



POLITECNICO
DI TORINO

"Percorso Formativo Antropo-Psico-Pedagogico"
A.A. 2017/18.



Corso di:

Psicologia dei processi cognitivi di apprendimento
e di sviluppo

Adolescenti, scuola e relazione l'insegnante

Docente: Manuela Bina

manuela.bina@unito.it

Fattori di protezione nella scuola



LA STRUTTURA: il ruolo degli spazi e dei tempi

La relazione con l'insegnante avviene in un preciso contesto: l'aula

L'aula scolastica possiede delle **caratteristiche fisiche e funzionali** che richiedono la messa in atto di specifici **comportamenti** e ad essi attribuisce ancora più specifici **significati** (Reffieuna, 2002).



L'organizzazione dell'aula permette all'insegnante di regolare indirettamente il comportamento dei suoi allievi

Caratteristiche fisiche e materiali dell'aula

- ❖ disposizione dei **banchi**
- ❖ posizione e caratteristiche della **cattedra**
- ❖ **materiale** (didattico e non)
- ❖ **pareti**
- ❖ **finestre e porte**
- ❖ ciò che può rendere il luogo **piacevole** oppure spiacevole

Le caratteristiche della classe

CLASSE COME AMBIENTE FISICO

Caratteristiche architettoniche e materiali che fanno della classe un luogo dai confini precisi.

Diventa importante capire come l'allievo si rapporta alla classe.

CLASSE COME AMBIENTE PSICOLOGICO

Caratteristiche dell'ambiente fisico per il significato che assumono agli occhi delle persone che compongono la classe.

Gli oggetti e le caratteristiche fisiche NON SONO **MAI NEUTRI**, hanno sempre un effetto psicologico sul comportamento dei soggetti.



Qual è il valore funzionale delle caratteristiche fisiche e materiali dell'ambiente-classe?

Classe come NICCHIA EVOLUTIVA

La **NICCHIA EVOLUTIVA** è il **setting fisico e sociale** in cui si trova un soggetto in evoluzione. Essa costituisce un mezzo di mediazione tra le caratteristiche personali dell'alunno ed il suo ambiente culturale più vasto. Si parla di nicchia intesa come **NIDO**.

La classe può essere considerata una nicchia evolutiva in quanto è una **struttura che avvolge** materialmente e psicologicamente lo studente operando nei suoi confronti un'azione di protezione.

Tuttavia nella classe possono comparire anche fattori che non promuovono il benessere ma che anzi hanno una valenza opposta.

Il clima psicologico della classe contribuisce in modo preponderante a connotare in termini negativi o positivi l'esperienza scolastica degli adolescenti

L'ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA:

IL RUOLO DELLE REGOLE E DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE

Le regole

Ambito sociologico → Regole come *prescrizioni*:

"proposizioni variamente articolate e codificate che indicano in modo chiaro ed univoco agli individui quali sono i comportamenti più appropriati a cui attenersi in una determinata situazione, ovvero, quindi, in molti casi, quali sono i comportamenti da evitare" (Gallino, 1997)

PROSPETTIVA COSTRUTTIVISTA:

individuo attivo nella ricerca dell'equilibrio con l'ambiente



Regole come convenzioni:

che nascono dalla **necessità di regolare l'azione di più persone**; esse possono essere **modificate**, ma il loro **rispetto è necessario** se si vuole agire in modo coordinato e non lesivo degli altri. (Bonino, Reffieuna, 1999)

ETEROREGOLAZIONE

Regole come strumento che l'individuo utilizza per **costruire e disciplinare i rapporti col mondo fisico e sociale** in base ai vincoli e alle opportunità che esso offre.

AUTOREGOLAZIONE

Le regole

Definizione tradizionale → **Regole come prescrizioni:**

Conseguenze:

A SCUOLA → imposizione di regole dettate dall'alto, non negoziabili
→ (rischio) abbandono delle regole considerate strumento di repressione

PROSPETTIVA COSTRUTTIVISTA: **Regole come convenzioni**
necessarie per regolare l'azione nel mondo sociale

Conseguenze:

A SCUOLA → regole come strumento per aiutare gli allievi a regolare il proprio rapporto con gli altri (insegnanti, altri adulti, compagni) e le proprie condotte (organizzazione attività di studio, utilizzo strutture, momenti di ricreazione, ecc.) nell'ambito del contesto scolastico.

Le regole

Nel corso dello sviluppo:

- Comprensione graduale delle regole (sviluppo morale): da regole stabilite e dettate da un'entità divina a regole come convenzione sociale (Piaget, 1932; Vianello, Marin, 1989)
- Importanza costante dell'apprendimento a della comprensione delle regole

Le regole:

- Consentono di acquisire sicurezza (routines e comportamenti da seguire)
- Permettono un migliore adattamento al contesto
- Indirizzano le scelte comportamentali e costituiscono un punto di riferimento
- Consentono una graduale assunzione di responsabilità
- Consentono la trasmissione intergenerazionale di consuetudini di vita

IN ADOLESCENZA ➤ riconsiderate attraverso il pensiero formale
➤ punto di confronto per costruire una propria visione originale del mondo
➤ esplorazione del limite
↓
TRASGRESSIONE ➤ non necessariamente opposizione e devianza

Utilizzo delle regole da parte degli insegnanti

STILE AUTORITARIO

- esercizio del potere senza possibilità di dialogo
- regole in funzione degli adulti e non del benessere degli adolescenti

STILE PERMISSIVO

- assenza di regole
- assenza di sanzioni

STILE AUTOREVOLE

- regole chiare
- pretesa del rispetto delle regole
- apertura al confronto

Insegnante democratico

Caratteristiche delle REGOLE efficaci:

CHIARE (non confuse o contraddittorie) → perdita di efficacia e credibilità

ESPLICITE → mancata identificazione porta a condotte inadeguate

LEGATE A SANZIONI CERTE E PROPORZIONATE AL DANNO → non solo rispetto, ma assunzione di responsabilità (riparazione del danno)

11

I tre stili di conduzione della classe (Lewin, Lippit e White)

b) Il rapporto fra l'insegnante e la classe

Per quanto riguarda i rapporti con la classe nel suo insieme, credo sia sufficiente richiamare qui la distinzione fatta da Lewin fra diversi stili educativi, e la ricerca da lui compiuta in collaborazione con Lippit e White. Lewin osserva che la distinzione fra stile autoritario e stile non-autoritario è troppo generica, e che è invece indispensabile, per descrivere più compiutamente le "atmosfera" educative che possono verificarsi in una classe, suddividere gli stili non-autoritari in uno stile democratico e in uno stile permissivo, lassista. Egli osserva anche che i gravi inconvenienti (disordine, deconcentrazione, scarsa produttività, mancanza di un punto di riferimento stabile, ecc.) portati dai difensori dello stile autoritario come prova della necessità di non scostarsi da esso, riguardano in realtà solo lo stile permissivo, non quello democratico.

Lewin ha dato una chiara descrizione di queste diverse atmosfere, indicandone i tratti distintivi: per esempio, in quella autoritaria tutte le decisioni vengono prese dall'insegnante, mentre in quella permissiva l'insegnante si limita a dare indicazioni, e a rispondere a richieste che gli vengono fatte; in quella autoritaria il piano d'insieme delle attività da svolgere è solo nella mente dell'insegnante, che si limita a comunicare di volta in volta le varie parti, mentre in quella permissiva non vi è un piano d'insieme stabile, e l'insegnante tende soprattutto a rispondere di volta in volta alle richieste che gli vengono rivolte; nell'atmosfera autoritaria le valutazioni negative sono centrate sulla persona («Tu hai sbagliato»), in quella permissiva non vi sono valutazioni di questo tipo. L'atmosfera democratica si colloca fra queste due posizioni estreme, nel senso che le decisioni vengono prese dall'insegnante insieme agli allievi, o comunque vengono discusse adeguatamente con loro; il piano delle attività da svolgere viene portato a conoscenza di tutti; le valutazioni negative sono centrate sulla prestazione («Il tuo errore consiste in questo...»), e sono sempre accompagnate dall'indicazione di ciò che l'allievo può fare per migliorarla. Potremmo dire che lo stile di guida democratico nasce dalla compresenza e dalla piena fusione di due atteggiamenti di base: un *atteggiamento di ascolto*, consistente nel "decentrarsi sugli allievi", cercando di cogliere i loro "bisogni di crescita", i loro interessi di fondo, e anche il loro stato d'animo del momento (di disponibilità a un certo lavoro, di inquietudine, di stanchezza, ecc.); e un *atteggiamento di guida*, consistente nel proporre ogni volta attività

PETTER G. (1999), *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti, Firenze

Approfondimento

12

I tre stili di conduzione della classe (Lewin, Lippit e White)

educative che, direttamente o indirettamente, tengano conto di quei bisogni, di quegli interessi, di quegli stati d'animo. Il fatto che un insegnante si comporti in modo democratico nei confronti dei suoi allievi non significa dunque in alcun modo che egli rinunci alla sua funzione di guida.

Delle tre atmosfere, sicuramente quella democratica è la più difficile da realizzare, perché richiede un *buon equilibrio* fra due atteggiamenti di fondo, ciascuno dei quali già di per sé presenta delle difficoltà, non è qualcosa di dato bensì una conquista (occorre allenarsi per riuscire davvero ad ascoltare gli altri, a porsi dal loro punto di vista, a coglierne gli stati d'animo; e occorre lavorare e studiare per acquisire quel patrimonio di conoscenze e di strategie e tecniche didattiche che permettono di svolgere davvero, ogni giorno, una funzione di guida, fondata essenzialmente sull'autorevolezza, sul prestigio). È questa una delle ragioni per cui gli insegnanti autenticamente democratici sono ancora relativamente rari nella nostra scuola (un'altra può essere la troppo scarsa conoscenza delle differenze fra i tre stili di guida ora considerati, e dei riflessi positivi o negativi che essi possono avere nella vita della classe)⁴.

PETTER G. (1999), *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti, Firenze

Approfondimento

⁴ A proposito dei riflessi che un certo stile di guida può avere sulla vita della classe, possono essere qui ricordati i risultati ottenuti da Lewin, Lippitt e White nella ricerca sopra citata. Essa fu condotta con gruppi di ragazzi che si erano impegnati volontariamente in attività pomeridiane consistenti nel costruire delle maschere, gruppi che erano guidati da un leader autoritario, o invece democratico, o permissivo. Il grado di soddisfazione per la partecipazione alla vita e alle attività di gruppo risultò più alto nei gruppi con stile di guida democratico; il numero di abbandoni si ebbe quasi esclusivamente nei gruppi con stile di guida autoritario. Inoltre, e soprattutto: nel gruppo con stile di guida autoritario, quando il leader si assentava temporaneamente, la produttività calava in modo drastico, mentre essa si manteneva elevata quando era il leader democratico ad assentarsi, come se i ragazzi, con quest'ultimo stile di guida, avessero interiorizzato delle regole e sviluppato delle consapevolezze che permettevano loro di procedere in modo relativamente autonomo anche quando il leader non era fisicamente presente.

13

Le regole a scuola

- **REGOLE RELATIVE AL COMPORTAMENTO** (in relazione al luogo, al momento della giornata, all'attività)
- **REGOLE RELATIVE AL LAVORO SCOLASTICO** (modalità di interrogazione verifiche, assenze alle verifiche)
- **REGOLE RELATIVE AI CONTENUTI E ALLE PROCEDURE DI CUI SI AVVALGONO LE SINGOLE MATERIE**
- **REGOLE LEGATE ALLA MESSA IN ATTO DI SPECIFICI COMPORTAMENTI A RISCHIO** (si può riflettere sulle regole esplicite e implicite e legate a diversi contesti: istituzionale, scolastico, familiare, amicale)

La professionalità dell'insegnante

► Componente culturale

Preparazione dell'insegnante – carattere "problemico" (presentare i contenuti come problemi da risolvere) – collegamento delle conoscenze con la realtà e con altre discipline

► Componente pedagogico-didattica

- Idee relative allo sviluppo, all'apprendimento, all'adolescente (alla base dell'attività d'insegnamento)
- metodi adeguati al tipo di studente e all'età

► Componente psicologica

- conoscenze relative agli aspetti cognitivi ed affettivi dell'apprendimento
- conoscenze sullo sviluppo dell'adolescente
- atteggiamenti nella relazione con gli studenti (competenze relazionali)

Petter (1999)

15

Il ruolo educativo dell'insegnante e le attività didattiche

Ruolo educativo su due versanti:

- Organizzare e utilizzare le informazioni
- Acquisire capacità cognitive, sociali e relazionali

Obiettivi didattici e contenuti delle singole discipline

Competenze trasversali

si esprime nel lavoro continuativo svolto attraverso l'attività didattica

APPROCCIO CURRICOLARE

Fa riferimento al quadro dei contenuti, alle modalità di insegnamento-apprendimento e ai criteri di valutazione.

Integra:

obiettivi cognitivi

obiettivi educativi

Consente di potenziare capacità personali e sociorelazionali degli studenti attraverso l'attività didattica (in modo mirato e consapevole)

Approccio curricolare

1. Costruire occasioni di **riflessione in diversi ambiti disciplinari**
2. Utilizzare una **didattica interattiva** e una **valutazione partecipativa**
3. Proporre **metodologie improntate alla condivisione** e alla sensibilità reciproca



Questo processo deve essere caratterizzato da **continuità nel tempo** e favorire l'**assunzione di responsabilità** da parte dei **docenti** e degli **studenti**

(Menesini, 2003)

LIFE SKILLS

Scuola come contesto di promozione e potenziamento delle life skills

Le **skills for life** (o più brevemente **life skills**) sono definite dall'OMS come abilità e competenze (sociali, cognitive ed emotive) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana"

- Decision making
- Problem solving
- Pensiero creativo
- Pensiero critico
- Comunicazione efficace
- Capacità di relazioni interpersonali
- Autoconsapevolezza (Knowledge of self)
- Empatia
- Gestione delle emozioni
- Gestione dello stress

(OMS 1993)

• **Autoefficacia personale** (riconducibile all'autoconsapevolezza)

• **Capacità di risoluzione non violenta dei conflitti**

• **Capacità di riconoscere e rispettare le regole**

L'autoefficacia

**NON BASTA POSSEDERE CONOSCENZE E ABILITÀ.
È IMPORTANTE ESSERE CONSAPEVOLI DI PADRONEGGIARLE
ED ESSERE IN GRADO DI IMPIEGARLE NEL MODO MIGLIORE.**

AUTOEFFICACIA

Convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati (Bandura, 1996).

Non si tratta di una "predisposizione" ma di una capacità che si può "allenare".

Si sviluppa e si modifica attraverso uno scambio continuo tra il soggetto e l'ambiente circostante.

L'autoefficacia

AUTOEFFICACIA SCOLASTICA (Caprara, 2001)

Convinzione degli studenti nelle proprie capacità scolastiche, giudizio che essi hanno sulle proprie competenze nell'affrontare gli impegni, nel gestire e organizzare il proprio studio, nel padroneggiare e utilizzare determinate competenze e nel saper raggiungere gli obiettivi prefissati.

AUTOEFFICACIA SOCIALE (Caprara, 2001)

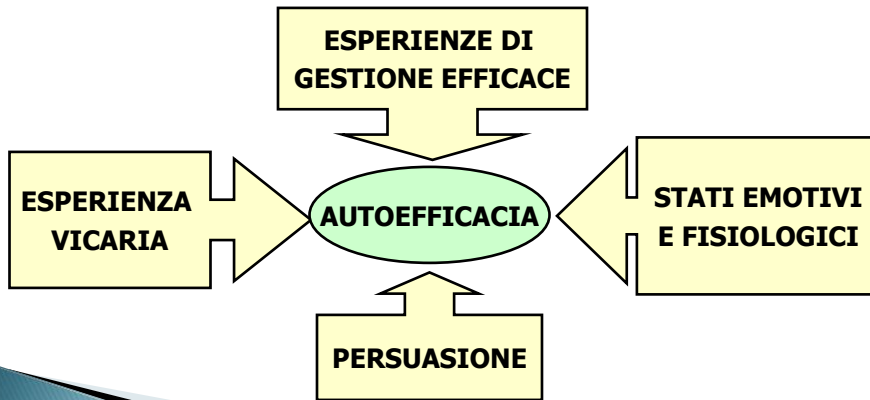
Convinzione nelle proprie capacità di costruire e mantenere relazioni sociali, di prendere parte ad attività di gruppo, di sostenere ed argomentare il proprio punto di vista anche quando esso non concorda con le opinioni degli altri, di gestire differenti tipi di conflitti interpersonali.

AUTOEFFICACIA REGOLATORIA (Caprara, 2001)

Convinzione nelle proprie capacità di regolare autonomamente il proprio comportamento indipendentemente dalle influenze degli altri in particolare resistere alle pressioni di gruppo, alle influenze trasgressive esercitate dai pari per la messa in atto di comportamenti a rischio.

Le fonti dell'autoefficacia

Il senso di autoefficacia si costruisce e ridefinisce attraverso esperienze concrete che Bandura definisce **FONTI**, individuandone 4 principali.



22

Le fonti dell'autoefficacia

Esperienze di gestione efficace

Ci si riferisce ai successi ottenuti attraverso il superamento di ostacoli per cui è indispensabile un impegno costante e continuativo.

Le convinzioni di efficacia aumentano quando i risultati positivi di un compito vengono attribuiti non tanto ad un lavoro faticoso (e tantomeno alla fortuna e al caso o alla facilità del compito), quanto piuttosto ad un progresso delle capacità e al conseguente superamento degli ostacoli (con consapevolezza delle modalità e delle competenze messe in gioco concretamente nell'affrontare il compito).

In questo modo, l'acquisizione di strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione porta alla capacità di progettare e mettere in atto sequenze di azioni mirate e ciò risulta indispensabile per far fronte e gestire situazioni quotidiane mutevoli.

23

Le fonti dell'autoefficacia

Esperienza vicaria

Si tratta di acquisire senso di autoefficacia attraverso l'osservazione di modelli (comportamenti di un altro in genere un compagno).

Affinché i successi e i fallimenti del modello influiscano sul soggetto, risulta fondamentale che egli percepisca una forte somiglianza con il modello stesso. Il giudizio che gli individui danno della propria efficacia è notevolmente influenzato dal confronto sociale, soprattutto nei contesti educativi come la scuola, in cui le prestazioni sono soggette in larga parte ad una valutazione comparativa.

24

Le fonti dell'autoefficacia

Persuasione

Nel momento in cui un individuo si trova a dover risolvere un problema, è più probabile che egli attivi un impegno forte e continuativo se è stato convinto verbalmente (da una persona per lui importante es. insegnante, amico, genitore, allenatore ...) di possedere le capacità necessarie a portare a termine quel compito specifico.

La semplice conoscenza, di fatto, non necessariamente si traduce in una buona prestazione; ciò si verifica più facilmente quando il soggetto è convinto di saper utilizzare in modo ottimale le procedure di cui è a conoscenza. L'incoraggiamento rispetto alle possibilità di riuscita in un compito per essere efficace deve trovare corrispondenza nell'effettiva capacità dell'individuo (ad esempio incoraggiamo uno studente circa le capacità che realmente possiede) e deve essere circostanziata (si spiega in base a quali capacità e competenze può riuscire in un compito).

25

Le fonti dell'autoefficacia

Stati emotivi e fisiologici

Il senso di autoefficacia viene potenziato dallo stato d'animo positivo, mentre può essere ridotto da stati negativi come l'ansia e i sentimenti depressivi.

Secondo la teoria cognitivo-sociale, la percezione della capacità di controllare gli eventi potenzialmente minacciosi assume un ruolo decisivo nell'attivazione dell'ansia. Di fatto la prestazione degli studenti in situazioni scolastiche ansiogene (es. interrogazioni e verifiche) è influenzata in misura maggiore dalle convinzioni di efficacia che non dall'ansia stessa.

E' importante precisare che non conta tanto la sola intensità delle reazioni emotive, quanto piuttosto il modo in cui esse vengono percepite ed interpretate.

26

Come agisce l'autoefficacia

Processi cognitivi:

- La valutazione delle proprie capacità influisce sulla scelta degli obiettivi che l'individuo si pone: più alto è il livello di l'autoefficacia percepita più elevati saranno gli obiettivi prescelti e l'impegno nel perseguirli.
- Le convinzioni di autoefficacia possono influenzare il modo in cui gli individui costruiscono e immaginano le situazioni e i futuri scenari possibili. Chi possiede un senso di autoefficacia più elevato interpreta le situazioni come opportunità realizzabili e visualizzano mentalmente scenari di successo che costituiranno una guida utile e costruttiva per l'azione. Al contrario, coloro che dubitano delle proprie capacità si immaginano in situazioni di fallimento che possono generare incertezza e peggiorare la prestazione.

Porsi obiettivi elevati, però, comporta anche la capacità di suddividere il compito in sotto-obiettivi; stabilire obiettivi vicini favorisce l'aumento dell'autoefficacia e lo sviluppo delle abilità in misura maggiore rispetto al porsi obiettivi lontani, dato che i risultati immediati indicano come le competenze stanno crescendo.

27

Come agisce l'autoefficacia

Processi motivazionali

La motivazione è regolata dall'aspettativa che una sequenza specifica di azioni porterà a determinati risultati e dal valore che ad essi viene attribuito.

Gli studenti dotati di un elevato senso di efficacia riguardo al portare a termine un compito parteciperanno più prontamente, si impegneranno maggiormente e persisteranno di più di fronte alle difficoltà rispetto a quelli che dubitano delle proprie capacità.

Processi affettivi

Umore e autoefficacia si influenzano in modo reciproco. Le convinzioni di efficacia agiscono sulla percezione di ostacoli e pericoli, sulla loro elaborazione cognitiva e sulla capacità di esercitare un controllo sugli eventi.

In situazioni difficili, una forte convinzione nella propria efficacia stimola la capacità di trovare soluzioni, proteggendo l'individuo da pensieri negativi e persecutori; in caso contrario, gli scenari negativi che vengono anticipati non fanno che accrescere l'ansia e distorcere la valutazione delle condizioni, conducendo ad una maggiore vulnerabilità e ad un più scarso controllo sugli eventi esterni.

28

L'autoefficacia a scuola

- ▶ Il livello di autoefficacia degli studenti influisce sulle loro aspirazioni, sull'interesse nel lavoro svolto, sulle attese di successo e sull'impegno dimostrato nelle varie attività.
- ▶ La percezione delle proprie capacità non è unitaria, ma può riguardare aspetti diversi del lavoro scolastico; pertanto, ad esempio, uno studente può sentirsi molto efficace nei compiti scritti oppure negli orali, così come è possibile che abbia una convinzione differente nelle proprie competenze matematiche, scientifiche, letterarie, tecniche, pratiche, ecc.
- ▶ E' importante notare che un individuo che possiede delle conoscenze e delle abilità rispetto ad un ambito, non necessariamente le utilizzerà in modo ottimale in condizioni difficili. Studenti che possiedono le stesse abilità possono differire nelle loro prestazioni (ovvero nell'utilizzo di tali abilità) anche in base al proprio livello di autoefficacia. Essa infatti incide sulla gestione delle richieste scolastiche e sull'autoregolazione della motivazione e delle reazioni emotive, influenzando dunque il livello della prestazione scolastica.

29

Autoefficacia scolastica: programmazione e valutazione

L'insegnante può promuovere l'autoefficacia scolastica dei ragazzi nel corso dell'attività didattica quotidiana, prestando attenzione a diversi aspetti che riguardano la programmazione e la valutazione:

- fornire **obiettivi chiari** e il più possibile stimolanti per incrementare la motivazione e potenziare le capacità di recupero di fronte agli insuccessi;
- scomporre l'esito finale di un processo in vari passaggi, in modo da ottenere diversi **sotto-obiettivi** più visibili e perseguibili;
- in situazioni di verifica (sia scritta che orale) specificare i **criteri di valutazione** e le eventuali **priorità** tra questi;

30

Il problem solving

Viene definito come la capacità di risolvere **in modo costruttivo** i problemi della vita quotidiana (discrepanza fra uno stato iniziale e quello che si vorrebbe raggiungere) seguendo una serie di passi che vanno dall'analisi del problema alla ricerca delle possibili strategie di risoluzione.

**Problemi di ordine
cognitivo**

**Problemi di ordine
interpersonale o
relazionale**

In adolescenza possibilità di utilizzare il pensiero ipotetico deduttivo

Problemi importanti che rimangono **irrisolti** possono causare stress psicologico e fisico.

31

Il problem solving

Un modo per stimolare i ragazzi a reagire e pensare è presentare loro un argomento in termini di **situazione-problema**



Problemi inerenti le regole e l'organizzazione scolastica

- Scegliere problemi su cui è possibile trovare un incontro fra i diversi punti di vista
- Favorire lo scambio fra tali punti di vista diversi (insegnanti e studenti)



Aspetti curriculari delle singole discipline

- Far cogliere l'esistenza di un problema
- Far emergere le diverse strategie di risoluzione, la progettazione della soluzione
- Favorire la valutazione delle possibili soluzioni



PROBLEM SOLVING

32

Il problem solving

LA RISOLUZIONE DI UN PROBLEMA

1. Riconoscere il problema
2. Raccogliere gli elementi e verificare la loro esattezza
3. Considerare diverse soluzioni alternative
4. Scegliere l'approccio che presenta più vantaggi e meno inconvenienti
5. Mettere in atto la soluzione controllandone i risultati

33

LA DISCUSSIONE DI GRUPPO

La discussione di gruppo può essere utilizzata per favorire la risoluzione di un problema, la comprensione e la riflessione su un argomento ...

Non basta lasciare spazio alla discussione di gruppo per far sì che questa risulti efficace

L'insegnante è chiamato a guidare e gestire la discussione:

- **Precisare chiaramente il tema della discussione**
- **Concedere la parola in modo ragionato**
- **Valorizzare i diversi contributi**
- **Riformulare i contributi poco chiari**

Vygotskij: la discussione è propedeutica e complementare all'autoriflessione.

È DALLA DISCUSSIONE CHE NASCE IL RAGIONAMENTO PERCHÉ SI HA BISOGNO DI PARLARE PER PENSARE

34

La relazione insegnante-studente

Il **ruolo educativo** dell'insegnante si esplica attraverso il lavoro continuativo svolto quotidianamente in classe anche nella sua componente di **relazione con gli studenti**

La competenza «psicologica» dell'insegnante nella relazione con gli studenti si esprime attraverso alcuni atteggiamenti:

- **DECENTRAMENTO**: saper assumere il punto di vista dell'allievo
- **FLESSIBILITÀ**: disponibilità a mettere in discussione il proprio punto di vista a seguito di argomentazioni adeguate
- **VALORIZZAZIONE**: riconoscimento e apprezzamento degli sforzi, dei risultati, delle qualità; trasmissione di un sentimento di fiducia
- **RISPETTO**: per le opinioni, gli interessi, i punti di vista degli allievi
- **ASCOLTO**: apertura e attenzione verso ciò che l'interlocutore ha da dire

35

Per un ascolto efficace:

- ▶ un **ATTEGGIAMENTO DI INTERESSE**, senza alcun pregiudizio o preconetto: si manifesta interesse ogni volta che dimostriamo la nostra attenzione per l'altro, dando prova di essere disposti ad ascoltarlo, comunicando la sensazione che ciò che gli succede ci interessa veramente;
- ▶ **ATTEGGIAMENTO NON GIUDICANTE** che permette di accettare senza critiche, né colpevolizzazioni: esso fa capire che l'adulto non è lì per lodare o biasimare, ma per comprendere;
- ▶ uno sforzo costante per **RIMANERE OBIETTIVI**

36

Atteggiamenti che ostacolano l'ascolto:

- ▶ Atteggiamento **MORALIZZANTE**, di **RIMPROVERO**, **CRITICA**, **GIUDIZIO NEGATIVO**;
- Atteggiamento **INQUISITORIO**;
- Atteggiamento **RISOLUTIVO**: viene proposta subito la soluzione del problema senza averlo compreso.
- **Pregiudizio** rispetto a quanto può dire, fare, esprimere un allievo (in negativo e in positivo)

OSTACOLI NON VERBALI ALLA COMUNICAZIONE:

- rigidità della postura
- fissare/non guardare negli occhi
- fare altro
- posizionarsi troppo lontano o troppo vicino
- dare segni di impazienza
- mostrare incoerenza tra i messaggi verbali e non verbali

37

La relazione con i compagni

LA CLASSE, A DIFFERENZA DEL GRUPPO DI AMICI, NON SI SCEGLIE

- Non è sufficiente condividere spazi e tempi perché il **gruppo classe** diventi un **gruppo di amici**
- Le relazioni tra compagni si sviluppano in modo complesso e possono essere fonte di **sostegno** e **aiuto reciproco** o di **aggressività** e **prevaricazione**
- **Relazioni positive** con i compagni di classe favoriscono il **benessere psicologico** e il **rendimento scolastico**
- **Relazioni negative** con i compagni di classe si associano a sentimenti di **ansia**, **insoddisfazione personale**, **solitudine** e **isolamento**.

CLIMA COMPETITIVO: anche se in alcuni casi può elevare la media dei voti, ha **effetti negativi** sul clima della classe, le relazioni fra compagni, il benessere a scuola e in ultima analisi sull'apprendimento

38

Domande guida per la preparazione dell'esame

- ▶ Quali sono i fattori di protezione nel contesto scolastico?
- ▶ Perché è importante considerare anche gli aspetti fisici dell'aula?
- ▶ Cosa significa considerare la classe un ambiente psicologico?
- ▶ Perché la classe può essere considerata una nicchia evolutiva?
- ▶ Come sono considerate le regole nell'approccio costruttivista?
- ▶ Quali tipi di regole sono presenti nel contesto scolastico?

39

Domande guida per la preparazione dell'esame

- ▶ Che ruolo svolgono le regole nel contesto scolastico?
- ▶ Cosa si intende per stile di conduzione della classe di tipo autoritario, permissivo e democratico (autorevole)?
- ▶ Su quali due versanti si esprime il ruolo educativo dell'insegnante?
- ▶ Cosa si intende per approccio curricolare? Quali sono le sue principali caratteristiche?
- ▶ Cosa sono le life skills?

40

Domande guida per la preparazione dell'esame

- ▶ Cosa si intende per abilità di problem solving, come può essere potenziata nell'attività scolastica?
- ▶ Come viene definita l'autoefficacia?
- ▶ Cosa s'intende per autoefficacia, scolastica, sociale e regolatoria?
- ▶ Quali sono le fonti dell'autoefficacia?
- ▶ Come l'autoefficacia influenza il modo di affrontare i compiti scolastici?
- ▶ Come può essere potenziata l'autoefficacia attraverso l'attività didattica?

41

Domande guida per la preparazione dell'esame

- ▶ Quali sono secondo Petter le tre componenti della professionalità dell'insegnante?
- ▶ Perché la discussione di gruppo è utile anche per l'apprendimento individuale?
- ▶ Cosa rende efficace una discussione di gruppo?
- ▶ Quali sono gli "atteggiamenti" dell'insegnante che facilitano la relazione con l'allievo ?
- ▶ Quali sono gli elementi che ostacolano l'ascolto e la comunicazione studente-insegnante?