



UNIVERSITÀ
NICCOLÒ CUSANO

Pedagogia speciale della gestione inclusiva del gruppo classe

LEZIONE 4

Avere cura dell'istruzione.
Approcci didattici a confronto

Prof.ssa Savina Cellamare



La cura dell'istruzione è da sempre il compito specifico della scuola. La prospettiva inclusiva richiede esplicitamente di corrispondere in modo congiunto a tre istanze formative:

- qualità dell'istruzione
- uguaglianza formativa
- valorizzazione delle differenze

«Il compito irrinunciabile dell'istituzione scolastica appare quello dell'alfabetizzazione culturale, rispetto al quale le si chiede di compiere un salto qualitativo tanto sul piano dell'alfabetizzazione primaria [...] quanto sul piano dell'alfabetizzazione secondaria [...] Tutto questo non appare però sufficiente. La scuola autenticamente democratica è chiamata anche a garantire l'uguaglianza delle opportunità formative [...] si deve perciò impegnare a garantire a tutti i propri utenti almeno le competenze fondamentali, che risultano cruciali per assicurare la pari dignità intellettuale, etico-sociale e politica alle persone [...] si chiede alla scuola di realizzare [...] una sostanziale parità di padronanza delle competenze basilari. Questo significa [...] che certi livelli di conoscenza e di abilità, pienamente adeguati, dovrebbero essere raggiunti da tutti [...] Perciò si chiede alla scuola di scoprire e promuovere lo specifico talento di ciascuno» (Baldacci, 2005, pp. 10-11).

Quale didattica? e perchè?

- Apprendimento cooperativo
- Tutoring
- Metacognizione



Quando un gruppo è cooperativo

L'aggregazione di più individui che apprendono **non** costituisce di per sé un gruppo di lavoro cooperativo.

La cooperazione infatti è «qualcosa di profondo e complesso che richiede un'organizzazione (o meglio riorganizzazione) dell'intero contesto educativo in modo da ottenere un coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti [...] Sono necessari una reale interdipendenza tra i membri del gruppo, un impegno di aiuto reciproco, un senso di responsabilità da parte di tutti nel portare a compimento un obiettivo comune, privilegiando abilità sociali e interpersonali nello sviluppo dei processi di gruppo. L'apprendimento cooperativo è fortemente centrato sull'idea che le persone possono imparare l'una dall'altra, quindi ciascuno è responsabile non solo del proprio apprendimento ma anche di quello altrui. Il successo di uno studente aiuta gli altri a raggiungere gli obiettivi prestabili collettivamente. Non si tratta solo di solidarietà e scambio, ma della possibilità di sviluppare pensiero critico, creativo e divergente, cioè capace di produrre idee innovative rispetto a quelle correnti, grazie al confronto con gli altri, soprattutto quando portatori di un differente punto di vista» (Ligorio, 2003).



Caratteristiche della metodologia

L'apprendimento cooperativo si configura come una **metodologia flessibile**, in grado di rispondere a:

- alle sollecitazioni sociali di promozione della cooperazione
- a bisogni locali e specifici.

Queste caratteristiche da un lato ne hanno decretato il successo, dall'altro hanno generato misconcezioni e generalizzazioni. La più comune riguarda i lavori di gruppo tradizionali o spontanei.

I **gruppi tradizionali** si formano in modo **casuale**, o si aggregano in funzione di una condizione di omogeneità, oppure in base a motivi di opportunità o convinzione.

Il gruppo cooperativo risponde invece a una **progettualità esplicita**.



Tratti distintivi del gruppo cooperativo (1)

Un **primo elemento** di distinzione rispetto al gruppo tradizionale è costituito dell'**interdipendenza positiva**. Questa sottende e richiede che il ogni singolo componente lavori in funzione del gruppo.

A sua volta il gruppo sostiene il singolo con una duplice modalità:

- rispettandone gli interessi e le motivazioni
- promuovendone l'iniziativa personale.

Un **secondo elemento caratterizzante** è costituito dal **criterio di formazione** del gruppo.

Il gruppo cooperativo infatti si fonda sull'**eterogeneità**, e quindi sulla presa in considerazione delle caratteristiche e delle abilità di ciascuno dei componenti.



Tratti distintivi del gruppo cooperativo (2)

Il terzo tratto distintivo è dato dalla leadership.

Nel gruppo cooperativo questa è distribuita, cioè condivisa da tutti i componenti del gruppo, ognuno dei quali può assumere ruoli diversi di gestione in funzione degli obiettivi e della situazione.

Nel gruppo tradizionale o spontaneo invece si nomina un leader di riferimento che ha il compito di guidare e organizzare il lavoro di tutti.



Tratti distintivi del gruppo cooperativo (3)

La quarta caratteristica è rappresentata da:

- la promozione, durante lo svolgimento del compito, di un **clima positivo e propositivo** tra i componenti del gruppo
- il possesso delle **capacità di comunicazione**, di gestione del conflitto, di mediazione degli interessi, di presa di decisione, di risoluzione dei problemi

Questo non solo costituisce un prerequisito di esistenza del gruppo cooperativo, ma è auspicato, richiesto e promosso dal gruppo stesso.

Il gruppo tradizionale/spontaneo, al contrario, è centrato su un clima competitivo, indirizzato al solo ottenimento del risultato.



Tratti distintivi del gruppo cooperativo (4)

Un quinto aspetto di differenziazione tra gruppi cooperativi e gruppi tradizionali o spontanei è rappresentato dalla tipologia di feedback adottato rispetto alle modalità relazionali inter-gruppo.

Nel gruppo cooperativo, l'uso sistematico del feedback - informando costantemente sulla qualità e l'andamento della relazione - previene l'insorgere di situazioni conflittuali o di tensione sulle quali si dovrebbe poi intervenire in maniera importante in un momento successivo.

Nel gruppi tradizionale, le conflittualità vengono risolte mediante azioni di recupero o, nei più gravi, di repressione. Non è infrequente infatti che i gruppi tradizionali o spontanei si sciolgano o si ridefiniscano proprio a causa del mancato raggiungimento di un livello minimo di collaboratività o per l'innesto di tensioni troppo forti.



Tratti distintivi del gruppo cooperativo (5)

Il **sesto tratto distintivo**, correlato alla tipologia di feedback, è rappresentato dalla direzione del feedback.

Nel gruppo cooperativo i feedback forniscono indicazioni da cui scaturiscono valutazioni inerenti sia il gruppo nel suo complesso sia il singolo rispetto al gruppo stesso

Nel gruppo tradizionale e spontaneo invece la valutazione è di tipo globale.



Tabella di confronto tra tipi di gruppo

Fattore	Gruppo cooperativo	Gruppo tradizionale/spontaneo
Interdipendenza positiva	Livello alto	Livello basso/nullo
Criterio di formazione	Eterogeneità	Omogeneità
Leadership	Condivisa	Unica
Clima	Positivo e propositivo	Competitivo
Focus	Compito e qualità delle relazioni	Compito e risultati
Responsabilità	Condivisa	Individuale
Competenza sociale	Insegnata direttamente	Irrilevante
Valutazione	Di gruppo e individuale in riferimento al gruppo	Globale di gruppo



18 passi per costruire un gruppo di lavoro cooperativo

1. Specificare gli obiettivi educativi (abilità accademiche e di collaborazione)
2. Decidere la dimensione del gruppo
3. Assegnare gli studenti ai gruppi
4. Sistemare l'aula
5. Programmare i materiali didattici per promuovere l'interdipendenza
6. Assegnare i ruoli per assicurare l'interdipendenza
7. Spiegare il compito accademico da svolgere
8. Strutturare la positiva interdipendenza di obiettivi
9. Strutturare le responsabilità individuali
10. Strutturare la cooperazione fra i gruppi
11. Spiegare i criteri per il successo
12. Specificare i comportamenti desiderati
13. Monitorare il comportamento degli studenti
14. Fornire l'assistenza al compito
15. Insegnare le abilità di collaborazione
16. Predisporre la chiusura della lezione
17. Valutare la qualità e la quantità dell'apprendimento degli studenti
18. Accertare come ha funzionato il gruppo



Alcuni modelli (1)

- Learning together e Circles of learning (Johnson & Johnson, 1975, 1984)
- Idea di base del modello Learning together: far lavorare gli studenti in gruppi di 4 o 5 , su fogli di lavoro, dove ciascun gruppo lavora su un singolo foglio che rappresenta il contributo del gruppo. Gli studenti riceveranno lodi e riconoscimenti per il lavoro fatto in modo soddisfacente.
- Nel modello Circles of Learnin' (Cerchi di apprendimento), gli autori hanno rifinito la tecnica precedente. Suggeriscono di usare gruppi eterogenei da 2 a 6 componenti, che condividono le risorse e si aiutano reciprocamente. La forma dell'interazione del gruppo è decisa dal tutor o formatore.
- Il modello Jigsaw (Puzzle) utilizza la specializzazione del compito. Ogni studente ha un compito che contribuisce a un obiettivo complessivo di gruppo. In gruppi eterogenei da 3 a 6 studenti, ad ogni studente viene assegnata una parte di una lezione. Ogni studente lavora in modo indipendente per diventare un esperto di una porzione della lezione ed è responsabile dell'insegnamento di queste informazioni agli altri componenti del gruppo, così come è anche responsabile dell'approfondimento delle informazioni fornitegli dagli altri membri del gruppo. Il tutor o formatore accerta la competenza del gruppo sull'argomento complessivo. Vengono dati voti individuali sulla base di un esame.



Alcuni modelli (2)

Groups of four (Gruppi di 4)(Burns, 1981) è appropriato per tutti i livelli scolastici e in molte aree curricolari. **Non** ci si focalizza sugli obiettivi di gruppo né gli individui sono responsabili del profitto del gruppo. Piuttosto, implica semplicemente che quattro studenti lavorino assieme in un gruppo su qualche compito. È un modello facile da realizzare: Quattro studenti, selezionati a caso, siedono assieme e lavorano ad un compito comune. Per esempio, gli studenti possono rivedere il compito assegnato per casa, discutere le differenze riscontrate nello svolgimento, decidere sulle risposte corrette, e considerare a turno un compito assegnato. Questo incoraggia la discussione e la giustificazione delle risposte.

Cosa deve fare quindi l'insegnante:

- Spiegare il compito del gruppo
- Presentare il problema
- Porre domande
- Mettere in grado i gruppi di lavorare
- Fornire assistenza ai gruppi (qualora i membri del gruppo non siano in grado di aiutarsi l'un l'altro)
- Condurre una discussione di follow-up

Vantaggi:

- rafforza i risultati accademici
- facilita la pratica delle abilità sociali



Alcuni modelli (3)

Il modello Co-Op Co-Op di Kagan (1985) è:

- orientato a fornire le condizioni in cui possano emergere ed esprimersi le doti naturali degli studenti, come la curiosità, l'intelligenza, l'espressività;
- strutturato attorno a una serie di esercizi di costruzione dei gruppi che richiedono agli studenti di interagire fra loro.

Le fasi sono :

- Selezionare un argomento principale di studio.
- Suddividere tale argomento in mini-argomenti.
- Ogni studente seleziona un mini-argomento a scelta .
- Ogni singolo studente compie una mini-ricerca sul mini-argomento scelto e condivide poi le informazioni con il gruppo.
- Dopo una discussione, l'informazione viene stilata in una presentazione di gruppo e fornita alla classe intera.
- La valutazione riguarda il lavoro dello studente nel gruppo più un elaborato individuale.



Alcuni modelli (4)

Group investigation/small group teaching (Hertz- Lazarowitz, 1980)

Il modello dell'**indagine di gruppo**/**Insegnare a piccoli gruppi** enfatizza l'interdipendenza fra i gruppi. Il tutor assegna un'area di studio e gli studenti, in gruppi da 2 a 6 elementi, scelgono un argomento relativo all'area di loro interesse. Attraverso una programmazione fatta in cooperazione (cooperative planning), il formatore e gli studenti decidono come indagare l'argomento e vengono poi assegnati i compiti di gruppo.

Il tutor organizza dei 'laboratori' (*workstations*) nell'aula dove viene condotta la ricerca. Ogni membro del gruppo svolge una ricerca individuale, poi il gruppo riassume i risultati e prepara un'interessante presentazione da fare alla classe intera. Nell'ascoltare tutte le relazioni, gli studenti acquistano un'ampia prospettiva dell'argomento. Ci si aspetta che tutti imparino tutto il materiale.

La valutazione riguarda sia gli sforzi individuali che quelli di gruppo e si basa sulla capacità degli studenti di usare le abilità di ricerca.

Le capacità cognitive di ordine superiore, come l'applicazione e la sintesi, vengono molto enfatizzate con questo tipo di gruppi di ricerca.



Tutoring o tutoraggio tra pari

Accanto ai piccoli gruppi che vengono organizzati quando si applica una strategia didattica di tipo cooperativo, un altro strumento che può aumentare l'efficacia dell'apprendimento delle competenze - scolastiche ma relazionali - è il tutoring, o tutoraggio tra pari, in cui alunni con diverse competenze e conoscenze si affiancano perché l'uno sostenga il lavoro dell'altro.

Il coinvolgimento in un sistema tutoriale è un'**esperienza sociale gratificante** sia per il tutor sia per il tutee. Per questo l'impiego di questo strumento in una logica inclusiva appare molto opportuno e apprezzabile.

Le ricerche dimostrano che il tutoring produce miglioramenti nei risultati ottenuti sia dal tutor sia dal tutee della materia prescelta.



Condizioni perché il tutoraggio riesca

La riuscita di un progetto di tutoraggio è affidata:

- ai ragazzi
- alla mediazione dell'insegnante della classe
- l'ambiente scuola.

Occorre che vi sia condivisione dell'iniziativa tra i docenti e che anche gli allievi siano motivati a intraprendere l'esperienza.

Per questo è necessario che fin dal principio siano definiti gli obiettivi del progetto, specificando per iscritto in termini

- chiari
- osservabili
- operativi

i risultati che ci si propone di ottenere e stabilendo quali comportamenti degli alunni si vogliono vedere modificati alla fine del progetto.



Quali materiali

Un elemento importante è la disponibilità di **materiali strutturati**.

L'esperienza ha dimostrato che, in genere, il tutoring permette di conseguire risultati migliori quando viene fatto uso di materiali strutturati.

Vantaggi legati alla disponibilità di materiali suddivisi in sequenze:

- permette ai tutee di procedere gradualmente
- garantisce un costante progresso
- facilita il compito del tutor
- riduce complessità e la durata della fase di formazione.



Il rischio della rigidità

L'insegnante deve fare attenzione che l'eccessivo utilizzo di materiali strutturati non si traduca in un approccio rigido e meccanico da parte degli alunni.

Questo, per esempio, potrebbero scoraggiare lo spirito di iniziativa del tutor, ridurre le possibilità di una sua partecipazione creativa o, ancora, inibire automaticamente la capacità di generalizzare, cioè di estendere spontaneamente l'attività di tutoring al di fuori degli spazi a questo riservati.

Cfr. Topping K. (1998), *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento.



Cosa è la metacognizione

La metacognizione è un concetto chiave, che sottolinea l'importanza della consapevolezza che le persone hanno del proprio processo di apprendimento. In altri termini è la capacità di riflettere e monitorare i propri processi cognitivi, emotivi e comportamentali, per comprendere meglio come funzioniamo e come possono influenzare il nostro modo di pensare e di agire.

Come utilizzarla?

Possiamo utilizzare questa consapevolezza per regolare e adattare questi processi –nel nostro caso, legati all'apprendimento– in modo efficace per raggiungere i nostri obiettivi e migliorare il nostro apprendimento, e più in generale la qualità della nostra vita quotidiana.

Quale ruolo ha nell'apprendimento?

Il ruolo della metacognizione nell'apprendimento è cruciale, poiché:

- permette agli studenti di diventare attivi e responsabili del proprio apprendimento
- aiuta gli allievi a capire come funzionano i loro processi cognitivi e a sviluppare abilità di autovalutazione, autocontrollo e autoriflessione
- permette anche di sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie lacune di conoscenza e, di conseguenza, di attivarsi per colmarle.



Cosa caratterizza la didattica metacognitiva

- L'attenzione non solo alla dimensione cognitiva, ma anche alle *dimensioni relazionale – affettivo - motivazionale e metacognitivo – riflessiva*;
- Dalla progettazione di un ambiente di apprendimento che promuove e valuta i *processi e gli atteggiamenti* pertinenti a più dimensioni: cognitivi, operativo-agentivi, metacognitivi ed interattivo-relazionali, per 'imparare ad imparare', non solo per acquisire conoscenze
- La progettazione di un ambiente di apprendimento che tende a coniugare e a integrare tra loro *sapere* (conoscenze) e *saper fare* (abilità), per la promozione di *competenze* (sapere e saper fare abili in contesti d'uso specifici secondo criteri di operatività)
- Il coinvolgimento attivo e *responsabile dello studente in situazioni cooperative*
- La considerazione delle attività di autovalutazione e di covalutazione rispetto al progetto di crescita di un proprio personale *profilo* di allievo e di persona in divenire
- La valutazione, intesa non solo e tanto come controllo-certificazione, quanto come parte integrante del processo di apprendimento e soprattutto di *orientamento e auto-orientamento* del soggetto. L'allievo assume gradualmente consapevolezza dei suoi punti forti, senza sottovalutare i suoi punti deboli e viene messo nella condizione di praticare scelte che tengano presenti entrambi



Ma qual è il fine di questo modello didattico?

È acquisire la competenza di **imparare ad imparare** (Raccomandazioni del Parlamento Europeo 2006 e riprese nel 2018).

Questa **competenza trasversale (o soft skill)** si consegue attraverso l'attivazione consapevole di tutte quelle capacità e quelle procedure volte ad acquisire apprendimenti efficaci, spendibili in contesti differenti e in nuove situazioni. Esiste, pertanto, un **profondo legame tra processi metacognitivi e la prestazione legata ad un'attività di apprendimento**, regolabile in base al potenziamento di opportune modalità di agire sul compito.

Nel momento in cui ci si trova ad affrontare un compito cognitivo, infatti, tendenzialmente si compiono una serie di valutazioni che riguardano:

- la stima della difficoltà del compito
- la previsione del tempo necessario per svolgerlo
- la quantità di risorse che verranno impiegate
- il monitoraggio dell'esecuzione
- l'anticipazione del risultato e la valutazione dello stesso.

Un approccio metacognitivo permette quindi un **ruolo attivo, responsabile, competente e autonomo del soggetto**. In particolare, nel mondo della scuola, gli aspetti più pragmatici e operativi del concetto di meta-cognizione hanno aperto interessanti piste di ricerca per dare risposte alle difficoltà di apprendimento soprattutto degli studenti con disabilità e/o DSA.



Cosa fa l'allievo metacognitivo

Cornoldi e De Beni (2015) parlando dell'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo operano una distinzione tra:

- **conoscenza metacognitiva**, ovvero le idee che un individuo possiede sul proprio funzionamento mentale e che includono le impressioni, le intuizioni, le auto-percezioni
- **processi metacognitivi di controllo**, cioè tutte le attività cognitive che stanno alla base di qualsiasi funzionamento cognitivo e che includono la previsione, la valutazione, la pianificazione, il monitoraggio.

L'auto-riflessività metacognitiva permette quindi agli studenti di riflettere sul proprio processo di apprendimento, individuando i pensieri e gli stati mentali che lo sottendono.



È bene ribadire che...

Con la didattica metacognitiva lo studente acquisisce un atteggiamento attivo e responsabile rispetto all'apprendimento, in quanto diventa capace di comprendere e riflettere sulle proprie percezioni, sensazioni, credenze, sentimenti, disagi, ecc.

L'allievo 'metacognitivo' realizza il proprio bagaglio intellettuale attraverso domande, investigazioni e problemi da risolvere.

Acquisisce quindi un modo affrontare i compiti volto alla **risoluzione dei problemi** (problem solving) e contemporaneamente diventa consapevole di quello che fa e di come lo fa.

Tale approccio ha quindi un'immediata ricaduta sull'**autopercezione** e sull'**autostima** (Cornoldi e De Beni, 2015).

Ne risente positivamente anche la **motivazione** in quanto l'allievo, poiché consapevole delle strategie che utilizza, è in grado di individuare le modalità più funzionali, economiche e produttive per raggiungere il successo formativo.



Relazione tra metacognizione e DSA

L'interesse della ricerca di ambito clinico e psicopedagogico verso la relazione tra metacognizione e studenti con disabilità e/o con DSA ha messo in luce come questi allievi abbiano effettivamente una minore consapevolezza dei propri processi di pensiero.

Ne consegue che fanno maggiore fatica a mettere in atto adeguate strategie di esecuzione, controllo e autovalutazione del compito.

Recenti studi hanno dimostrato che allievi con DSA della lettura e del calcolo hanno difficoltà nel riconoscere e mettere in atto strategie efficaci, nonché nell'autovalutazione rispetto al compito. È stato notato come in questi bambini/ragazzi siano particolarmente evidente la passività e la meccanicità.

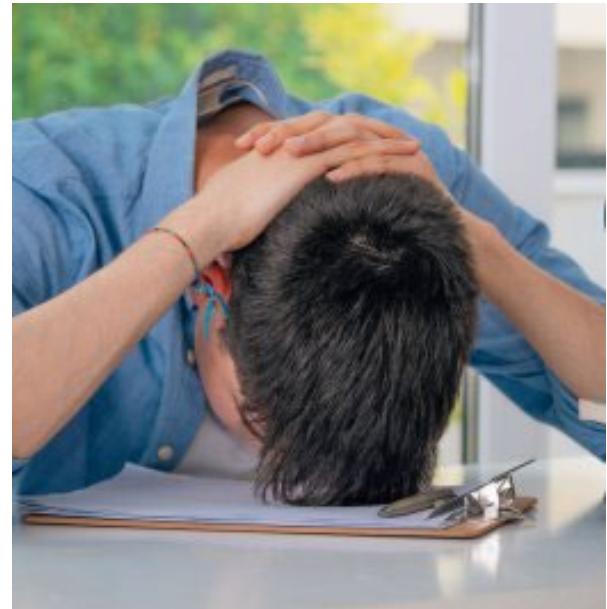
!!! Le storie di insuccesso nella scuola dell'obbligo caratterizzate da **scarsa autostima** da parte degli alunni con DSA spesso sono dovute all'incapacità di individuare strategie efficaci per raggiungere un risultato didattico senza impiegare eccessive risorse che togano entusiasmo e piacere per la scoperta.



Ostacoli

Spesso i bambini/ragazzi con DSA risultano carenti in quattro aspetti metacognitivi principali:

- scarsa consapevolezza degli scopi della letto-scrittura
- inadeguata attivazione di schemi di comprensione
- mancata autovalutazione della comprensione
- scarsa applicazione di strategie per superare i problemi legati a quest'aspetto (es. non vanno alla ricerca di strategie per comprendere, ma di strategie per terminare presto il compito o evitarlo).



Le principali strategie didattiche metacognitive (1)

Sono quattro: selezione, organizzazione, elaborazione e ripetizione.
Guardiamole da vicino.

Prima strategia: **selezione**

Comporta la **scelta** delle informazioni ritenute rilevanti, sulle quali è importante soffermarsi. Ciò significa: rivedere il programma e scegliere le idee centrali, annotare i paragrafi dei capitoli, sottolineare i concetti più importanti, leggere i sommari e usare le guide per lo studente che, in genere, hanno importanti argomenti già sottolineati.

Seconda strategia: organizzazione.

Implica la **connessione** fra vari segmenti/parti di informazione che stiamo apprendendo. Quindi organizziamo l'informazione in ordine logico, servendoci per es. di un riassunto orale e/o scritto e la arricchiamo con dettagli ed esempi.

La **mappa concettuale** è una strategia organizzativa importante per tutti i gesti metacognitivi conclusivi di un percorso di apprendimento.



Le principali strategie didattiche metacognitive (2)

Terza strategia: elaborazione.

Implica il legame della nuova informazione con quanto già si conosce. Questa è la **modalità più efficace di apprendimento**. Le strategie di elaborazione-organizzazione servono non solo alla selezione di informazioni importanti, ma anche alla loro **trasformazione e integrazione**. Alcune attività che possono essere utilizzate sono: prendere appunti o note, porsi domande, riassumere, sintesi da diversi testi, scrivere testi, schematizzare.

Quarta strategia: ripetizione.

È basata sulla ripetizione nella propria mente (con parole, suoni o immagini) dell'informazione, sino a completa padronanza. La memorizzazione quindi è il risultato conclusivo di ripetute evocazioni mentali dell'informazione o della percezione. Le strategie di ripetizione servono a selezionare le parti più importanti di un testo, trasferendole nella memoria di lavoro per la loro acquisizione.

Alcune attività che possono essere utilizzate sono:

leggere/rileggere, copiare, sottolineare, memorizzare. Il livello di ripetizione rimane però piuttosto superficiale se le informazioni non vengono trasformate o riorganizzate.



Gli effetti delle percezioni

Le idee che le persone hanno circa la propria efficacia sono alla base di una buona capacità previsionale. Questa consente loro di visualizzare mentalmente sequenze d'azione secondo una modalità di pensiero analitico e di prefigurare scenari d'azione possibili.

Sono operazioni fondamentali per:

- attuare scelte strategiche consapevoli, attraverso cui controllare avvenimenti e circostanze
- regolare il proprio comportamento in funzione di questi
- scegliere nel proprio repertorio di conoscenze e abilità quelle più adeguate alla particolare situazione
- valutare i risultati a breve e lungo termine delle azioni che si prevede di compiere.

Un buon livello di autoefficacia è quindi un bagaglio, sia cognitivo sia emotivo, che consente a una persona di perseguire degli obiettivi anche in caso di difficoltà, o di affrontare situazioni ambientali particolarmente impegnative.



Il concetto di sé e l'autostima

Il concetto di sé

- costituisce un'**autovalutazione generale**, positiva o negativa, che una persona dà su se stesso. Si costruisce attraverso l'esperienza diretta e l'adozione delle valutazioni di altre persone che si considerano importanti
- **non investe in modo specifico compiti**, condotte o repertori di competenze, come avviene invece per il senso di autoefficacia personale.

L'autostima

Si costruisce con il concorso delle percezioni, delle valutazioni e dei sentimenti che una persona prova nei confronti di se stesso, delle abilità che possiede o che pensa di possedere. Riguarda giudizi di valore personale

Autoefficacia

Non si tratta di una generica fiducia in se stessi, ma della **convinzione di poter affrontare efficacemente determinate prove**, di essere all'altezza di determinati eventi, di essere in grado di cimentarsi in alcune attività o di affrontare specifici compiti.

È "la credenza che la persona ha in ciò che è in grado di fare in diverse situazioni con le capacità che possiede" (Borgogni, 2001).



Effetti di un basso senso di autoefficacia

Le persone con basso senso di autoefficacia:

- Si allontanano intimidite dalle attività ‘difficili’.
- Hanno basse aspirazioni e investono uno scarso impegno nel raggiungimento degli obiettivi che scelgono per se stesse.
- Di fronte a compiti difficili, indugiano a considerare le proprie carenze personali, gli ostacoli che incontreranno e tutte le conseguenze avverse possibili piuttosto che concentrarsi su cosa fare per riuscire.
- Riducono il proprio impegno e rinunciano facilmente trovandosi di fronte a difficoltà.
- Sono lente nel recuperare il loro senso di efficacia in seguito a insuccessi e regressioni.
- Siccome attribuiscono le prestazioni scadenti alla mancanza di capacità e doti loro personali, non hanno bisogno di molti insuccessi per perdere fiducia nelle proprie capacità.
- Sono facili prede dello stress e della depressione.



Alta autoefficacia	Bassa autoefficacia
<ul style="list-style-type: none"> • Fiducia nelle proprie capacità di affrontare situazioni di diverso genere 	<ul style="list-style-type: none"> • Dubbi su di sé e sulle proprie capacità di affrontare le situazioni
<ul style="list-style-type: none"> • Le difficoltà e i problemi vengono interpretati come delle sfide 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansia e preoccupazione
<ul style="list-style-type: none"> • Senso di sicurezza 	<ul style="list-style-type: none"> • Le difficoltà e i problemi vengono interpretati come delle minacce
<ul style="list-style-type: none"> • Valutazione positiva dell'attivazione fisiologica 	<ul style="list-style-type: none"> • Le difficoltà vengono valutate come eventi incontrollabili
<ul style="list-style-type: none"> • Valutazione degli eventi positivi come frutto delle proprie capacità 	<ul style="list-style-type: none"> • Attribuzione interna degli eventi negativi
<ul style="list-style-type: none"> • Attivazione delle proprie risorse di coping 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansia per la percezione dell'attività fisiologica
	<ul style="list-style-type: none"> • Disturbi somatici

E gli insegnanti?

Il compito di creare condizioni ambientali favorevoli all'apprendimento ricade pesantemente sulle capacità e sull'autoefficacia degli insegnanti.

I dati indicano che l'atmosfera che regna nelle aule scolastiche è in gran parte determinata dalle convinzioni degli insegnanti circa la propria efficacia come docenti.

Gli insegnanti fermamente convinti della propria efficacia nel ruolo di docente predispongono esperienze didattiche in cui gli alunni possano sperimentare la sensazione di padronanza. Quelli incerti sulla propria efficacia creano ambienti di cattiva qualità, che probabilmente si ripercuotono negativamente sul senso di efficacia e sullo sviluppo cognitivo degli studenti.

Le convinzioni degli insegnanti circa la propria efficacia personale determinano il loro atteggiamento generale verso il processo educativo così come le loro specifiche attività didattiche.

Coloro che hanno un basso senso di efficacia prediligono un atteggiamento da guardiano, che si avvale di incentivi esterni e punizioni per favorire lo studio.

Quelli che credono fermamente nella propria efficacia favoriscono lo sviluppo della motivazione intrinseca e dell'autonomia degli studenti.



La motivazione ad agire

Si configura come la **forza generativa** necessaria perché una persona sia disposta a impegnarsi in qualcosa che ritiene importante, profondendo energie anche notevoli e protratte nel tempo.

Non è però un toccasana, i cui effetti benefici si innescano e si ripercuotono sull'agire in modo unidirezionale.

Il legame tra motivazione e azione è reciproco.

La motivazione a svolgere un'attività, a intrattenere scambi affettivi e sociali, dipende infatti dagli aspetti gradevoli a questa correlati, dalle conseguenze positive che ne derivano, dalla sensazione di adeguatezza che un soggetto sperimenta a seguito del raggiungimento degli obiettivi preventivati.



Efficacia collettiva e interdipendenza positiva

Autoefficacia, concetto di sé, autostima non agiscono solo sul funzionamento del singolo individuo.

Poiché si strutturano e si esplicano nell'interazione con gli altri si riverberano sul sistema di relazioni in cui una persona è inserita. Si parla perciò di **efficacia collettiva**.

Questa si genera all'interno di gruppi entro i quali i singoli componenti vivono una **interdipendenza positiva**, un legame che si genera mediante la condivisine di interessi, aspettative, comportamenti, valori.

Questi elementi svolgono una **funzione aggregante**, in quanto stimolano il gruppo a investire energie, tempo, risorse (umane, economiche, strutturali ecc.) in vista della realizzazione di obiettivi che sono vissuti come patrimonio di tutti e di ciascuno.

Il raggiungimento di un obiettivo collettivo, inoltre, è anche il risultato del coordinamento che il gruppo ha saputo darsi, e cioè della sua regolazione interna.

Anche a livello collettivo, come avviene per il piano individuale, l'autoefficacia mantiene quindi le caratteristiche di autocontrollo che consentono l'autoregolazione delle azioni intraprese.

