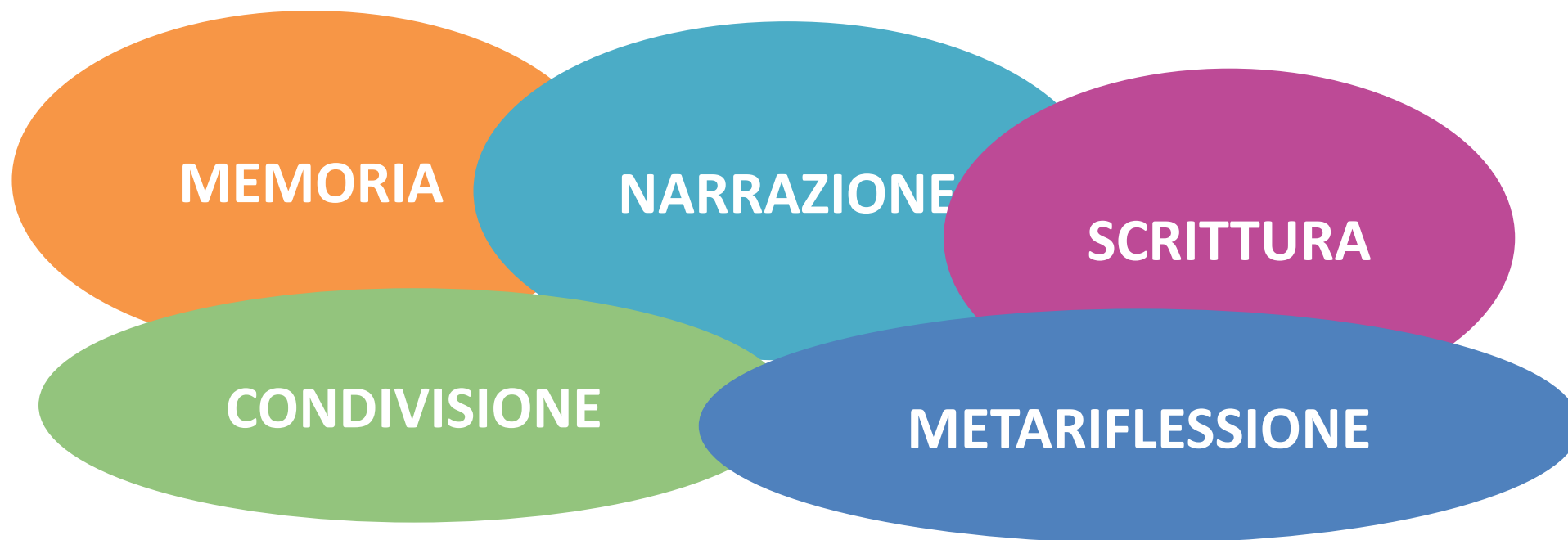
La **metodologia autobiografica** è stata introdotta in ambito accademico italiano a partire dagli anni '90 grazie all'azione del gruppo "Condizione adulta e processi formativi" facente capo all'Università degli Studi di Milano – Bicocca coordinato da Duccio Demetrio. Tre tappe significative per la elaborazione, diffusione e sistematizzazione della metodologia autobiografica sono:

- ❖ **1995:** viene pubblicato *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, di Duccio Demetrio;
- ❖ **1998:** viene fondata ad Anghiari, da Duccio Demetrio e Saverio Tutino, la *Libera Università dell'Autobiografia*
- ❖ **2003:** viene pubblicato *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, di Duccio Demetrio.

PERCHÉ NARRARE E SCRIVERE IN SENSO AUTOBIOGRAFICO A SCUOLA?

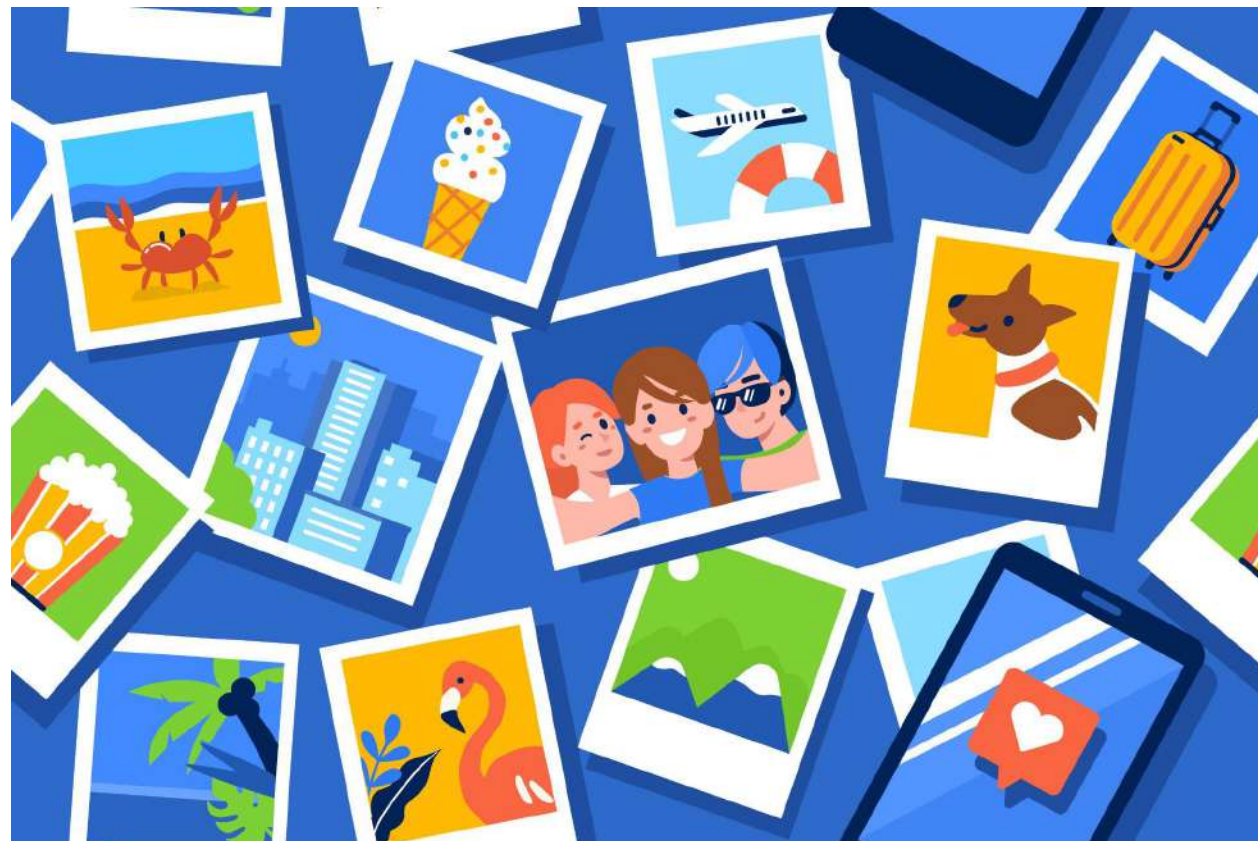
- ❖ Per creare possibilità pedagogiche e potenziare gli obiettivi formativi
- ❖ Per sviluppare capacità relazionali e sociali
- ❖ Per potenziare le capacità di orientamento nel mondo e negli apprendimenti
- ❖ Per attivare processi (auto) motivazionali, di empowerment e di accrescimento della propria autostima
- ❖ Perché la scuola si configura, sempre più, come *comunità educante e narrante*.

LE PAROLE *GUIDA* DELLA METODOLOGIA DIDATTICA AUTOBIOGRAFICA



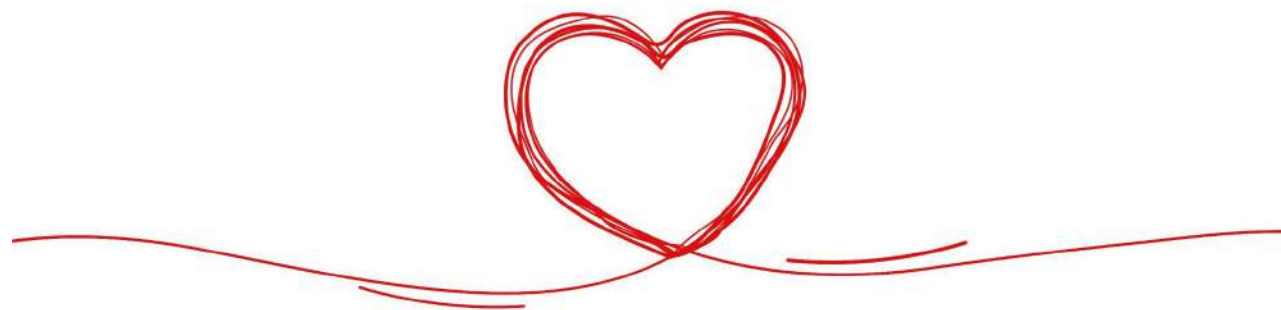
I MOVIMENTI DELLA MEMORIA

RI-EVOCARE: richiamare,
ridare voce ai ricordi



I MOVIMENTI DELLA MEMORIA

RI-CORDARE: riportare al cuore, ridare voce alle emozioni



I MOVIMENTI DELLA MEMORIA

RAMMENTARE...
RAMMENDARE...
richiamare alla mente
ciò che è sparso, predisporre
a comporre



I MOVIMENTI DELLA MEMORIA

RIMEMBRARE: riorganizzare,
ricomporre, mettere insieme
ciò che è emerso



APPRENDERE DALLA MEMORIA

Ogni essere umano **è uno scrigno** di ricordi espliciti o nascosti e latenti.

Rammemorare, cioè riportare alla memoria con adeguate sollecitazioni autobiografiche, eventi, esperienze, azioni, vissuti, significa:

- ❖ mobilitare diversi tipi di intelligenza, abilità cognitive ed emotive per orientarsi nell'esplorazione dei ricordi;
- ❖ riconoscere se stessi come soggetti attivi;
- ❖ attivare processi di autoapprendimento;
- ❖ costruire ponti tra diverse dimensioni temporali: passato, presente, proiezione verso il futuro.

PROVIAMO? PRIMA ESPERIENZA DI SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA



- ❖ Scegliete con cura un quaderno e una penna e mettetevi comodi.
- ❖ Volgete lo sguardo alla vostra infanzia e ad un giorno speciale:

*Il mio primo giorno
di scuola: timori,
emozioni, volti,
oggetti...*

- ❖ Provate a scrivere tutto quello che affiora nella vostra memoria con lo stile che preferite, accogliete quel senso di *regresso* che potreste provare e seguite, con fiducia, la vostra penna.

PRIMA ESPERIENZA DI SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA



Provate a *leggere* il vostro testo, *sospendendo il giudizio*:

- ❖ nella scrittura autobiografica tutte le scritture hanno la stessa dignità e legittimità, non c'è una bella e una brutta scrittura.

Provate, a *leggere a voce alta*, lentamente, assaporando ogni singola parola.

Provate, ad *attraversare* il vostro testo, ad *abitare* le parole.

PRIMA ESPERIENZA DI SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA



- ❖ Dove vi hanno condotto i ricordi e la penna? Vi hanno condotto in territori già conosciuti o è emerso, anche, qualcosa di imprevisto?
- ❖ Vi siete sentiti *spiazzati*?
- ❖ Quali emozioni vi ha suscitato questa scrittura e poi leggere e rileggere?
- ❖ Altri ricordi si sono generati, altre età della vita sono emerse?
- ❖ Si sono concretizzati suoni, colori, odori, persone?

LA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA

Questa prima scrittura è un'attività di approssimazione alla nostra **memoria autobiografica** che riguarda i ricordi autoreferenziali situati nel tempo e nello spazio, cioè i ricordi che sono alla base della percezione della nostra identità e della consapevolezza della nostra unicità nell' essere e agire nel mondo.

- ❖ Se vi siete sentiti spiazzati è perché avete sperimentato la *bilocalizzazione cognitiva*: dal presente guardiamo il passato e siamo, allo stesso tempo, narratori e protagonisti nel nostro ricordo.
- ❖ Potete anche aver provato *piacere* perché ciascuno ha una storia da raccontare e questo accresce il nostro (auto)riconoscimento.
- ❖ Potete aver provato il desiderio di *organizzare* il vostro racconto in una trama perché la memoria narrata struttura e ristrutturata il nostro pensiero.

LA MEMORIA AUTOBIOGRAFICA

Il nesso con la percezione del Sé, della costruzione della propria identità in relazione con gli altri, illumina i guadagni pedagogici di un lavoro didattico sulla memoria autobiografica che potenzia:

- ❖ l'immagine di se stessi;
- ❖ il senso di autostima e l'autoefficacia;
- ❖ la riflessione e l'autoriflessione sulle esperienze di vita e la proiettività.

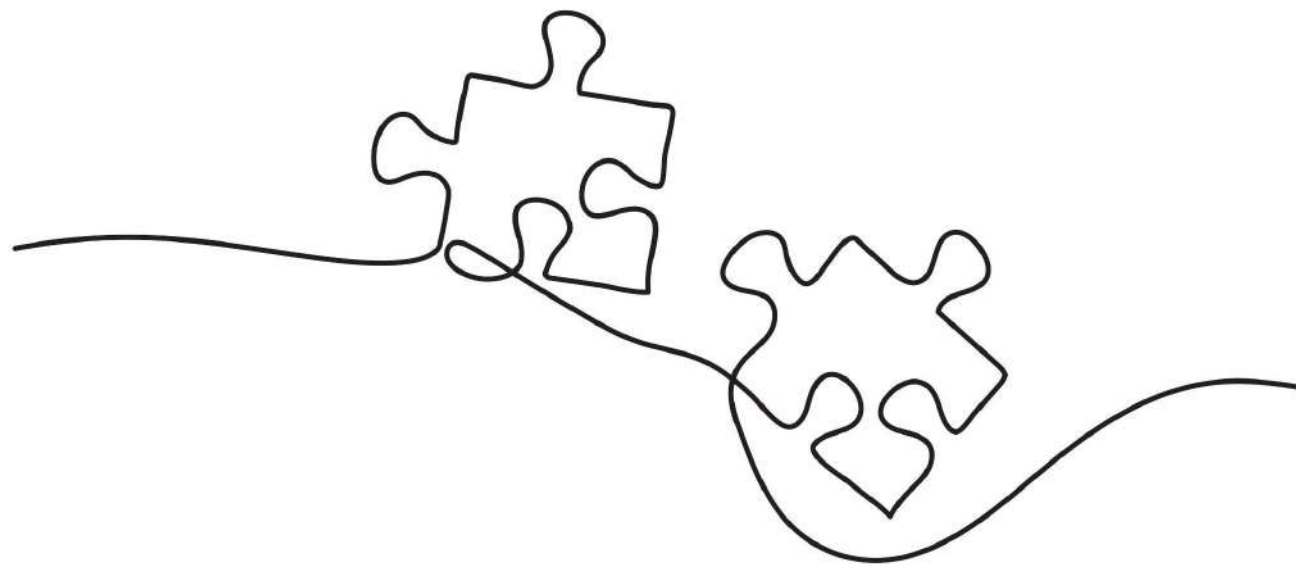
La narrazione autobiografica

Isabella Tozza

LA NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA

Chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili.

Italo Calvino, *LEZIONI AMERICANE*



NARRARE

Come Bruner ci ha insegnato, la **narrazione** è il primo dispositivo di conoscenza e di interpretazione che l'essere umano utilizza per orientarsi nel mondo e dare senso alle proprie esperienze.

I ricordi che emergono attraverso il lavoro della memoria e del pensiero autobiografici hanno, dunque, bisogno di essere inseriti in una narrazione per poter essere nominabili e comunicabili.

La **didattica autobiografica** si assume il compito di creare le condizioni pedagogiche affinché la spontaneità e la naturalezza del raccontare e raccontarsi trovi la direzione per essere assunta come competenza narrativa del percorso educativo.

COSA ACCADE QUANDO NARRIAMO IN SENSO AUTOBIOGRAFICO

La narrazione è un atto cognitivo intenzionale che consente al soggetto di:

- ❖ mettere in relazione eventi, individuando nessi tra esperienze diverse e lontane e situandoli in contesti spazio-temporali;
- ❖ scoprire origini e schemi del proprio agire e pensare;
- ❖ scoprire ipotesi e interpretazioni su di sé;
- ❖ costruire mappe cognitive e trame narrative che attribuiscono significati alle azioni, comportamenti, accadimenti, vissuti affettivi, emotivi, relazionali;
- ❖ lasciare spazio a ipotesi proiettive.

FINALITÀ DELLA PEDAGOGIA NARRATIVA

Da ciò possiamo desumere le **principali finalità della narrazione di sé** applicata nei contesti educativi:

- ❖ FINALITÀ EURISTICA: scoperta di nuova conoscenza su di sé;
- ❖ FINALITÀ AUTOFORMATIVA: la propria storia si configura come fonte di sapere di cui il soggetto è autore e possessore;
- ❖ FINALITÀ TRASFORMATIVA: i punti di vista sono modificabili nel tempo e la riflessione sulla propria storia può aprire finestre sul futuro;
- ❖ FINALITÀ METARIFLESSIVA: esplorazione del funzionamento del proprio pensiero, delle modalità di apprendimento, delle modalità relazionali e affettive.

FINALITÀ MOTIVAZIONALE

Possiamo individuare alcune direttrici che potenziano la **motivazione intrinseca** all'apprendimento:

- ❖ la ricerca di significati da attribuire agli eventi che diventando oggetto di riflessione genera esperienza e favorisce la percezione e immagine di sé come soggetto attivo nel processo educativo;
- ❖ riconoscere la propria storia come portatrice di un sapere è un potente attivatore di desiderio e di interesse verso la propria storia e le storie degli altri, del contesto in cui si vive;
- ❖ nominare e rendere comunicabili agli altri eventi, vissuti affettivi, promuove processi di autonomia e autodeterminazione nella relazione pedagogica.

EFFETTI ESTIMATIVI DELLA NARRAZIONE

Per comprendere in profondità la molteplicità delle ricadute estimative della didattica narrativa-autobiografica, dobbiamo esplicitare la significatività della dimensione relazionale:

*NARRIAMO PERCHÉ QUALCUNO È DISPONIBILE
AD ASCOLTARE IL NOSTRO RACCONTO,
AD ACCOGLIERLO, RISPECCHIARLO, CUSTODIRLO.*

EFFETTI ESTIMATIVI

AUTOSTIMA: la mia storia
lascia tracce, ha valore, è
degnata di essere raccontata



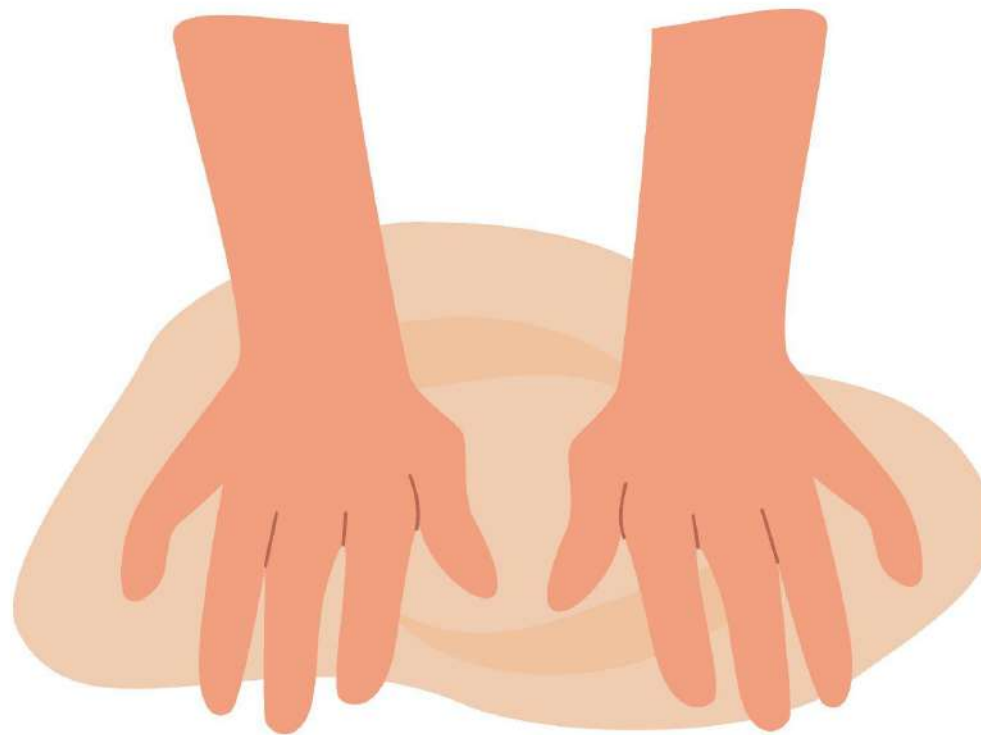
EFFETTI ESTIMATIVI

ETEROSTIMA: la mia storia
trova riconoscimento
nell'altro/a



EFFETTI ESTIMATIVI

ESOSTIMA: la mia storia può trovare una forma e il suo posto nel mondo.



SECONDA ESPERIENZA DI SCRITTURA

AUTOBIOGRAFICA



La narrazione è un processo relazionale, così come l'educazione è una relazione dialogica e la scuola è un crocevia di storie, racconti, memorie.

- ❖ Prendete il quaderno e la penna e la vostra prima scrittura;
- ❖ ora volgete lo sguardo a voi adulti, al vostro primo giorno di scuola come insegnanti.

*Il mio primo giorno di scuola:
timori, emozioni, volti,
il primo allievo/a
che ricordo...*

SECONDA ESPERIENZA DI SCRITTURA AUTOBIOGRAFICA



La narrazione autobiografica, svolta in forme via via più complesse, come quella della proposta precedente che invita al **confronto** di *momenti apicali* della propria vita, induce il soggetto ad agire attivamente nel:

- ❖ mettere in relazione – a livello cognitivo, emotivo, affettivo – gli eventi, individuando il disegno di un mosaico che attribuisca significatività alle diverse tessere;
- ❖ individuare un proprio stile e schema narrativo di interpretazione della realtà;
- ❖ sviluppare fiducia nelle capacità di autoapprendimento e di espressione.

COSA PUÒ ACCADERE QUANDO CI NARRIAMO

È possibile che:

- ❖ vi siate sentiti disorientati tra i ricordi;
- ❖ vi siate bloccati oppure la penna vi ha guidati in territori inesplorati;
- ❖ vi siate stupiti o riconfermati nei vostri ricordi, emozionati o distaccati.

Qualunque sia la vostra esperienza, prendetene nota, nel caso vogliate intraprendere un percorso per insegnanti autobiografi perché, al di là di ogni metodica, dovrà essere la delicatezza a guidare la vostra azione.

Un buon ricercatore educatore non forza mai la mano nell'avvicinarsi nello sterminato campo dei ricordi autobiografici; si muove con la stessa delicatezza che desidera gli altri adottino nei suoi confronti qualora si occupino della sua storia.

D. Demetrio, *Ricordare a scuola*

La scrittura autobiografica

Isabella Tozza

TESTIMONIANZE DI BAMBINI E BAMBINE:

Progetto Nati per scrivere

*Si può scrivere non solo alle
persone ma anche a cose
immaginarie.*

*Si può scrivere per esprimere i
sentimenti.*

*Ho scoperto che non c'è solo il
mondo che vediamo con gli occhi
ma un altro mondo interno
Scrivendo mi sento tranquillo*



LA NARRAZIONE DI SÉ ATTRAVERSO LA SCRITTURA

Il passaggio dalla narrazione di sé dall'oralità alla scrittura segna un passaggio significativo dal punto di vista cognitivo, emotivo, motivazionale e dell'auto-apprendimento.

Scrivere di sé è, infatti, attività generatrice di effetti “collaterali”, le cui ricadute formative oltrepassano l'obiettivo primario di trascrivere i propri vissuti.

Siamo in autobiografia ogni qualvolta diamo luogo ad un campo di attenzioni dedicate al nostro io pensante e narrante. In questa accezione dell'autobiografia non ci limitiamo a raccontare: al contempo riflettiamo, ora scrivendo, ora disegnando, ora esprimendoci attraverso quelle forme dell'intelligenza e dell'arte che sono segni del nostro essere coscienti.

D. Demetrio, *Ricordare a scuola*

LA NARRAZIONE DI SÉ ATTRAVERSO LA SCRITTURA

Promuovere e coltivare con costanza la pratica della scrittura autobiografica a scuola, significa:

- favorire, negli allievi e nelle allieve, capacità di dialogo introspettivo e intimistico;
- favorire la riflessione su di sé attraverso:
 - l'azione di comporre, scomporre, ricomporre frammenti della proprie memorie
 - la sperimentazione della *bilocalizzazione cognitiva*
 - la ricerca di trame, tessiture narrative, nessi
 - l'attribuzione di significati alle esperienze.

LA NARRAZIONE DI SÉ ATTRAVERSO LA SCRITTURA

Attraverso la pratica della scrittura *prende corpo* quel *sapere invisibile** di cui ciascuno è depositario.

- ❖ Anche in situazioni di difficoltà dell'apprendimento, disagio, vulnerabilità, vedere *germogliare* la parola sul foglio, genera *fiducia* nelle proprie capacità e nel riconoscersi in grado di nominare, esprimere, rendere comprensibili se stessi agli altri.
- ❖ L'atto stesso della scrittura, nella sua fisicità, facilita il ripiegamento pensoso, prendere confidenza con il silenzio, l'introspezione, il proprio universo emotivo, la ricerca del proprio –individuale- repertorio lessicale e simbolico.

* Demetrio, *Ricordare a scuola*

LA NARRAZIONE DI SÉ ATTRAVERSO LA SCRITTURA

La scrittura autobiografica coinvolge, quindi la:

- ❖ **dimensione cognitiva** per la strutturazione del pensiero e del linguaggio;
- ❖ **dimensione emotiva** per la nominazione, gestione, autoregolamentazione della vita affettiva;
- ❖ **dimensione metacognitiva**. In particolare questa, per la funzione di scoperta delle modalità di funzionamento del pensiero, produce potenziamento della percezione di sé e della motivazione all'apprendimento, attivando consapevolezza su elementi di forza, aree di miglioramento, impedimenti, attitudini e talenti.

*«Era come se la penna andasse da sola.
guardarmi dentro e “acchiappare” i pensieri
e riportarli sul foglio è stato favoloso»*

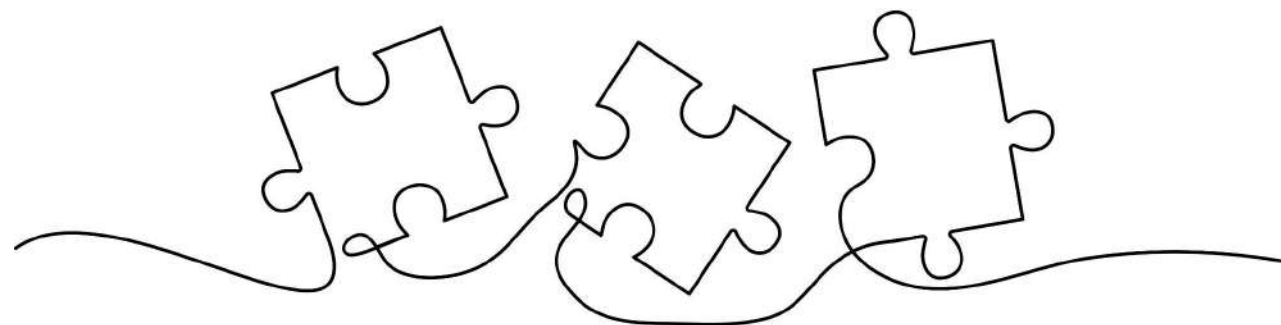
Bambina, 10 anni, partecipante al progetto *Nati per scrivere*

Pratica didattica: il laboratorio di Narrazione Autobiografica

Isabella Tozza

IL LABORATORIO NARRATIVO: GENERARE STORIE

Senza la capacità di raccontare storie su noi stessi, di raccontarci come una storia, non esisterebbe l'identità personale; il racconto di sé ci aiuta a diventare chi siamo senza dimenticare chi siamo stati e ci accompagna verso il domani.



J. Bruner, *La fabbrica delle storie*

IL LABORATORIO DI NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA

Il dispositivo formativo per praticare e adeguare ai diversi tipi di grado scolastico e agli specifici contesti educativi, la didattica narrativa autobiografica è il laboratorio.

LA MODALITÀ FORMATIVA LABORATORIALE PROMUOVE:

- ❖ la circolarità e valorizzazione delle esperienze;
- ❖ la condivisione delle narrazioni (orali e scritte);
- ❖ la partecipazione attiva;
- ❖ l'interazione;
- ❖ l'equilibrio tra dimensione soggettiva e dimensione gruppale.

IL LABORATORIO DI NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA

Il laboratorio rappresenta lo spazio – rassicurante e rispettoso – dove l'allievo, con adeguate sollecitazioni narrative su specifici temi, è *invitato*:

- ❖ al racconto di sé e di parti della propria storia (nella forma orale e scritta);
- ❖ alla condivisione facoltativa delle sue scritture o altri prodotti autobiografici;
- ❖ alla lettura, facoltativa, ad alta voce;
- ❖ all'ascolto ricettivo delle narrazioni altrui, allenando la *sospensione del giudizio*;
- ❖ alla riflessione metacognitiva sull'intero processo mentale, cognitivo ed emotivo attivato.

IL LABORATORIO DI NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA

Come si può evincere, in ogni fase del laboratorio, secondo il criterio della *gradualità*, *progressività* e rispetto dei tempi di ogni soggetto partecipante, l'allievo è accompagnato in un percorso di (auto) apprendimento e (auto) conoscenza, attraverso la sperimentazione di:

- ❖ **prendere la parola** e percepirsi autore (*dimensione maieutica*) e interprete (*dimensione ermeneutica*) della propria storia;
- ❖ **scegliere** ciò che, per sé e per il gruppo, è raccontabile, scrivibile, condivisibile, dunque, scoprire di *essere responsabili* verso di sé e verso gli altri;
- ❖ **allenare**, *in situazione e in relazione*, il pensiero analitico, introspettivo, retrospettivo e prospettico.

IL LABORATORIO DI NARRAZIONE AUTOBIOGRAFICA

Il laboratorio di narrazione autobiografica si configura come:

- ❖ un **contesto di pratiche formative** in quanto attiva, in ogni sua fase, un processo motivazionale e di *empowerment* sollecitando il desiderio di autonomia, la curiosità verso il sapere e i saperi, la dimensione del saper essere, la capacità di imparare ad imparare;
- ❖ un contesto di **pratiche pedagogico-sociali** in quanto le narrazioni individuali si intrecciano e risuonano nella coralità del gruppo, in un clima che stimola la collaborazione dialogica e la co-costruzione dei significati.

LA COMPETENZA NARRATIVA AUTOBIOGRAFICA

Coltivare, a scuola, contesti che promuovono l'apprendimento della competenza narrativa, nella sua specificità autobiografica, significa avere ricadute trasversali all'intero percorso educativo e di crescita dell'allievo.

Essa, infatti, essendo una competenza del pensiero e del linguaggio, non è solo ascrivibile, all'orizzonte delle discipline umanistiche, ma è funzionale all'attivazione di curiosità verso altri saperi che possono essere resi maggiormente accessibili se attraversati da esplorazioni narrative e autobiografiche.

LA COMPETENZA NARRATIVA AUTOBIOGRAFICA

La **competenza narrativa**, per il suo statuto sociale e relazionale, può contribuire ad una partecipazione motivata degli allievi nei percorsi di:

- educazione alle memorie collettive e territoriali;
- educazione al rispetto delle differenze (di genere, generazionali, religiose, interculturali);
- educazione affettiva e gestione dei conflitti;
- educazione alla cittadinanza attiva e consapevole.

SUCCESSI E INSUCCESSI

Il processo motivazionale ed estimativo è costitutivo della didattica autobiografica e trasversale ai contenuti trattati.

Un tema apicale dell'esperienza scolastica (e umana) e connesso intimamente all'efficacia degli apprendimenti e all'orientamento attivo, è relativo ai vissuti collegati ai *successi e insuccessi*.

Conoscere le proprie modalità di reazione e capacità di fronteggiare situazioni critiche, potenzia la fiducia in se stessi e la consapevolezza che il parziale o mancato raggiungimento di un obiettivo non equivale al fallimento del sé personale.

SUCCESSI E INSUCCESSI

Nelle scuole – di ogni ordine e grado – in forme gradualmente più complesse, possono essere creati contesti narrativi per accompagnare gli allievi e le allieve a apprendere dagli errori, dalle *in*-comprensioni e, nel contempo, mettere una distanza tra sé e i vissuti di frustrazione.

È importante porre attenzione alla costruzione di uno spazio rassicurante e valorizzante che:

- ❖ *solleciti* il racconto;
- ❖ *apra* all'espressione emozionale;
- ❖ *promuova* l'emergere di *sguardi molteplici e dilatati* sulla propria esperienza.

IMPARARE A INCIAMPARE, CADERE, RIALZARSI....

Provate a sperimentare la differenza delle proposte che seguono:

*Raccontami un'esperienza
in cui hai avuto successo
e cosa hai provato*

*Quella volta che un sasso
imprevisto mi ha fatto
inciampare e cadere:
ho guardato intorno
a me e...*

IMPARARE A INCIAMPARE, CADERE, RIALZARSI....

Numerose figure e modalità possono essere utilizzate per invitare al racconto di sé su questo focus specifico: è, sempre, rilevante proporre un'immagine evocativa che faciliti lo spostamento del pensiero verso una dimensione:

- ❖ Metaforica e simbolica;
- ❖ Non giudicante e direttiva;
- ❖ Incoraggiante verso la presa di parola;
- ❖ Orientante nell'esplorazione mnemonica;
- ❖ Negoziale con l'evento che si è invitati a narrare.

Diverse proposte e varietà di sollecitazioni adattabili ai diversi contesti scolastici, possono essere reperite nel testo di Demetrio *Il gioco della vita*.

L'INSEGNANTE CHE FACILITA IL RACCONTO AUTOBIOGRAFICO

Come si può dedurre da queste prime pillole metodologiche, l'insegnante che desidera promuovere contesti di narrazione autobiografica, dovrà intraprendere un percorso formativo per:

- ❖ sperimentare in prima persona le pratiche di narrazione autobiografica in modo da acquisire, non solo competenze teoriche e metodologiche, ma il **corretto atteggiamento pedagogico** per poter ideare, progettare, realizzare e condurre percorsi di narrazione autobiografica;
- ❖ assumere su di sé una significativa responsabilità educativa e di messa in gioco personale.

*LA SCRITTURA DI SÉ TI IMPEGNA, ESIGE L'ASSUNZIONE
DI UNA RESPONSABILITÀ: SAI CHE CI SEI E TI COMPROMETTI,
PERCHÉ QUALCUNO AVRÀ STRUMENTI
PER RESTITUIRTI QUELLO CHE HAI SCRITTO*

D. Demetrio, *Ricordare a scuola*



BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Batini F., *Leggimi ancora*, Giunti, Firenze 2018
- Batini F., *Leggere ad alta voce*, Giunti, Firenze 2019
- Bruner J.S., *La narrazione*, Laterza, Bari 1999
- J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari 2002
- Calvino I., *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 2015
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma – Bari 2002
- Danieli L., Macario G. *Nati per scrivere. Il paesaggio fuori e dentro di me*, Mimesis, 2019
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995
- Demetrio D., *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*, Guerini e Associati, Milano 1999
- Demetrio D., *Ricordare a scuola*, Laterza, Roma – Bari 2003
- Demetrio D., *Educare è narrare*, Mimesis, Milano 2012
- Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2010
- www.lua.it

Gestione del feedback

Alessandra Rucci

6 cose da ricordare sul feedback

Il feed-back non è una lode o una valutazione, è un'informazione su ciò che si sta facendo per raggiungere un obiettivo

Se gli studenti sanno che la classe è un luogo sicuro in cui fare errori danno feed-back

Il feed-back dello studente è più prezioso di quello dell'insegnante

Se daremo un voto insieme al feed-back lo studente baderà solo al voto

Un feed-back non ha senso se non si conoscono gli obiettivi in anticipo

Il feed-back efficace è durante l'apprendimento, quando si è ancora in tempo per correggere il tiro



Come posso dare feedback qualificato a tutti?

Utilizzando il digitale e sfruttandone le potenzialità:

- i commenti audio ad esempio!
- quando necessario o possibile, una videochiamata condividendo il compito.

Con studenti più grandi:

- sacrificando un colloquio con il genitore a beneficio di uno con lo studente.



Largo agli studenti!

- o Allenare gli studenti ad usare protocolli come La scala del feedback
- o Creare frequenti occasioni per promuovere la valutazione tra pari

**SI RIDUCE PROGRESSIVAMENTE IL BISOGNO
DEL FEEDBACK ESTERNO E SI PROMUOVE
AUTOCONSAPEVOLEZZA**



MODULO 9

Come motivare gli “studenti difficili”

Come motivare gli “studenti difficili”

Mario Comoglio

Premessa

Nonostante un insegnante cerchi in tutti i modi di insegnare in modo motivante, è possibile che non raggiunga «tutti» gli studenti in classe.

Per motivi diversi vi possono essere studenti che per esperienze diverse possono aver costruito al loro interno una **resistenza** ad una motivazione ad apprendere.

Le **demotivazioni** possono caratterizzarsi in diverso modo e necessitano di interventi diversificati.



Gli studenti

Possiamo avere in classe:

- Studenti disinteressati e apatici
- Studenti scoraggiati ad imparare o lenti nell'apprendimento
- Studenti con sindrome di fallimento
- Studenti fortemente preoccupati del proprio sé
- Studenti «underachiever».



Come diagnosticare

Diagnosticare con molta prudenza i casi:

- raccogliere informazioni sistematiche;
- essere «attenti» a risposte o ad affermazioni dello studente;
- condividere informazioni o impressioni con altri colleghi mantenendo il segreto professionale;
- avanzare ipotesi di categorizzazione da confermare;
- provare alcuni interventi;
- essere consapevoli che per alcuni studenti il recupero motivazionale richiede molto tempo ed è molto complesso. si richiedono risorse molto diverse per il loro recupero alla motivazione scolastica;
- quando è possibile e utile coinvolgere la famiglia o i genitori.

1. Studenti disinteressati e apatici

Caratteristiche:

- non trovano l'apprendimento significativo o utile;
- non vogliono impegnarsi anche se con un po' di sforzo potrebbero farcela;
- oppongono resistenza se pensano che un interesse verso di loro li porterebbe ad essere diversi da quello che ora sono;
- immaginano l'impegno scolastico come un'imposizione, non come opportunità;
- non danno alcun valore all'apprendimento;
- si dimostrano sempre annoiati;
- vogliono una giustificazione, che però non li convince mai, di quello che viene proposto di fare.

Intervento

- ricorrere a sistemi di contratto e di incentivi (ricompense);
- sottolineare e rimarcare il valore autentico di compiti e dell'apprendimento;
- cercare un rapporto di stima e simpatia personale;
- conoscere i loro valori e interessi;
- coinvolgerli in attività collaborative;
- far riscoprire il valore dell'apprendimento e della scuola;
- chiedere di proporre attività di apprendimento;
- usare la comunicazione persuasiva;
- far sentire la scuola e l'apprendimento come una crescita umana della persona;
- verificare che non abbiano bisogno di sviluppare auto-regolazione.

2. Studenti scoraggiati ad imparare o lenti nell'apprendimento

Caratteristiche:

- non riescono a stare al ritmo della classe;
- hanno aspettative costantemente basse;
- sono rassegnati ad essere «ultimi»;
- hanno bisogno di tutoraggio o di supporti didattici particolari;
- si sentono umiliati perché non riescono ad avere successo come gli altri compagni;
- alle prime difficoltà rinunciano;
- se interrogati cercano di indovinare la risposta più che cercare di comprendere;
- possono nascondere le loro difficoltà non cercando aiuto.

Intervento

- fornire tutoraggio: schede che guidino passo passo l'esecuzione di un compito;
- dare riconoscimenti quando raggiungono qualche successo;
- assegnare obiettivi prossimali e mirare a una comprensione essenziale;
- richiedere un tempo di lavoro e riflessione supplementare;
- costruire compiti sui loro interessi;
- utilizzare esempi fatti progressivi come il «working out example»;
- consapevolizzare il progresso ottenuto soprattutto con l'impegno, la costanza e la tenacia;
- dare valutazioni sulla base del progresso dimostrato;
- mantenere con essi il contatto visivo in classe;
- se hanno problemi di lettura esercitarli e migliorarli in questa attività.

3. Studenti con sindrome di fallimento

Caratteristiche:

- affrontano i compiti o l'impegno scolastico con rassegnazione;
- a seguito di insuccessi abbassano esageratamente la stima di sé e proiettano l'insuccesso avuto su prestazioni successive;
- a seguito di numerosi fallimenti si possono convincere di una teoria entitativa dell'intelligenza oppure attribuiscono l'insuccesso a cause interne, stabili e incontrollabili o genericamente dicono di non essere adatti per certi tipi di compito;
- attribuiscono al caso o alla fortuna eventuali successi;
- non hanno una elevata stima di sé e elevate aspettative di sé;
- si arrendono facilmente;
- cercano attenzione e compassione dagli adulti, più che aiuto per migliorarsi.

Intervento

Essenzialmente sono persone che hanno bisogno di recuperare fiducia in se stessi attraverso esperienze che modifichino le convinzioni che hanno costruito su se stessi. Pertanto occorre:

- correggere attraverso esperienze positive le convinzioni entitative di intelligenza e le attribuzioni della causa del successo;
- modellare strategie efficaci di apprendimento indicando come si sviluppano, quando si applicano e perché sono efficaci: capacità metacognitive;
- richiedere di adottare un processo di progettazione delle proprie attività di apprendimento e di auto-regolazione nello studio;
- suggerire strategie di controllo emotivo;
- educare atteggiamenti di persistenza e tenacia;
- convincere del rapporto “sforzo-impegno-strategie efficaci-successo”;
- dare riconoscimenti efficaci.

4. Studenti fortemente preoccupati del proprio sé

Caratteristiche:

- sono tendenzialmente soggetti concentrati sul giudizio degli altri e delle persone per loro importanti o significative;
- cercano il risultato più che l'apprendimento;
- rifiutano la responsabilità dei successi, temendo di dover rimanere su quello standard;
- si fanno piccoli piccoli o si dimostrano molto sicuri in modo da evitare l'interrogazione;
- se interrogati non sono sicuri di come rispondere, sono generici nella speranza che l'insegnante li aiuti o riconosca la risposta come valida e vada oltre;
- possono lentamente avere manifestazioni perfezionistiche: desiderano continuamente di far vedere come procedono;
- vanno in ansia se un compito comincia a diventare difficile;
- cercano di «far vedere» che sono molto impegnati e interessati, per ottenere stima, più che perché hanno interesse.

Intervento

- lavorare per la costruzione di una classe comunità di apprendimento;
- insistere per obiettivi di apprendimento e non di prestazione;
- utilizzare valutazioni qualitative e di miglioramento;
- presentare obiettivi di comprensione profonda;
- proporre attività di gruppo che richiedono la collaborazione e non l'auto-sufficienza;
- dare compiti che promuovano l'apprendimento come comprensione e capacità di transfer;
- presentare compiti sfidanti leggermente superiori alle capacità;
- dimostrare che l'insegnante è interessato a dei valori veri e non ad apparenze.

5. Studenti «underachiever»

Caratteristiche:

- si danno obiettivi bassi;
- non vogliono obiettivi alti che li impegnino a mantenere questi livelli;
- dimostrano una discrepanza tra ciò che possono fare e fanno;
- dimostrano di non voler eccellere;
- si impegnano nella scuola quel tanto che è sufficiente mantenendo la possibilità di dedicarsi ad altri obiettivi di loro interesse (sport, amicizie, hobbies, ecc.);
- è possibile che i genitori abbiano uno stile o autoritario, chiuso (specialmente da parte del padre) o uno stile caratterizzato da permissività e libertà estreme ai limiti della trascuratezza.

Intervento

- applicare metodi di apprendimento cooperativo con compiti sfidanti;
- non cedere a dilazioni;
- non cedere a lamentele che favoriscono il raggiungimento di obiettivi appena sufficienti;
- aumentare gradualmente la produzione del lavoro;
- stimolare la curiosità e scegliere argomenti e tematiche che consentano un lavoro ricco e intenso di ricerca;
- sviluppare un sentimento più positivo nei confronti del lavoro scolastico;
- rendere l'apprendimento un'esperienza piacevole di modo che gli studenti siano motivati a lavorare;
- verificare le origini di tale atteggiamento verso la scuola: molto spesso i genitori hanno lo stesso atteggiamento verso la scuola e lo studio.

Casi problematici

- ➔ Leggere la descrizione dei casi di seguito riportati, dove si dica cosa fare se in classe si hanno casi simili a questi
- ➔ Poi si ritorni ad esaminare le caratteristiche e i suggerimenti di intervento.

Caso 1

Andrea è uno studente di scuola media ma, nonostante l'età, non è interessato alla scuola e ad alcuna materia. La sua mente è sempre altrove. Si annoia e, dopo poco che è iniziata un'attività o una lezione, scarabocchia senza scopo su un foglio o sul banco. Quando l'insegnante, per richiamarlo, gli indirizza una domanda, le sue risposte rilevano che la sua mente era lontanissima. Richiamato ad impegnarsi, risponde che la scuola non gli interessa, è noiosa, richiede di fare sempre le stesse cose, che non gli va di leggere e ripetere quello che ha letto.

Prova una noia generale. Dedica pochissimo tempo allo studio personale. Guarda con meraviglia chi studia o si impegna e si chiede: «*Chi glielo fa fare!*», Non trova mai ragioni per fare qualcosa o per impegnarsi in una attività. Se si cerca di entusiasmarlo, risponde con una smorfia accompagnata da una alzata di spalle. A volte sollecitato ad impegnarsi reagisce anche in modo impulsivo e violentemente chiedendo di essere lasciato in pace.

Caso 2

Lucy manifesta chiaramente difficoltà a seguire le lezioni e a stare al ritmo della maggior parte dei compagni. Ha limitate capacità di memoria. I suoi progressi sono molto lenti. Ha difficoltà a capire e, interrogata a dire che cosa non ha capito, rimane in silenzio. Ha difficoltà a seguire le indicazioni e comprenderne il perché. Non finisce mai il compito che le viene assegnato. Spesso i suoi compiti sono solo iniziati. Si blocca alle prime difficoltà. Si innervosisce, ma non chiede aiuto. Non riuscendo nei compiti richiesti, sta sempre più dimostrando i segni di chi non ha più fiducia in se stessa.

Per queste sue qualità non gode di molta stima dalle compagne. Talvolta è emarginata e lasciata sola. Per le sue difficoltà di comprensione i compagni stanno con lei su pressione dell'insegnante, ma non per scelta.

Caso 3

Antonio ha avuto nelle scuole medie un'insegnante molto esigente. Era convinta che dai ragazzi si dovesse esigere e non essere tollerante per renderli coraggiosi, non fragili e facili a scoraggiarsi alle prime difficoltà. I compiti presentavano sempre difficoltà o novità. Agli studenti diceva di stare attenti e concentrati. Il livello di difficoltà era misurato sui migliori, per dimostrare a tutti gli altri che se si fossero impegnati avrebbero anche loro ottenuto successo.

Antonio, inizialmente, ci aveva creduto, ma poco alla volta si era convinto che non avrebbe mai potuto essere come Tommy, Giusy o Beatrice. Le cose erano però anche andate oltre. L'impegno richiesto dalla scuola era diventato così assillante da convincerlo che forse la scuola non era fatta per lui o forse che non era fatto per alcune materie e che non poteva rinunciare a tante cose per lo studio dal quale raccoglieva sempre insuccessi.

Caso 4

Jimmy si dimostra molto attento ai risultati scolastici. Il tempo del «compito» è vissuto prima, durante e dopo con un'ansia soffocante: teme di non ricordare tutto, di non aver capito qualcosa; è ossessionato dal pensiero che Luca e Adriana possano fare meglio di lui, che i compagni lo deridano perché il compito non è stato di qualità elevata; desidera il riconoscimento dell'insegnante.

Si preoccupa molto di come deve essere svolto il compito e di raggiungere le richieste e si lamenta con qualche insegnante se non ha esplicitato chiaramente quello che deve essere studiato e quello che non è necessario sapere. Considerato che in Lingua 2 e Storia riesce meglio che in altre materie, concentra il suo impegno maggiore in queste materie, trascurando le altre. In queste può vantarsi e, d'altra parte, dice: *«le altre discipline non sono importanti come queste»*.

Teme i richiami, le minacce o i rimproveri degli insegnanti. Ci tiene ad avere e a dare una buona immagine di sé.

Caso 5

In una conversazione con i compagni Alessia si è trovata a discutere con le amiche sul fatto che non si può passare tutti i giorni a studiare e ha spiegato la sua filosofia di vita: prima di tutto si deve capire il modo di valutare dell'insegnante e comprendere quanto si deve studiare per avere la sufficienza. Secondo, se l'insegnante è troppo esigente bisogna dimostrare che quello che chiede rovina la vita e la serenità della classe. Per questo bisogna far sentire la voce per dilazionare compiti e interrogazioni, per far notare che le richieste sono disumane. Terzo, capire quando è il momento giusto di impegnarsi per salvarsi da un fallimento. Quarto, avere obiettivi di sufficienza e non di voler apparire tra i migliori. Quinto, trovare scuse accettabili per giustificare un insuccesso: prima c'è la vita, poi la scuola. Sesto, osservare dall'esperienza della vita che non è vero che chi riesce meglio a scuola avrà successo...

Tutto si può riassumere in questo grande principio: *«prima vivere e poi studiare quel tanto che è necessario!»*

MODULO 10

Studio di caso

Studio di caso n.1

Beatrice Aimi



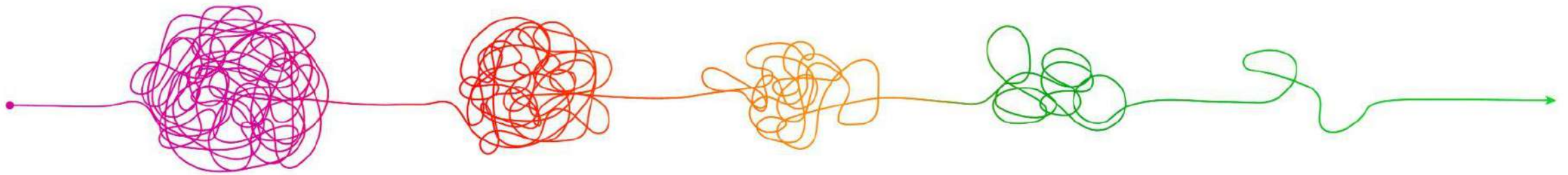
Mamma: *“Marco quando cominci a studiare scienze? Siamo già avanti nell’anno e non ti vedo impegnare abbastanza, devi recuperare quell’insufficienza”.*

Marco: *“Uffa!!! Mà, non rompere... scienze mi fa schifo e non capisco proprio il senso di quella roba che ci fanno studiare. A cosa mi serve? È solo una perdita di tempo”.*

Insegnante: *“Signora, suo figlio deve impegnarsi di più, è sempre disattento, io non so più cosa fare. Non posso certo mettermi al suo posto”.*

Mamma (di Marco): *“ Prof, anche io non so più cosa fare...glielo ripeto continuamente. Ma lui ha la testa per tutto tranne che per lo studio. L’ho anche minacciato di non farlo più uscire, di togliergli il cellulare e il calcio, ma non c’è verso”.*

Il problema è.....



1. Fattori legati al contesto scuola (docenti/compagni)
2. Fattori «patologici» legati al contesto sociale familiare



3. Fattori individuali
 - scarso rendimento (evitamento/fuga)
 - percezione di non adeguatezza
 - eccessiva ansia da prestazione
 - percezione di inutilità/scarsità di importanza dei contenuti

CREDENZE E
CONVINZIONI

I messaggi

Ogni parola e ogni azione di un adulto significativo verso un bambino/ragazzo trasmette un messaggio!!!!!!

I bambini imparano dai messaggi.

Mai mandare messaggi giudicanti!



I messaggi

«Bernardo aveva fatto i compiti per casa in maniera precipitosa, saltando parecchie domande e rispondendo alle altre in modo superficiale. La sua maestra aveva perso le staffe: e questo sarebbe il tuo compito? Non puoi mai farlo come si deve? O sei tonto o sei irresponsabile. Quale dei due?»

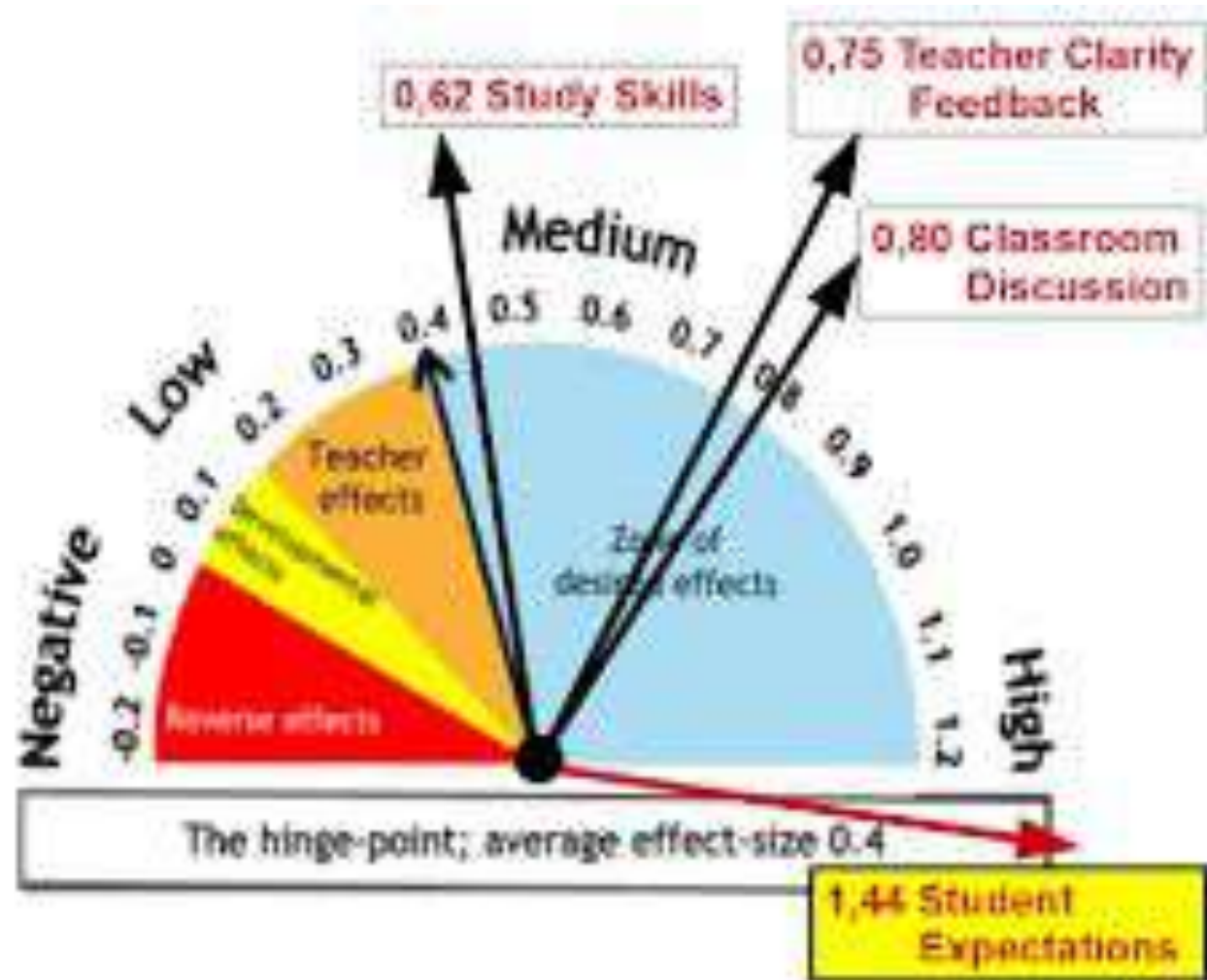


I messaggi

IN ALTERNATIVA

«Bernardo, non va bene quando lasci qualcosa a metà perché perdi un'occasione per imparare. Quando pensi di completare? Vuoi che lo vediamo insieme? Se ti annoia fare il compito, prova a pensare come renderlo più interessante, se vuoi ci pensiamo insieme.»





I suggerimenti

- Aiuta i tuoi alunni a credere che si può sempre migliorare e progredire
- Aiuta i tuoi alunni a dare una corretta attribuzione alle cause di insuccesso/successo (interno/esterno)
- Aiuta i tuoi alunni a capire che a volte è necessario chiedere aiuto e che questo non è segno di debolezza
- Sforzati di bilanciare correttamente la sfida (lo stimolo) e il supporto
- Impara a pensare che i tuoi alunni possono farcela ad affrontare qualunque sfida (anche se il tuo vissuto ti porterebbe a pensare diversamente!).

I suggerimenti

- Non super-elogiare il tuo alunno (rischio di sviluppare comportamenti narcisistici o messaggi fuorvianti)
- Quando fai elogi, focalizzati su processi e comportamenti mai su performances
- Detta chiare strutture e regole (dovere e piacere; spiega sempre il perché delle regole che detti)
- Rispondi bene a fallimenti ed errori (prenditi tempo per analizzarli come momenti di apprendimento; sono sempre occasioni di miglioramento); il fallimento non deve generare sconforto ma sviluppare resilienza.

I messaggi del fallimento

La
mo
stin
pro



Studio di caso n.2

Alessandra Rucci



Jacopo

Jacopo frequenta la prima superiore.

Sin dall'inizio dell'anno ha cominciato sedendosi all'ultimo banco, creando continue occasioni di disturbo e distrazione.

Si è da subito mostrato disinteressato e resistente ad ogni tentativo di coinvolgimento degli insegnanti.

Lascia spesso le verifiche in bianco e non risponde alle interrogazioni.

Ironizza platealmente sulle valutazioni negative.



Reazioni diverse

La maggior parte dei docenti del Consiglio di Classe ha etichettato Jacopo come:

- Svogliato
- Demotivato
- Studente impossibile
- Candidato alla bocciatura

Patrizia, la docente di geografia non è d'accordo e ritiene i giudizi dei colleghi poco utili.

Patrizia vorrebbe fare qualcosa per aiutare Jacopo...

Patrizia

Patrizia è un esempio di docente che non si ferma alla superficie, vuole vederci chiaro, vuole capire perché.

Patrizia è convinta che nessun bambino nasca svogliato, disinteressato o demotivato.

Patrizia sa che spesso, dietro questi comportamenti può nascondersi altro.



La storia di Jacopo

Patrizia decide di sfogliare il fascicolo di Jacopo e tutti i suoi documenti di valutazione, scoprendo che:

- Ha sempre riportato voti e giudizi molto scoraggianti, sin dalla scuola primaria
- Jacopo ha genitori separati che vivono in città diverse.

A ricreazione, nel campetto, Patrizia decide di fare due chiacchiere con Jacopo, per parlare un po' delle sue valutazioni.

Jacopo:

*«È inutile Prof,
tanto io non sono tagliato per la scuola,
lo studio è troppo difficile e sono
sfortunato, non mi importa più niente,
aspetto solo i 16 anni per andare a
lavorare e guadagnare i soldi per
comprare il motorino...»*

*Tanto sono come mio padre; lui non
andava bene a scuola, non ha finito e ha
aperto un'attività dal niente che ora gli
rende bene...*

*Papà me lo dice sempre di andare a
lavorare con lui ma mamma fa le
tragedie ogni volta che glielo racconto!»*

Patrizia lancia l'allarme

Patrizia racconta ai colleghi quello che ha scoperto su Jacopo e insieme si decide di adottare una terapia d'urto motivazionale che comprenda:

- Una correzione dello stile di attribuzione causale
- Una correzione della teoria implicita dell'intelligenza
- Un'azione sul contesto familiare.



Correggere le attribuzioni causali

Da: ESTERNE, STABILI, INCONTROLLABILI

A: INTERNE, INSTABILI, CONTROLLABILI

Per favorire l'impegno

Come?

Predisponendo un Piano di Apprendimento Personalizzato

Come piano di rientro/riallineamento

Riflettendo sempre sull'apprendimento

Comunichiamo a Jacopo che ci aspettiamo che possa riuscire!

Riuscire dipende da me!

Per arrivare a questa attribuzione l'impegno da applicare non può essere un'impresa impossibile!

Correggere la teoria implicita dell'intelligenza

Promuovere in Jacopo una mentalità di sviluppo con una serie di strategie:

- Occasioni di apprendimento collaborativo
- Dare ruoli nel gruppo in cui possa riuscire bene
- Fare ricorso per tutta la classe alla didattica dell'errore
- Scrivere insieme qualche rubrica e fare esercizi per applicarla
- Occasioni di valutazione fra pari
- Feedback.

Posso farcela!

Per sviluppare questa mentalità serve tempo e una serie di occasioni e messaggi ripetuti con coerenza!

Cercare l'alleanza della famiglia

- Parlare con entrambi i genitori cercando di far comprendere loro gli schemi di comportamento attivati da Jacopo
- Spiegare l'importanza di favorire le corrette attribuzioni e di veicolare messaggi di fiducia
- Creare occasioni per condividere i successi con la famiglia.

Il ruolo della famiglia è centrale nello sviluppo della motivazione ad apprendere!