



UNICUSANO

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma

*Didattica Speciale:
approccio metacognitivo e cooperativo*

Ph.D. Dott.ssa Milena Pomponi
milena.pomponi@unicusano.it

Teorie della personalità

Importanza agli aspetti affettivo-motivazionali

Intelligenze multiple

Intelligenza emotiva



Intelligenze multiple

Gardner, Howard (Scranton, 1943)

Psicologo, docente.

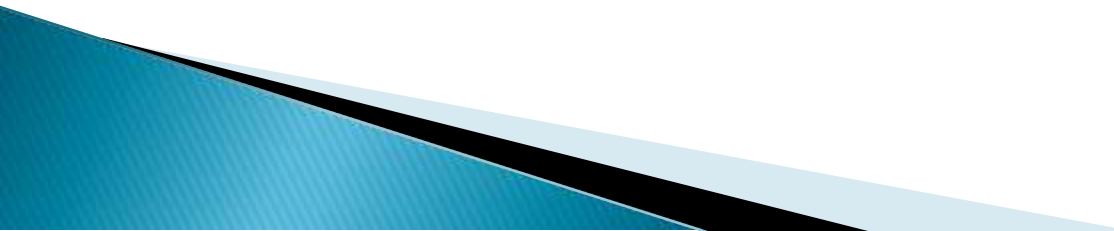
Elabora **la teoria delle intelligenze multiple**.

Gardner tenta di andare oltre la concezione che vede il comportamento intelligente ridotto ad **una serie di operazioni misurabili attraverso test o prove di performance**.

Propone l'esistenza di **diverse competenze intellettuali** o “intelligenze umane” **in grado di combinarsi in vario modo in ogni individuo** e il cui **sviluppo è influenzato dai diversi contesti culturali, i quali tendono a privilegiare un particolare tipo di intelligenza**.

“Capacità di **risolvere problemi** e di **essere apprezzati** all'interno di uno o più contesti”.

Riguarda la capacità **di adattamento** che implica la necessità **di potenziare** le abilità necessarie ad affrontare tutte le situazioni che la vita pone.



Gardner sostiene che gli esseri umani si sono evoluti fino a riuscire ad eseguire almeno **sette forme** separate di analisi relative:

- intelligenza logico-matematica
- intelligenza linguistica
- intelligenza musicale
- intelligenza spaziale

intelligenza (disciplinare): governa la modalità conoscitiva che caratterizza una particolare disciplina, un mestiere, una professione.

- intelligenza cinestetica o procedurale

intelligenza (sintetica): accoglie le informazioni, le comprende e le valuta, le combina in modi che abbiano un senso; diventa sempre più importante via via che le informazioni si moltiplicano a ritmi veloci.

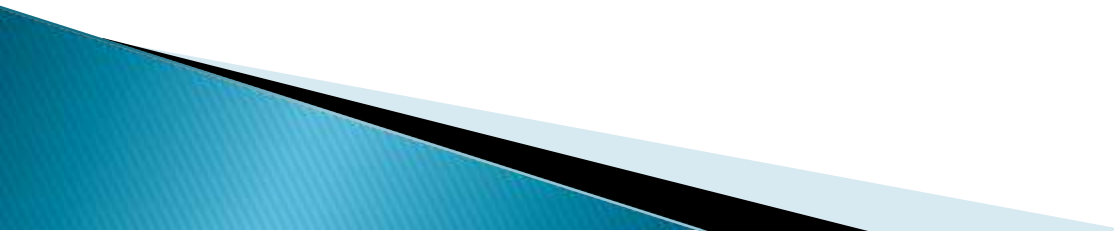
intelligenza (creativa): pone nuove idee, interrogativi e nuovi modi di approcciarsi; fornisce risposte - *problem solving*.

- intelligenza interpersonale

intelligenza (rispetto): accoglie le diversità.

- intelligenza intrapersonale

intelligenza (etica): riflette sulla natura dell'operato del singolo individuo e sui bisogni e le aspirazioni della società in cui vive.



Ognuna delle intelligenze è deputata a differenti settori dell'attività umana; le differenze individuali sono date dal modo diverso di accesso o di efficiente utilizzo dei processi nei vari campi.

Propone l'aggiunta di altri due tipi di intelligenza: quella *naturalistica*, relativa al riconoscimento e la classificazione di oggetti naturali, e quella *esistenziale*, che riguarderebbe la capacità di riflettere sulle questioni fondamentali concernenti l'esistenza e più in generale nell'attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali.

La concezione multidimensionale dell'intelligenze è concepita come un insieme di competenze differenziate, ciascuna delle quali può essere considerata un sistema a se, con regole strategiche e con basi neuro biologiche proprie.

Un individuo altamente abile in uno di questi campi può non esserlo in altri.



Intelligenza Emotiva

Mayer, Salovey, Caruso

“Abilità di **processare informazioni di natura emozionale**, implica **la percezione, la comprensione e il controllo delle emozioni**”.

Si articola in **quattro abilità** fondamentali:

- **percezione e identificazione** delle emozioni;
- capacità di **mettere in relazione** cognizione ed emozione;
- **comprensione della natura** delle emozioni;
- **gestione efficace** delle emozioni.

Goleman, Daniel (Stockton, 1946).

Psicologo, scrittore e giornalista.

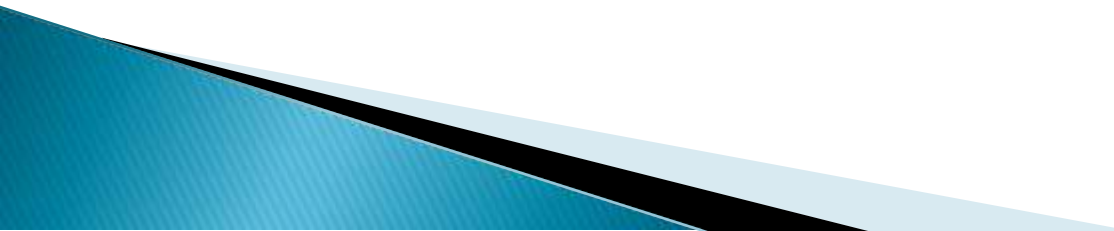
*“L'intelligenza emotiva è **la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi e di gestire positivamente le emozioni tanto interiormente, quanto nelle nostre relazioni**”.*

La mente emozionale è assai più rapida di quella razionale, perché passa all'azione senza neppure fermarsi un attimo a riflettere sul da farsi.

L'intelligenza emotiva è strutturata in **competenze personali e competenze sociali**.



Emozioni

- **Risposte adattative**, predisposte biologicamente, a situazioni ed eventi importanti per il benessere dell'organismo.
 - Innate, involontarie, non sono facilmente controllabili, **hanno funzione comunicativa, fisiologica e cognitiva**, sono caratterizzate sia da elementi visibili che non visibili.
 - Divise in emozioni primarie (o di base) ed emozioni secondarie: **le primarie sono comuni a tutte le culture, innate; le secondarie sono culturalmente apprese e manifestate.**
- 

Ekman, Paul (Washington nel 1934).

Psicologo

Riconoscere le emozioni enfatizzando **le espressioni facciali**.

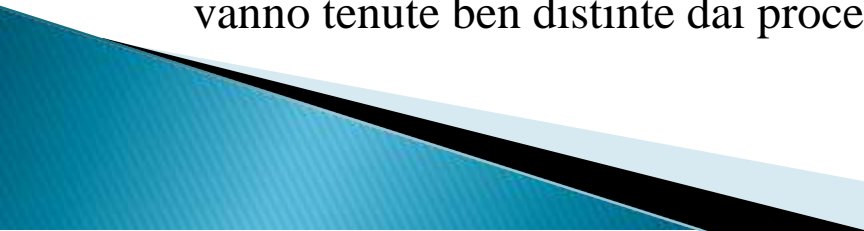
Individua le espressioni di **"base" universali**: rabbia; disgusto; tristezza; gioia; paura; sorpresa.

« ... anche le emozioni non possono essere prese in considerazione a prescindere **dal contesto storico culturale** in cui si esprimono.

Il modo di pensare che ci viene imposto dall'ambiente, in altri termini, include anche **i nostri sentimenti**.

Noi non ci limitiamo a sentire ma **percepiamo** una data sensazione **sotto forma di gelosia, rabbia, indignazione**, **che sono tutti nozioni culturali e dunque cognitive**.

È attraverso **la cognizione**, del resto, che noi **denominiamo il mondo** e **impariamo a classificare le emozioni** ed è pertanto possibile sostenere che **le emozioni vengono prima della cognizione** o, meglio, **appartengono a quelle cognizioni primarie** che vanno tenute ben distinte dai processi psichici superiori» (Zona, 2016).



Comportamentismo

Si occupa del comportamento manifesto e ritiene che le sue modificazioni dipendano da due meccanismi: il condizionamento e l'imitazione dei modelli.

Lo sviluppo è un processo continuo di apprendimento.

La crescita ed il cambiamento sono visti da un punto di vista quantitativo.

L'individuo è passivo e diventa ciò che l'ambiente lo fa diventare

Apprendimento e sviluppo coincidono

L'insegnamento va programmato in modo:

- da scoprire l'oggetto dell'apprendimento (contenuti-abilità) in brevi sequenze per agevolare le risposte corrette (Fissare il comportamento positivo)
- rilevando immediatamente l'errore per una correzione tempestiva (evitare la sedimentazione), stimolo ... risposta con rinforzo

Tecniche: individualizzazione

Cognitivismo

Si occupa dei processi «costruttivi» dell'individuo che apprende.

La mente è un sistema di elaborazione attiva dei dati.

Le variabili in gioco nell'apprendimento sono:

- le esperienze pregresse, le preconoscenze e le abilità acquisite
- i bisogni, le aspettative, le motivazioni
- l'immagine di sé (autoefficacia)
- i processi mentali
- intelligenza/e, stili cognitivi, stili di apprendimento.

I processi di base sono i temi dell'apprendimento: memoria, attenzione, scrittura, lettura e soluzioni di problemi.



L'apprendimento è un processo continuo non è semplicemente immagazzinare informazioni, ma connettere queste informazioni con quelle già presenti nella memoria a lungo termine.

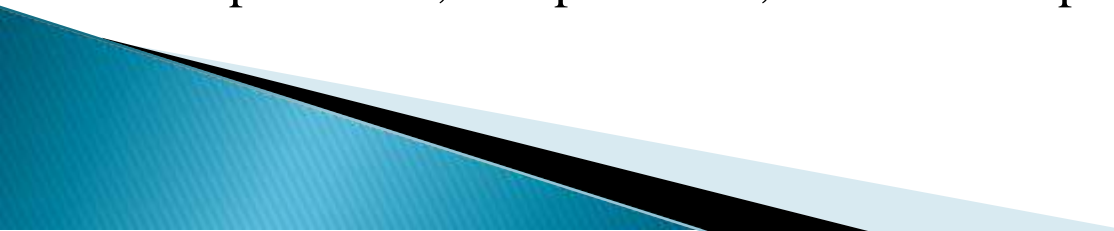
La conoscenza viene costruita e non semplicemente registrata; tale costruzione è influenzata dal modo in cui la conoscenza precedente è stata strutturata e rappresentata nella memoria.

Apprendere significa costruire schemi mentali che si differenziano in base a quello che lo studente già conosce.

L'apprendimento è un processo strategico.

La strategia, concetto fondamentale per il cognitivismo, è un metodo per affrontare un compito e/o raggiungere un obiettivo ed è fondamentale per controllare-padroneggiare i processi (funzione cognitiva).

Le strategie sono diversificate e l'obiettivo è di condurre lo studente a gestire, attraverso esse, il proprio apprendimento: vale a dire a controllare l'attività di comprensione, composizione, soluzione di problemi, formazione di concetti.



Costruttivismo

Il costruttivismo è il quadro teorico di riferimento che pone il soggetto che apprende al centro del processo formativo.

Gli ambienti di apprendimento devono essere pregni di stimoli che interessino la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti destinatari dei processi formativi e favoriscano la collaborazione reciproca nonché lo scambio interattivo tra di essi.

Non esistono modelli predefiniti per ambienti d'apprendimento costruttivistici (PERCHE?).



Metacognizione

Principali approcci

Sviluppo delle conoscenze sul proprio funzionamento cognitivo

Didattica metacognitiva



Fine degli anni '70 compaiono i primi studi relativi alla metacognizione nell'ambito della psicologia cognitiva applicata all'educazione



dall'analisi dei processi cognitivi necessari per ottenere determinati apprendimenti, allo studio delle modalità che portano alla consapevolezza, da parte del soggetto, dei processi mentali messi in atto.

Il concetto di metacognizione assume un significato più ampio: sono elaborati vari modelli esplicativi, attraverso i quali si sono cercate di evidenziare le diverse variabili cognitive, motivazionali, personali e situazionali che intervengono a condizionare la riflessione sui processi di apprendimento



facendo riferimento
alla consapevolezza del soggetto rispetto ai propri processi cognitivi (*conoscenza metacognitiva*),
all'attività di controllo esercitata su questi stessi processi (*processi metacognitivi di controllo*).

Lo sviluppo applicativo degli studi ha riguardato l'ambito didattico.



è stato riconosciuto il ruolo fondamentale

alle componenti metacognitive come variabili in grado di condizionare le modalità con le quali un individuo apprende.

L'efficacia della didattica metacognitiva è stata verificata in svariati campi:

- le prestazioni di memoria;
- la lettura e comprensione del testo;
- la matematica;
- la scrittura;
- l'iperattività con disturbi di attenzione;
- le difficoltà d'apprendimento ed il ritardo mentale lieve.

Conoscenza metacognitiva_Processi metacognitivo di controllo (Flavell e Wellman, 1977).

«La *conoscenza metacognitiva* si riferisce *alle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale ed include impressioni, intuizioni, nozioni, sentimenti, autopercezioni.*

In base a queste conoscenze, che non fanno riferimento solo a processi di tipo cognitivo, il soggetto è in grado di dire *come mai ci si dimentica delle cose, come si fa ad imparare, che effetto determina il passare del tempo sulla memoria*, ecc.. (Cornoldi,1995)

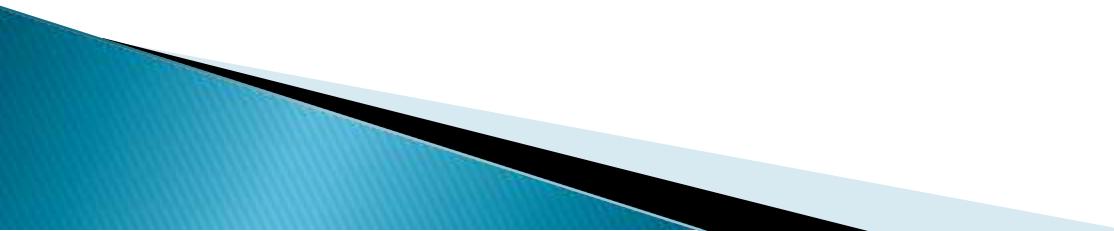
I *processi metacognitivi* di controllo riguardano *la capacità di verificare l'andamento della propria attività mentale* mano a mano che si svolge e *di mettere in atto particolari strategie.*

La componente di controllo include *il valutare il grado di difficoltà del materiale, lo stabilire in che misura si hanno conoscenze relative al settore di interesse, il mettere in atto strategie adeguate alla risoluzione del compito, il verificare se l'attività di apprendimento intrapresa possa portare ai risultati che si intendevano raggiungere»* (Cottini).

Il settore di particolare interesse è stato quello della **metamemoria**

«Il primo modello è stato quello di Flavell e Wellman (1977) che metteva in evidenza la necessità per l'individuo **di padroneggiare quattro tipologie principali di informazioni per sviluppare una conoscenza metacognitiva**: sugli **attributi personali**; sulle **caratteristiche del compito**; sulle **strategie impiegabili per affrontarlo**; sulle **condizioni nelle quali deve essere effettuato il compito**.

Le informazioni **sulle caratteristiche personali** si riferiscono **al saper individuare**, in relazione all'autovalutazione delle capacità personali, **le situazioni che possono mettere in difficoltà o che**, al contrario, **possono facilitare**, **le operazioni che solitamente si compiono**, **il proprio livello di attivazione o di coinvolgimento**».



Le conoscenze rispetto al compito si riferiscono a tutte le informazioni disponibili sul lavoro che deve essere effettuato e sulle modalità di affrontare le situazioni d'apprendimento.

Questo significa essere in grado di distinguere le diverse tipologie di esercizi, le caratteristiche dei sussidi, poter richiamare situazioni simili o analoghe precedentemente affrontate.

Le conoscenze relative alle strategie sono più specifiche e riguardano le modalità per affrontare concretamente i compiti: quali operazioni bisogna svolgere, in quale sequenza, quali alternative sono possibili, ecc..

Ci sono, infine, le informazioni che riguardano le condizioni di applicazione di determinate strategie, in relazione al tempo, al grado di difficoltà, alla situazione ambientale, ecc.».

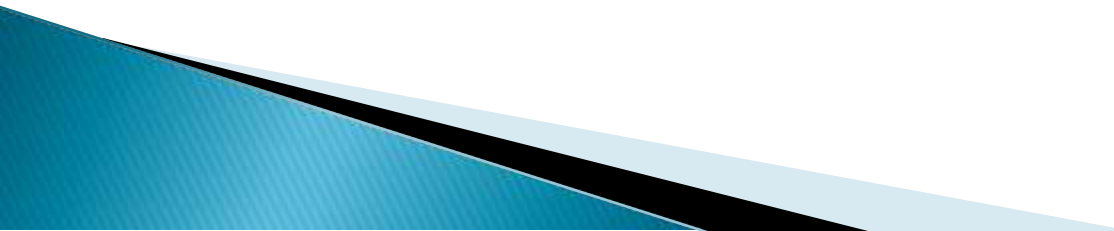
Antonietti e Cantoia (2000) indicano un limite del modello di Flavell e Wellman: di non spiegare come le persone collegassero le diverse conoscenze metacognitive.

Dunque vennero presentati altri due modelli.




Molto importante ed articolato è **il modello proposto dal gruppo di Borkowski** (Pressley, Borkowskie O'Sullivan, 1985; Borkowski, Weyhing e Turner, 1986; Borkowski, 1988; Borkowski e Muthukrishna 1992), i quali mettono in evidenza **una serie di caratteristiche cognitive, motivazionali, personali e situazionali alla base della capacità di conoscenza e controllo metacognitivo** (cercano di delineare le caratteristiche essenziali di quello che chiamano un “*buon elaboratore di informazioni*”).

Descrivono una serie di caratteristiche principali, affrettandosi a specificare che rappresentano **la traduzione della loro ipotetica concettualizzazione di un bambino strategicamente evoluto**, in quanto non hanno mai rilevato nella realtà casi del genere.



Le caratteristiche che gli autori riportano sono le seguenti:

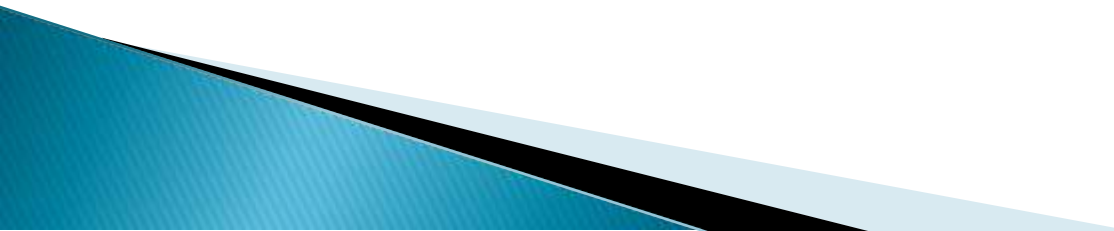
- conoscere un ampio numero di strategie di apprendimento;
 - capire quando, in quali contesti e perché queste strategie sono importanti;
 - selezionare le strategie ed effettuare con attenzione il monitoraggio sulle stesse;
 - credere che le capacità mentali possano crescere;
 - credere nell'impegno, applicato con attenzione e consapevolezza;
 - essere intrinsecamente motivato, orientato sul compito e fissare obiettivi di padronanza;
 - non temere il fallimento (capire che fallire è necessario per avere successo);
 - possedere molteplici e concrete immagini di “possibili Sé”, sia desiderati che temuti, relativi al futuro prossimo e lontano;
 - possedere conoscenze approfondite di molti argomenti ed avere un rapido accesso a queste conoscenze.
- 

Gli autori sottolineano, a conclusione del loro elenco di caratteristiche del “buon elaboratore di informazioni”, che le stesse non devono essere apprese in modo asettico e meccanico, **ma all'interno di uno specifico contesto e sostenute dalla famiglia, dalla scuola e dalla società in genere.**

Il modello sotto riportato (figura 1), tratto da un lavoro di Borkowsky e Muthukrishna (1992), riassume l'impostazione del gruppo e considera la metacognizione **come un sistema complesso** nel quale molte componenti interagiscono tra loro.

Gli autori evidenziano come nell'esecuzione di un compito entrino in gioco, oltre **alla conoscenza strategia specifica** (grazie alla quale **il soggetto conosce le strategie e sa come, quando e perché vanno usate**), anche **la conoscenza strategica generale**, che riguarda **il sistema di credenze e l'importanza attribuita all'impegno personale.**

In altre parole il bambino, ma anche lo studente più grande, **impara gradualmente a usare strategie appropriate per la risoluzione di un compito** e, attraverso **il feedback** che riceve, **apprende ad attribuire i successi all'impegno e all'uso corretto di strategie e gli insuccessi al mancato utilizzo di strategie adeguate.**

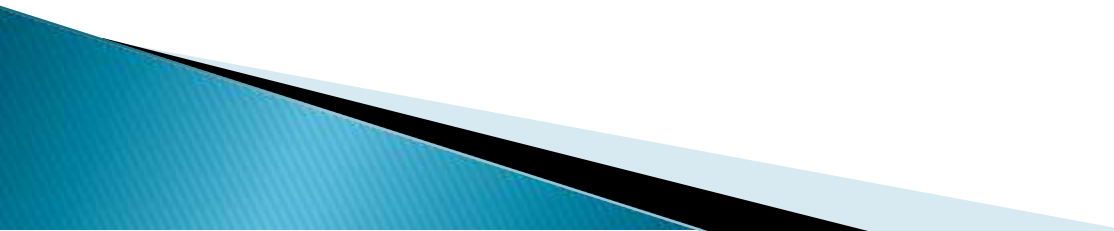


Le attribuzioni e le motivazioni così formate, a loro volta, incidono sul desiderio di affrontare il compito.

Si viene a formare, in questo modo, un processo circolare in cui dal fatto di affrontare i diversi compiti emerge l'uso sempre più sofisticato di strategie e dall'uso efficace di strategie si forma un corretto stile attributivo e motivazionale, che sostiene il desiderio di apprendere e l'impegno (De Beni e Moè, 2000).

A tutto ciò si accompagna una riflessione personale sui propri obiettivi e desideri futuri (conoscenza di sé), che stimola ulteriormente la formazione di adeguate aspettative, attribuzioni e motivazioni.

Quando il bambino raggiunge una buona pratica con specifiche strategie in ben determinati compiti, il processo diventa più semplice (linea tratteggiata) e l'adozione di strategie più automatica.

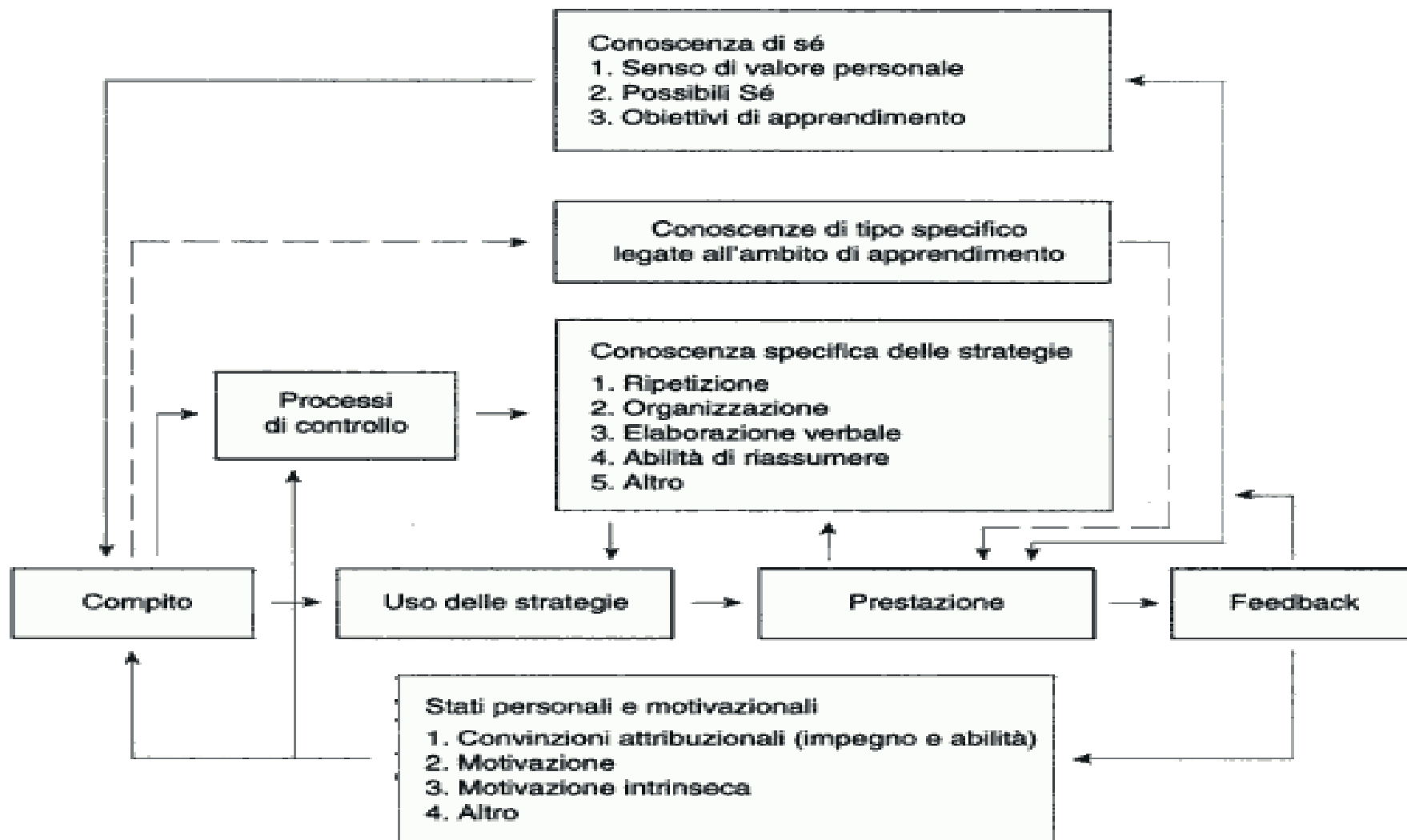


Ciò significa che dal compito discende una certa prestazione senza l'uso consapevole e controllato di vere strategie.

Il “*buon utilizzatore di strategie*” è, pertanto, **chi conosce le strategie e ne comprende l'utilità**, sa **come e quando usarle**, **selezionarle e controllarne l'efficacia** durante l'esecuzione. Crede nell'impegno, è **intrinsecamente motivato ed orientato al compito**, **non teme il fallimento** poiché si pone obiettivi di padronanza e concepisce **le prove di valutazione** come opportunità di apprendimento.

Il modello illustra, in questo modo, **la relazione** esistente fra **la prestazione, la conoscenza e l'utilizzo delle strategie, gli stili attributivi, la motivazione e l'autostima.**





Componenti cognitive, motivazionali e di autostima della metacognizione (Borkowsky e Muthukrishna, 1992)

Metaconoscenza

- **Conoscenza generale strategica:** si riferisce alla comprensione della necessità di un certo sforzo cognitivo unito all'uso di strategie adeguate per raggiungere buoni risultati in un compito.
- **Conoscenza delle relazioni tra le strategie:** consente di classificare le strategie riconoscendone i rapporti e gli usi appropriati in relazione a compiti diversi.

(Borkowski, Milesteade Hale, 1988)

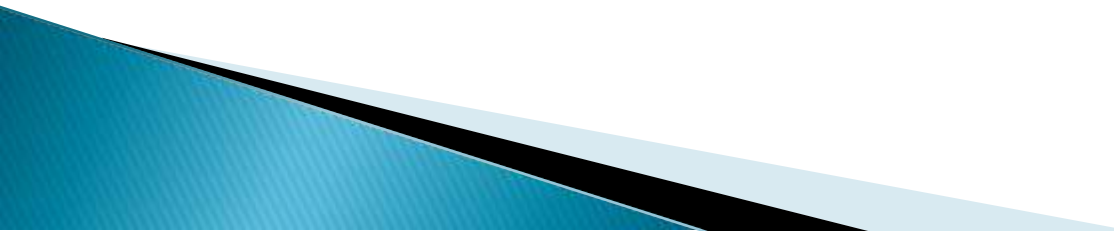


Su una linea molto prossima a quella del gruppo di Borkowsky si muovono anche Cornoldi e collaboratori (Cornoldi e Orlando, 1988; Cornoldi, 1990; Cornoldi e Caponi, 1991; Cornoldi, 1995) i quali distinguono, nel loro modello, fra **la conoscenza metacognitiva di base**, definita *atteggiamento metacognitivo* ed i *processi cognitivi di controllo*.

Nella definizione di Cornoldi e Caponi (1991), l'atteggiamento metacognitivo “riguarda la generale propensione **a riflettere sulla natura** della propria **attività cognitiva** e a riconoscere **la possibilità di utilizzarla ed estenderla**: essa **può aiutare il bambino anche quando egli non possiede conoscenze metacognitive specifiche utili per il caso proposto**” (p. 12).

Ad esempio: di fronte ad un compito nuovo o proposto in maniera nuova, il bambino **può riconoscere le caratteristiche** e cercare **di adattare tipi di risposta già presenti nel proprio repertorio al caso specifico**.

Un elemento particolarmente significativo dell'atteggiamento strategico è costituito **dal riconoscimento del contributo** che **il proprio impegno dà al successo di un'azione cognitiva**».



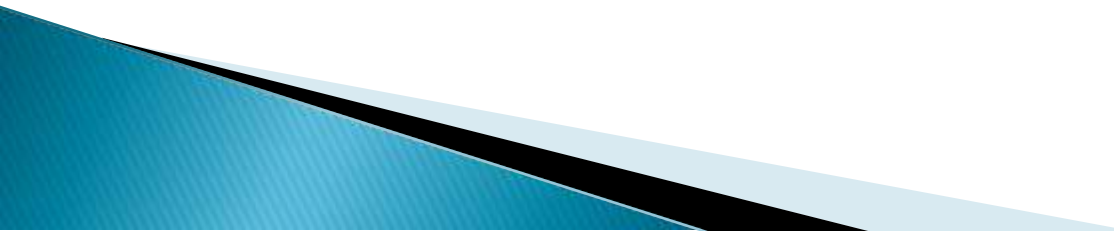
L'attività di *controllo metacognitivo*, invece, si concretizza nella scelta, applicazione e valutazione, in termini di successo o meno, delle strategie adeguate alla soluzione di un qualsiasi compito di natura mentale.

Si tratta, in altre parole, del tentativo di tenere sotto controllo tutta quella serie di operazioni che ricorrono in ogni esperienza di *problem solving*.

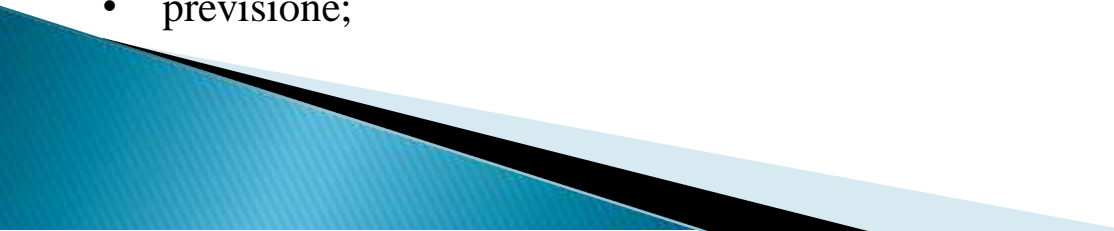
Altro aspetto messo particolarmente in evidenza a questo livello riguarda i processi di previsione, cioè la possibilità di formulare giudizi preventivi sull'andamento di un'attività o sui suoi risultati.

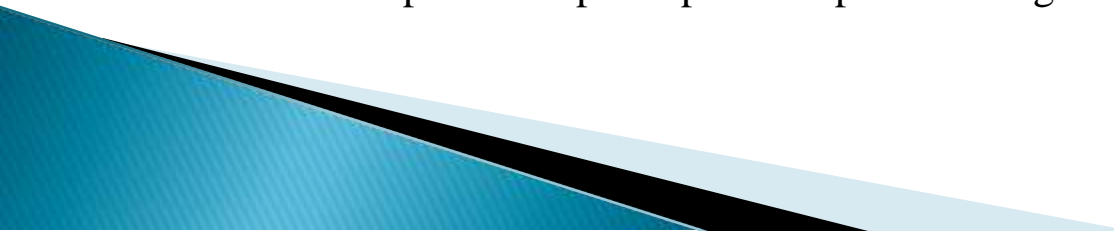
In estrema sintesi, Cornoldi (1990, 1995) elenca una serie di processi metacognitivi di controllo che più di altri ricorrono nel momento in cui un individuo è impegnato in compiti d'apprendimento.

Come si può notare dalla tabella 1, i processi riportati riprendono ed integrano quelli già messi in evidenza nei modelli metacognitivi descritti in precedenza.



Principali processi metacognitivi di controllo (Cornoldi 1990, 1995)

- orientamento generale;
 - problematizzazione;
 - comprensione e definizione del problema-compito;
 - collegamento del compito con altri compiti simili;
 - attivazione di conoscenze implicate;
 - integrazione delle informazioni provenienti da fonti diverse;
 - generazione delle alternative per la soluzione del problema;
 - automonitoraggio inteso come capacità di tenere sotto controllo i processi;
 - valutazione delle difficoltà del compito;
 - definizione del livello di performance attesa;
 - previsione;
- 

- esame delle alternative e decisione;
 - implementazione del piano strategico scelto;
 - inibizione delle alternative;
 - coordinamento dei processi;
 - raccogliere e valutare i *feedback*;
 - valutare la distanza dalla soluzione;
 - aggiustamenti del piano implementato;
 - stabilire quando è opportuno sospendere l'esecuzione;
 - valutare i risultati finali;
 - autovalutarsi e autorinforzarsi;
 - spiegare un eventuale insuccesso;
 - decidere di riprovare o predisporre un piano strategico alternativo.
- 

Didattica Metacognitiva

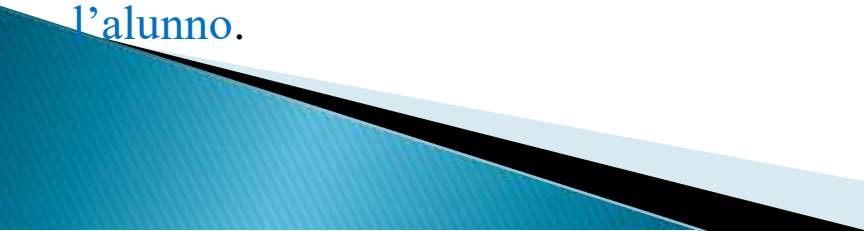
le implicazioni educative-didattiche —————> approccio metacognitivo.

«si prefigge un obiettivo largamente condiviso nel campo dell'apprendimento e dell'educazione in generale: offrire agli alunni l'opportunità di imparare ad interpretare, organizzare e strutturare le informazioni ricevute dall'ambiente e la capacità di riflettere su questi processi per divenire sempre più autonomi nell'affrontare situazioni nuove. Infatti, nell'ottica metacognitiva l'intenzione dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali e metodi nuovi per “imparare a fare”, quanto a formare quelle abilità mentali sovraordinate che vanno al di là dei semplici processi primari (ad esempio: leggere, scrivere, ricordare).

Questo andare al di là della cognizione significa innanzitutto sviluppare nel soggetto la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è più opportuno farlo ancora e in quali condizioni.

L'approccio metacognitivo, quindi, tende a formare la capacità di essere gestori dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con valutazioni e indicazioni operative personali.

Esso offre all'insegnante maggiori sicurezze sulle conoscenze da veicolare, sui processi cognitivi da innescare, sul tipo e sulla qualità dell'interazione che dovrebbe instaurare con l'alunno.



La didattica metacognitiva ha dimostrato la sua efficacia sia per l'affinamento di competenze trasversali, come l'attenzione, la memoria, il metodo di studio, che per l'apprendimento di abilità più prettamente curricolari, come la lettura e comprensione del testo, la matematica, la scrittura.

Tali riscontri positivi sono stati osservati anche con allievi che presentavano bisogni educativi speciali, in particolari nei deficit d'attenzione con iperattività, nelle difficoltà di apprendimento, nel ritardo mentale e nell'autismo (per quanto concerne soprattutto i programmi per favorire lo sviluppo di una teoria della mente) (Cottini,)».



gli elementi costitutivi → didattica metacognitiva

l'insegnante può operare su quattro livelli interconnessi

a) Conoscenze sul funzionamento cognitivo generale

A questo primo livello l'educatore fornisce all'allievo informazioni generali sul funzionamento della mente umana, adattandole chiaramente alle capacità di comprensione del soggetto.

L'obiettivo è quello di favorire la strutturazione di una teoria della mente, con conoscenze relative a tutta una serie di processi cognitivi ed affettivo-emozionali: la percezione, l'attenzione, la memoria, le emozioni, le abilità logiche, i vari tipi di apprendimento, ecc..

In ognuno di questi processi vanno considerati tre aspetti particolari (Ianes, 2001):

- il funzionamento generale tipico (“normale”);
- i limiti del processo, la sua entità, le caratteristiche e la variabilità interindividuale;
- la possibilità di influenzare attivamente lo svolgimento del processo cognitivo con strategie di autoregolazione (ad esempio: rendersi conto che con l'uso della strategia del raggruppamento di oggetti secondo caratteristiche comuni, si aumenta in maniera significativa la qualità del ricordo).

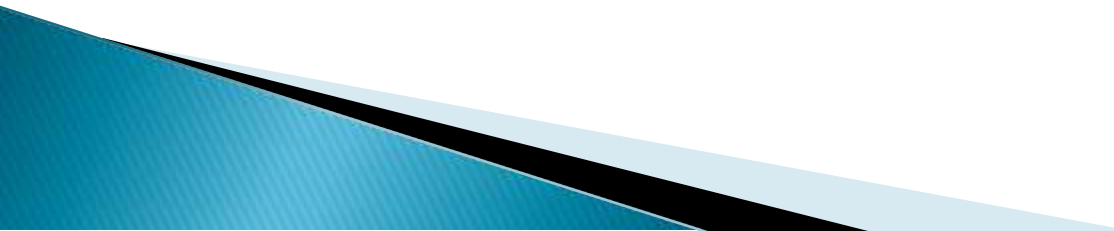
E' importante che il bambino si renda conto che nella mente avvengono **molte cose interconnesse fra loro** e che alcune di queste risultano **determinanti per apprendere**.

Anche con allievi che presentano disabilità mentali è possibile **spiegare aspetti del funzionamento cognitivo**, seppure ad un livello non troppo sofisticato.

Ci si può soffermare, ad esempio, ad illustrare **come la mente raccolga dati ed informazioni dall'esterno**, ma **possa produrre anche idee partendo dall'interno e come queste possano essere giuste o sbagliate**.

Si possono portare gli allievi **a distinguere fra fatti reali e sensazioni, sogni, aspettative**.

Una ulteriore applicazione, su cui si è particolarmente centrato il programma per bambini autistici di Howlin et al. (1999, si veda il paragrafo 5), è quello di attribuzione di stati mentali alle altre persone e di adattamento del comportamento sulla base di credenze e false credenze.



b) Autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo

Il secondo livello prende in considerazione **il funzionamento della mente del bambino**, distinta da quella generale considerata in precedenza.

L'allievo viene aiutato ad apprezzare **le capacità** ed **i limiti** della propria mente, nel momento in cui vengono messi in atto processi cognitivi di diversa natura.

In questo contesto gioca un ruolo molto importante l'educatore, il quale **fornisce dei feedback** sulle prestazioni dell'allievo e **lo stimola ad indagare aspetti connessi al modo in cui i compiti vengono condotti ed ai processi personali che vengono attivati.**

Le informazioni che l'educatore fornisce, soprattutto **in caso di errore**, non devono mai intaccare e svilire il valore della persona, ma **limitarsi a stimolare un'autoanalisi sui processi cognitivi implicati.**

Tutto ciò a salvaguardia del livello di autostima e di motivazione.

Molto utili ed interessanti a questo livello, come si vedrà meglio in seguito, sono **le strategie di autoistruzione ed automonitoraggio**, le quali consentono, da un lato, di evidenziare attraverso **il “pensare ad alta voce”** i momenti strategici connessi alla **risoluzione del compito** e, dall'altro, **di autovalutare le proprie prestazioni ed i propri progressi.**

c) Strategie di autoregolazione cognitiva

Si tratta del tentativo di guidare l'allievo nel controllo dei propri processi cognitivi finalizzati alla risoluzione di compiti.

I momenti che caratterizzano questo processo di autoregolazione sono i seguenti:

- fissarsi un chiaro obiettivo e specificarlo sia in termini di risultati che si intendono raggiungere, che di modalità di svolgimento delle attività previste per il conseguimento dei risultati;
- darsi delle istruzioni per effettuare concretamente le operazioni pianificate per raggiungere l'obiettivo;
- osservare l'andamento del processo di apprendimento, raccogliendo anche dati sull'evoluzione;
- confrontare i dati raccolti e l'evoluzione del processo d'apprendimento con le finalità che si erano precedentemente fissate;
- prendere decisioni circa l'opportunità di continuare con le azioni intraprese in quanto risultano efficaci o attivare correzioni e modifiche alle strategie in corso.

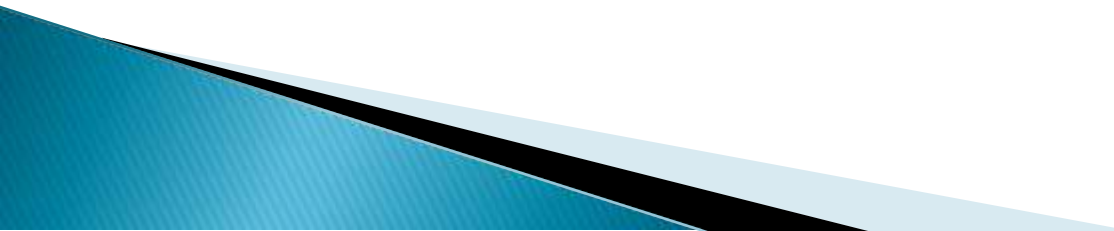
Fra le strategie di autoregolazione cognitiva, quelle che appaiono più facilmente utilizzabili anche con allievi che presentano disabilità mentali (di livello comunque non grave) sono l'autoistruzione e l'automonitoraggio già citate al punto precedente. Tali strategie saranno oggetto di analisi dettagliata nel prossimo paragrafo 5, attraverso la presentazione di training specifici rivolti ad allievi con bisogni educativi speciali.

d) Variabili psicologiche di mediazione

Come è stato ampiamente sottolineato, alcune **variabili psicologiche**, come **gli stili di attribuzione (*locus of control*)**, la percezione di autoefficacia, l'autostima, la motivazione, condizionano abbondantemente la capacità del bambino di adottare un atteggiamento metacognitivo e di attivare processi metacognitivi di controllo.

E' importante, quindi, sviluppare **linee d'azione** che tengano in considerazione queste **variabili** e che aiutino l'allievo a sviluppare una **percezione positiva di sé**, come persona capace di ottenere **successo nei processi d'apprendimento**.

Nel paragrafo precedente sono state fornite varie indicazioni metodologiche a questo livello».



L'intervento educativo finalizzato all'autoregolazione cognitiva

Attraverso le strategie di autoregolazione si mira a rendere l'allievo **maggiormente autonomo nella gestione del proprio processo di apprendimento**; capace, cioè, di **assumere decisioni pertinenti in relazione alle modalità migliori per affrontare un compito**. Si tratta, chiaramente, di un obiettivo estremamente ambizioso per soggetti con compromissioni mentali, i quali non riescono mai ad acquisire un uso completo ed autonomo dei processi cognitivi.

Va sottolineato, però, che training condotti con strategie di autoregolazione hanno dato significativi risultati per quanto riguarda l'apprendimento e la generalizzazione di abilità anche con allievi con disabilità mentale (Burgio et al., 1980; Whitman e Johnston, 1984; Ager, 1991; Keogh et al., 1998; Wahlberg, 1998).

Oltre ciò, l'impiego delle strategie di autoregolazione, **richiedendo al soggetto un ruolo attivo, si è rivelato efficace anche per il miglioramento della motivazione e dell'autostima personale** (Palincsar e Brown, 1984; Harris e Pressley, 1991).

Le procedure principali per favorire l'autoregolazione nell'apprendimento sono *l'autoistruzione* e *l'automonitoraggio*.

Di seguito illustro gli aspetti metodologici di queste due strategie, presentando anche alcuni esempi di utilizzo didattico.

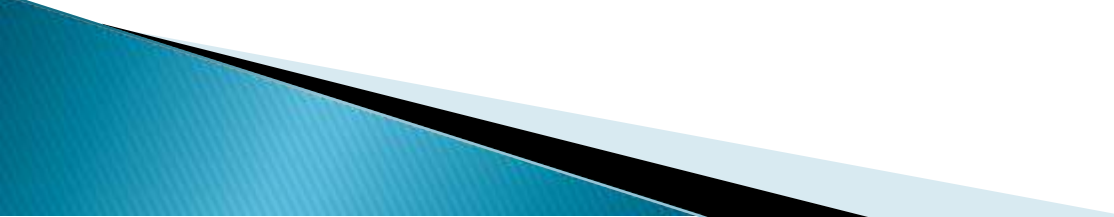
«*L'autoistruzione* è definita come *la capacità del soggetto di fornire a se stesso le istruzioni verbali necessarie all'esecuzione di un compito*. L'elaborazione della strategia deriva da una serie di studi e sperimentazioni effettuati partendo da diverse impostazioni teoriche.

Prima di tutto è evidente *l'influenza esercitata da Vygotskij (1980, 1990), il quale ha teorizzato, nel suo modello di sviluppo, la situazione del bambino che è inizialmente sensibile alle istruzioni esterne mediate dall'ambiente sociale*, per poi progressivamente strutturare *una forma di linguaggio verbale interiorizzato (autoverbalismo)*.

Questo viene a costituire *un meccanismo evolutivo* fondamentale per favorire lo sviluppo del pensiero.

La delineazione degli aspetti tecnici della strategia di autoistruzione si deve comunque ad una serie di contributi scaturiti nell'ambito della ricerca cognitivista.

Meichenbaum (1977) ha particolarmente approfondito *l'importanza dell'autoistruzione e le modalità di utilizzazione di tale procedura in situazioni educative*, arrivando a delineare un itinerario educativo che, *partendo da un controllo esterno da parte dell'educatore*, conduce l'allievo alla possibilità di autoregolare il proprio comportamento attraverso verbalizzazioni interne».



Harris e Pressley (1991) hanno centrato l'attenzione sul ruolo attivo esercitato dall'allievo che **apprende ad autoistruirsi**, il quale opera **numerosi adattamenti intenzionali** quando **l'insegnamento è adeguatamente condotto**.

In questo modo gli autori si oppongono a chi descrive il ruolo del bambino come quello di un partecipante passivo, intento a lavorare su abilità e strategie rigidamente definite e controllate, a cui non attribuirebbe grande importanza anche perché non in grado di comprenderle (Poplin, 1988).

Altri Autori (Hughes, 1992; Hughes et al., 1996; Graham e Harris, 1999) hanno cercato di esaminare l'utilità dell'autoistruzione nell'insegnamento a bambini con deficit, evidenziando positivi riscontri sia per quanto riguarda l'acquisizione di abilità, che il loro mantenimento e la loro generalizzazione.

In sintesi, queste sperimentazioni evidenziano il fatto che **gli allievi con deficit cognitivi, ai quali viene insegnato ad autoistruirsi**, diventano **molto più attenti mentre svolgono compiti di apprendimento** e, in generale, più abili solutori di problemi.

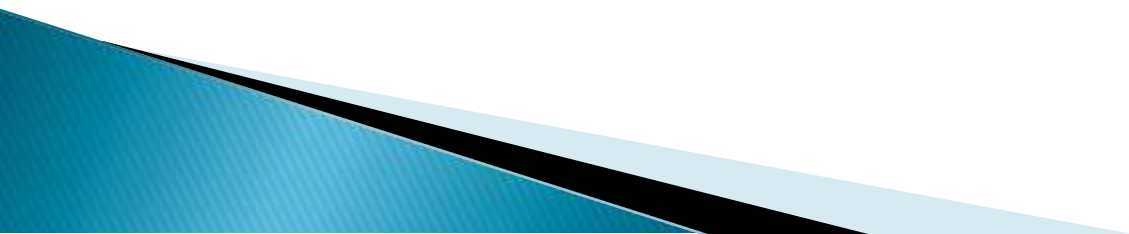
La strategia dell'autoistruzione, comunque, essendo strettamente dipendente dal possesso di alcune basilari abilità di comunicazione verbale, non risulta applicabile con tutti i soggetti. Oltre ciò, le diverse esperienze testimoniano la necessità di un livello cognitivo non pesantemente intaccato».

La strategia dell'*automonitoraggio* prevede che l'allievo controlli le proprie performance annotando i riscontri delle prestazioni personali e la rispondenza di esse al piano d'azione stabilito.

Questa tecnica, abbastanza semplice nelle modalità di applicazione, riveste grossa importanza nel processo educativo di allievi con disabilità mentale, in quanto tali individui non sempre sono consapevoli del proprio comportamento, sia esso positivo o negativo.

Le modalità di registrazione delle autovalutazioni possono essere molto varie; infatti si va dalla semplice esposizione verbale delle impressioni, all'annotazione di esse su apposite schede, all'utilizzo di vere e proprie *check list* di automonitoraggio.

L'impiego della strategia si è dimostrata molto utile con allievi disabili, al fine di promuovere abilità in vari ambiti (Grossi e Heward, 1998) e di contenere problematiche comportamentali (La Grow e Repp, 1984; Koegel e Koegel, 1990; Shabani et al., 2001).

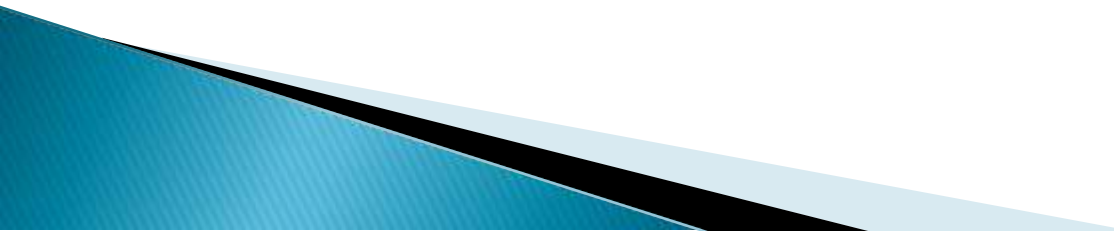


L'aspetto metodologico fondamentale, da tenere sempre in considerazione quando si interagisce con soggetti con problematiche mentali, è quello di **richiedere inizialmente il controllo di semplici e limitate unità comportamentali**, in modo **da evitare che un eccessivo carico mnestico comprometta la capacità di valutare le proprie prestazioni**.

Con il procedere dell'intervento, poi, le prestazioni da autovalutare possono essere progressivamente ampliate e l'aiuto esterno gradualmente ridotto.

La **figura 8 (PAG.32)**, tratta da un recente lavoro specifico (Cottini, 2003b), riassume **gli aspetti metodologici** connessi **all'utilizzo delle strategie di autoregolazione**.

Vengono distinte **quattro fasi**, le quali chiaramente, non devono essere intese come passaggi obbligati, ma come semplici momenti di **una progressione curricolare»**.



Grazie per l'attenzione!

Milena Zomponi

