

## Le vostre aspettative del 5.11.2010 (1 di 2)

### Io, in questi quattro incontri, vorrei...

- ... elaborare strategie di lavoro per orientare efficacemente gli alunni nel passaggio tra gli ordini di scuola;
- ... tentare di capire come poter dare indicazioni il più calzanti possibile alle capacità (competenze/abilità) degli alunni;
- ... sapere quali sono le competenze a cui devono arrivare gli alunni nella scuola secondaria di I grado per approdare al II grado;
- ... capire come essere realmente in grado di aiutare gli alunni e le famiglie a fare la scelta corretta e adeguata alle attitudini dello studente,  
capire cosa posso fare per preparare gli studenti alle vere richieste del superiore;
- ... trovare un metodo di lavoro e strategie per riuscire a orientare meglio gli alunni nella scelta della scuola superiore;
- ... apprendere metodi di comprensione delle predisposizioni dei miei allievi (primo anno della scuola superiore di II grado, in particolare) al fine di confermare o meno le loro scelte e di conoscerli preventivamente (tramite test, più che altro),  
stabilire una continuità di obiettivi con i colleghi delle scuole medie;
- ... capire come posso riuscire a non 'spaventare' i miei alunni quando inizio ad introdurre anche i più semplici argomenti di matematica soprattutto il primo anno della scuola superiore;
- ... saperne di più sui cambiamenti nella scuola superiore (in particolare Tecnici e Professionali),  
riprendere il lavoro sui TEST (vederne alcuni),  
attivare forme di continuità con le insegnanti delle superiori (ambito letterario);
- ... trovare strategie di insegnamento in continuità con la scuola superiore,  
conoscere in modo più particolareggiato quali sono le 'richieste' d'ingresso delle tipologie scolastiche;
- ... condividere strategie didattiche;
- ... che insegnanti di vari ordini di scuola imparassero a riconoscere le attitudini, a coltivarle e a orientare verso il proseguimento degli studi o la professione più adatta all'individuo – dato il tempo limitato, mi aspetto che si crei almeno in loro questa consapevolezza, le modalità si troveranno poi;
- ... che si parlasse di continuità tra scuola media e superiore, creando un esempio di possibile curriculum verticale (di italiano);

## Le vostre aspettative del 5.11.2010 (2 di 2)

- ... trovare metodi di insegnamento condivisi tra scuola media e scuola superiore, chiarire i livelli di competenze che devono essere raggiunti nei due livelli di scuola;
- ... avere qualche strumento in più per aiutare i ragazzi a dare il meglio di sé;
- ... arrivare ad avere strategie spendibili nell'orientamento degli alunni;
- ... stabilire meglio quali sono le competenze in uscita dalla scuola secondaria di primo grado;
- ... partendo dagli strumenti offerti da Poláček individuare strategie anche di gruppo (consigli di classe) per progettare percorsi adatti allo sviluppo delle competenze più consone alle potenzialità dell'alunno e individuare metodiche per la misurazione di tali percorsi;
- ... capire e mettere in pratica le strategie adeguate per dare le competenze e le motivazioni utili per un insegnamento proficuo;
- ... avere informazioni utili anche riguardanti le applicazioni pratiche degli argomenti in oggetto, potermi confrontare in attività laboratoriali con colleghi della scuola secondaria sia di primo che di secondo grado;
- ... confrontarmi con colleghi della scuola media per progettare una 'continuità-orientamento', comprendere meglio l'utilizzo dei test nei consigli di classe e nei rapporti con le famiglie, capire fino a che punto l'orientamento può incidere nella vita di un ragazzo;
- ... riuscire, finalmente, a trovare dei punti di raccordo comuni per quanto riguarda la terminologia da utilizzare;
- ... imparare ad insegnare meglio;
- ... capire quale possa essere un modo, il più giusto possibile, per essere una guida per l'orientamento nella mia scuola;
- ... trovare strategie di collegamento tra scuola media e superiore, individuare strumenti per mettere in comune conoscenze e metodologie operative e dare continuità al percorso formativo;
- ... sviluppare percorsi che creino continuità fra i due ordini di scuola, conoscere nuove strategie di apprendimento;
- ... saperne di più.

## Per dare alcuni numeri...

### I verbi

- capire/comprendere/chiarire	10
- sapere/conoscere	5
- apprendere/imparare	2
- trovare/individuare	6
- parlare/confrontare	3
- elaborare/lavorare	2
- attivare/mettere in pratica	3
- progettare/stabilire	3

### I sostantivi

- continuità	6
- orientamento (orientare)	6
- strategie (7), metodo (2), strumenti (2)	11
- competenze	6
- abilità	1
- attitudini	2
- capacità	1
- predisposizioni	1
- potenzialità	1
- insegnamento/didattica	5
- apprendimento	1

### Il processo di apprendimento

Esso risponde a una regola fondamentale: responsabile (in inglese: *owner*, 'proprietario') di questo processo è il soggetto, che decide da sé se e cosa apprendere. Il compito del docente (la responsabilità del 'proprietario' del processo complementare, quello di insegnamento) è di organizzare le condizioni che permettono al soggetto di compiere questa scelta, e di compierla al meglio delle sue possibilità.

Ecco qualche parola-chiave fornita dalla ricerca:

1. Nella concezione tradizionale, si usa dire che una persona ha imparato quando sa.  
L'apprendimento dunque genera un nuovo **pensiero** (o ne sistematizza uno già in essere).
2. Il secolo scorso prendono avvio ricerche sistematiche e rigorose sull'apprendimento. Ne discende una nuova definizione, che non si accontenta di sapere che si è generata una conoscenza, in quanto ha necessità di verificarla oggettivamente, di vederla dal di fuori. Per costoro (si tratta dei ricercatori del **COMPORTAMENTISMO**, Pavlov e Skinner tra i primi), si ha un apprendimento quando si manifesta una modificazione sufficientemente stabile del comportamento, cioè quando il pensiero si traduce in **azione**.
3. Piaget e i suoi seguaci (la scuola di riferimento fa capo alla denominazione di **COGNITIVISMO**) verificano e indicano una dimensione inevitabile e necessaria nei processi di apprendimento, in quanto nessuna modificazione si stabilizza e si mantiene se non si genera un meccanismo che alimenta la decisione di memorizzare e trasferire il materiale in arrivo. Questo meccanismo è attivato dalla nascita dell'**emozione**.
4. Infine, in anni più recenti, Maturana e Varela da una parte, Watzlawick e la scuola di Palo Alto dall'altra, insieme ai teorici della Sistemica (l'indirizzo prende il nome di **COSTRUTTIVISMO**) indicano la necessità di agire su una leva che è sempre presente nei processi di trasmissione organizzata della conoscenza:  
l'apprendimento si manifesta all'interno di una **relazione**, quella di insegnamento/apprendimento, che mette in moto le energie – intellettive ed emozionali – tanto del docente che dell'allievo. Queste energie di fatto costituiscono la rete (trama e ordito, verrebbe da dire) che sostiene l'intero processo.

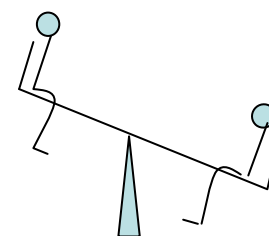
### Gestire asimmetrie

Le comunicazioni non sono tutte uguali. Ci sono quelle simmetriche, in cui il potere di dire le cose e di controllare il processo è distribuito e nelle quali ogni interlocutore ha le stesse responsabilità dell'altro. La comunicazione tra colleghi, tra amici, tra coniugi risponde a questa caratteristica. Nelle comunicazioni asimmetriche il potere è concentrato in una delle persone, che ha anche maggiori responsabilità rispetto al funzionamento del processo. La comunicazione tra padre e figlio, tra titolare d'impresa e operaio, tra dirigente e quadro, tra insegnante e alunno, tra operatore e utente, così come tra capoufficio e impiegato è di questo tipo.

A fare la differenza tra le prime e le seconde non è tanto il fatto di avere più conoscenze rispetto a ciò che si sta dicendo (**il contenuto**), ma di avere più o meno responsabilità rispetto alla qualità del rapporto che si stabilisce tra le persone che stanno comunicando (**la relazione**).

Ciò implica che chi conduce relazioni di tipo asimmetrico, poiché è in posizione "up" (di potere), ha la necessità di sviluppare più attenzione, in quanto gli compete maggiore responsabilità.

Ormai lo sappiamo: **1. quello che manda non è quello che arriva,**  
**2. quello che conta è quello che arriva.**



Nel comunicare intervengono diversi momenti di trasformazione delle informazioni (tecnicamente: di codifica e decodifica). Siccome le informazioni possono essere inviate attraverso il canale verbale (cosa dico), non-verbale (cosa faccio) e paralinguistico (come dico quel che dico) e i canali possono non essere congruenti (posso negare con i comportamenti ciò che dico con le parole), quello che arriva non sono le intenzioni, ma i prodotti delle diverse pratiche comunicative (pratica comunicativa: qualsiasi forma di comportamento, volontario o inconsapevole, esibito o riservato che sia).

È la risposta di ritorno (feedback) che ci dice cosa è arrivato all'interlocutore. **Il feedback è la variabile cruciale per l'efficacia del processo di comunicazione.**

## Il ciclo di Kolb

L'americano David Kolb nel 1984 ha fatto una sintesi delle ricerche sul processo di apprendimento fondato sull'esperienza, appoggiandosi alle teorie di John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget.

**L'apprendimento è un processo sociale** di tutta la vita (una spirale che non è mai conclusa) e l'insegnamento non è più un'esclusiva scolastica, ma proprietà della famiglia, del lavoro, delle situazioni di vita quotidiana. Si può apprendere in qualsiasi situazione, non solo in quelle designate per l'apprendimento.

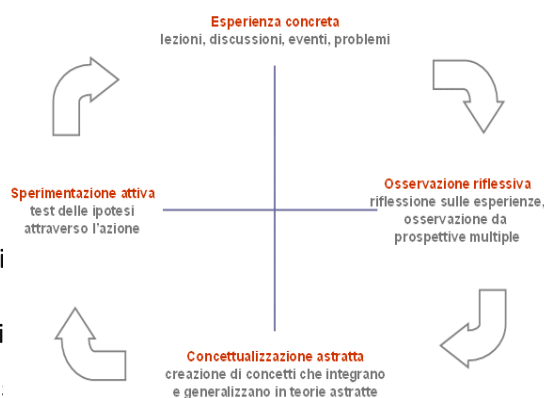
*L'apprendimento dall'esperienza è il processo attraverso cui avviene lo sviluppo umano.*

Ogni anello della spirale ha **quattro fasi** distinte in ogni ciclo.

- L'esperienza concreta: coinvolgersi pienamente, apertamente in esperienze nuove.
- L'osservazione riflessiva: riflettere su queste esperienze ed osservarle da molte prospettive.
- La concettualizzazione astratta: creare concetti che integrino le osservazioni in teorie di riferimento logicamente valide.
- La sperimentazione attiva: l'ipotesi e le sue alternative vengono testate attraverso l'azione. Il risultato delle ipotesi diventate azione produce delle conseguenze, delle nuove situazioni (o nuovi problemi).

Kolb propone anche una tipologia degli **stili individuali di apprendimento** (organizzati attorno agli assi astratto/concreto; azione/riflessione). Gli stadi dell'apprendimento sono:

- **stadio delle esperienze concrete**, dove l'apprendimento deriva prevalentemente da percezioni e reazioni alle esperienze;
- **stadio dell'osservazione riflessiva**, dove l'apprendimento deriva prevalentemente dall'ascolto e dall'osservazione;
- **stadio della concettualizzazione astratta**, dove l'apprendimento deriva per lo più dal pensiero e dall'analisi sistematica dei problemi
- **stadio della sperimentazione attiva**, dove l'apprendimento deriva soprattutto dall'agire, dallo sperimentare, osservando i risultati



Nello **stadio delle esperienze concrete** l'apprendimento si focalizza:

Si enfatizzano i sentimenti piuttosto che i pensieri, la complessità piuttosto che la generalizzazione, l'approccio intuitivo. Modalità privilegiate: laboratori, attività sul campo, letture, simulazioni, giochi, video...

Nello **stadio dell'osservazione riflessiva** l'apprendimento si focalizza sulla comprensione dei significati attraverso l'osservazione imparziale e la descrizione. Si enfatizzano la comprensione (piuttosto che l'applicazione), la profondità di analisi e la sua veridicità (piuttosto che la concreta applicabilità), la riflessione (piuttosto che l'azione). Modalità privilegiate: lettura specialistica, discussione, brainstorming.

Nello **stadio della concettualizzazione astratta** l'apprendimento si focalizza sulla logica, la generalizzazione, la concettualizzazione. Si enfatizzano il pensiero (piuttosto che il sentimento), l'elaborazione di teorie (piuttosto che l'intuizione), l'approccio scientifico.

Modalità privilegiate: lezioni, lettura di articoli, modelli, rappresentazioni attraverso diagrammi.

Infine, nello **stadio della sperimentazione attiva** l'apprendimento si focalizza sul cambiamento e sull'evoluzione. Si enfatizzano le applicazioni (piuttosto che la riflessione), il pragmatismo, l'attenzione a ciò che funziona (piuttosto che a ciò che è vero), il fare.

Modalità privilegiate: simulazioni, casi, project work, laboratori, compiti concreti.

Questi quattro stadi sostengono un processo di apprendimento efficace e completo. È possibile iniziare il training in punto del ciclo, ma ciascuno stadio ha bisogno di abilità diverse per essere svolto nel migliore dei modi.

La predilezione per alcuni stadi piuttosto che per altri genera diversi stili di apprendimento.

### I quattro stili

Gli stili di apprendimento sono basati su due assi: il primo asse riferito alla preferenza per l'osservazione riflessiva (*guardare*) o per la sperimentazione attiva (*fare*); il secondo asse alla preferenza per l'esperienza concreta (*sentire*) o per la concettualizzazione astratta (*pensare*). Dalla combinazione dei due assi derivano quattro stili di apprendimento: adattivo, divergente, assimilatore, convergente.

Ognuno degli stili presenta i propri punti di forza e punti deboli e, naturalmente, maggiore è la varietà di stili che un soggetto è in grado di mettere in campo, maggiore è la sua capacità di apprendere in situazioni e ambienti diversi.

Il primo passo è la riflessione sul proprio stile di apprendimento per sfruttare i punti di forza e minimizzare l'impatto dei punti deboli.

#### adattivo

Privilegia esperienza concreta e sperimentazione attiva.

Predilige i fatti alle parole, ha buone capacità di problem solving, si assume responsabilità, lavora per obiettivi che tende a non contestare. Ha reazioni pronte e dimostra flessibilità e disponibilità al cambiamento, motivate dal suo interesse per il raggiungimento del risultato. Dal punto di vista didattico, va incoraggiato alla scoperta indipendente, incoraggiandone intuizione e creatività. Partecipa attivamente all'apprendimento.

Ama rispondere a domande del tipo "Quali saranno le conseguenze di quest'azione?".

#### divergente

Privilegia osservazione riflessiva ed esperienze concrete.

In genere è il proprio vissuto che genera il processo di apprendimento. Pone molta attenzione all'immaginazione e all'emozionalità. Tende a generare molte idee, ma ritiene meno interessante la loro realizzazione. Ha visione d'insieme e ottica sistemica, è interessato alle relazioni e presenta molteplici interessi.

Dal punto di vista didattico, ama trovare relazioni tra quanto appreso e la propria esperienza personale. Gli interessa trovare risposte ai propri "perché?".

#### assimilatore

Privilegia osservazione riflessiva e concettualizzazione astratta.

È portato per le scienze pure. Raccoglie dati, analizza, sceglie, astrae, concettualizza ed elabora modelli. Ragiona in maniera induttiva e genera soluzioni teoriche.

È poco o nulla interessato agli aspetti pratici. Predilige le concettualizzazioni astratte alle relazioni. Il suo stile espositivo è molto strutturato, logico, organizzato.

Individua l'esperto come figura di riferimento in ottica di apprendimento.

#### convergente

Privilegia concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva.

Analizza le idee secondo il rapporto costi-benefici, valuta le conseguenze in maniera deduttiva. Il processo di problem solving non si basa su creatività ed emotività, ma piuttosto sull'allargamento della propria visuale.

È veloce ed efficiente, ma rigido. Impara per prove ed errori, ed ama un ambiente in cui l'errore non viene sanzionato.

### A proposito di motivazione

Abraham Maslow nel 1954 elaborò una **scala gerarchica dei bisogni**. Alla base, e primi in ordine di importanza, si collocano i bisogni fisiologici, ai quali seguono i bisogni di sicurezza, appartenenza e amore, stima, autorealizzazione.

La scala funziona secondo il principio del *dinamismo gerarchico*:

- L'uomo impegna continuamente le sue energie per soddisfare i propri bisogni (è sempre al 'lavoro'...);
- la motivazione a soddisfare un bisogno è in relazione con la regolarità con cui esso è stato soddisfatto in passato;
- il bisogno soddisfatto non genera più motivazione, che si ripresenta solo se la gratificazione diminuisce;
- la motivazione sale o scende di livello secondo precise priorità (il livello inferiore prevale).

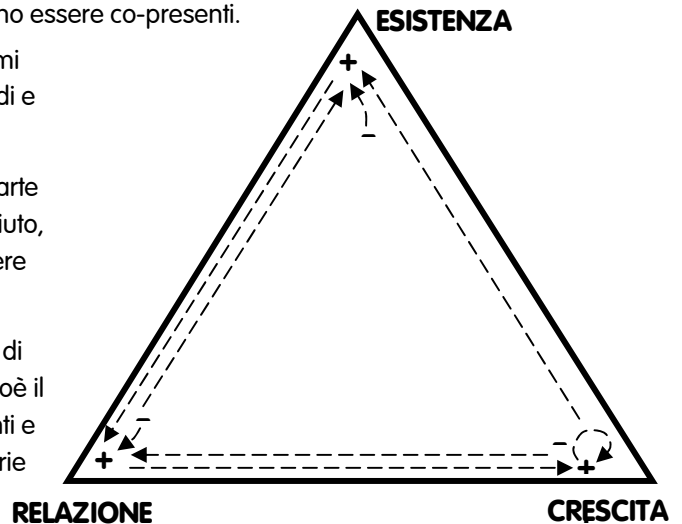
### La scala di Maslow



### Il modello ERG

Ecco un modello gerarchico dei bisogni, elaborato da P. Alderfer nel 1972. La gerarchia è articolata su tre differenti livelli, pur nella consapevolezza che i bisogni sono o possono essere co-presenti.

- **bisogni di esistenza.** Cioè fisiologici e di sicurezza (i primi due livelli della scala di Maslow: cibo, riparo, salute, soldi e benefici materiali);
- **bisogni di relazione.** Cioè, di affetto e stima (il terzo e parte del quarto livello della scala di Maslow: essere riconosciuto, compreso e accettato; ricevere affetto e stima; condividere con altri atteggiamenti, sentimenti, pensieri);
- **bisogni di crescita.** Qui stanno i desideri di autostima e di autorealizzazione (il vertice della piramide di Maslow, cioè il desiderio/bisogno di avere strumenti per capire gli eventi e intervenire sull'ambiente, usando e sviluppando le proprie conoscenze, competenze e abilità).



Nel grafico, le frecce indicano cosa succede se i bisogni vengono soddisfatti (+) o frustrati (-). Il punto da cui la freccia parte segnala se si tratta di gratificazione o soddisfazione; quello di arrivo, la nuova intensità.

I bisogni di esistenza sono dunque avvertiti tanto più quanto meno sono soddisfatti i bisogni di qualunque tipo. I bisogni di relazione a loro volta sono più sentiti se non sono soddisfatti, mentre la soddisfazione dei bisogni di esistenza e di relazione produce lo spostamento di desiderio su bisogni di altro tipo. Infine, i bisogni di crescita sono desiderati tanto più quanto più sono soddisfatti.

Due aspetti importanti:

- tra **motivazione e clima** c'è un circolo virtuoso, in quanto la relazione è reciproca e bi-direzionale;
- tra **motivazione e soddisfazione** la relazione è problematica (più si è motivati e più si è soddisfatti? Oppure più si è soddisfatti e più si è motivati? Ciò, si sa, non sempre è vero...).

### Il ciclo emozionale dell'apprendimento

L'attivazione di processi emozionali è presupposto fondamentale per determinare un apprendimento significativo. Le conoscenze infatti non penetrano profondamente nella vita dell'individuo se costui non attraversa almeno quattro stati di attivazione emotiva, un vero e proprio "ciclo emozionale dell'apprendimento" (Duccio Demetrio, 1995).

Il ciclo è ricorsivo ed è espresso da queste quattro tappe (le prime due di apertura, le altre di chiusura autopoietica, cioè di apertura e chiusura che ogni sistema vivente compie nei confronti dell'ambiente nel suo lavoro di auto/costruzione):

- 1. ATTESA** è desiderio, tensione verso qualcosa (dunque è preparatoria alla concentrazione, alla attenzione intesa come direzione e verso della concentrazione, alla esclusione delle interferenze esterne), inquietudine, propensione, mancanza.  
La domanda che il soggetto anche inconsapevolmente si pone è *"ne ho voglia?"*.  
Il valore sotteso alla tappa è **il valore della motivazione**.
- 2. SORPRESA** è il momento dell'incontro con il nuovo e l'avvio della predisposizione a stupirsi per accoglierlo, dunque del piacere, della curiosità, dell'intuizione, dell'interesse.  
La domanda che il soggetto anche inconsapevolmente si pone è *"mi piace?"*.  
Il valore sotteso alla tappa è **il valore dell'ascolto**.
- 3. SEDUZIONE** è la sospensione della temporalità, l'abbandono temporaneo, l'immersione totale nel sapere, l'immedesimazione, dunque l'attrazione, il coinvolgimento, la partecipazione, la fiducia, l'identificazione, la collusione.  
La domanda che il soggetto anche inconsapevolmente si pone è *"mi prende?"*.  
Il valore sotteso alla tappa è **il valore delle strategie comunicative**.
- 4. DISTACCO** è la condizione di risveglio dallo stato di identificazione proprio dell'apprendimento seduttivo (che è sempre temporaneo, in quanto stimolatore di capacità critiche e non di 'adeguazione'), dunque è il momento della conclusione e del rinnovamento, del trasferimento e dell'adempimento, oppure della rimozione, della cancellazione, della perdita, della cessazione.  
La domanda riguarda l'utilità di quanto appreso, il soggetto si chiede: *"mi serve?"*.  
Il valore sotteso alla tappa è **il valore dei significati**.

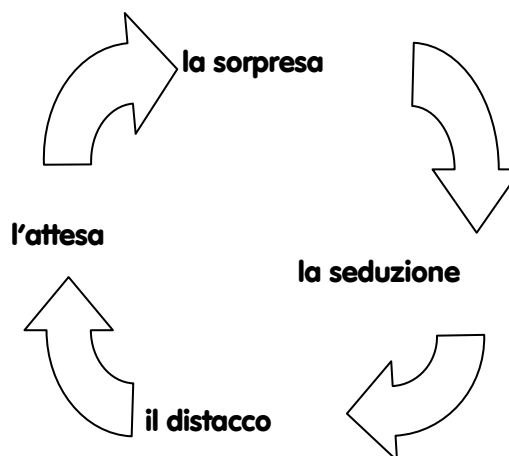
**L'attesa** può essere quiete o inquietudine, apatia o tensione.

**La sorpresa** (o stupore), innescata dalla rottura tra aspettative e realtà, può essere vissuta positivamente come elemento di chiarezza rispetto a schemi precedenti o può essere vista negativamente come qualcosa che adombra, che confonde ciò che prima appariva chiaro.

**La seduzione** può essere affrontata in modo repulsivo o attrattivo, coinvolgente o tendente all'abbandono.

**Il distacco** può essere rimozione e chiusura o elemento di rinnovamento, di rilancio e riapertura, riportando al momento dell'attesa.

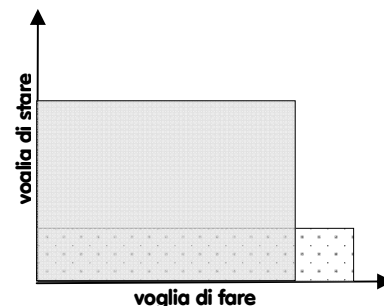
Tutto ciò porta a considerare l'evento formativo come luogo di emozioni oltre che di apprendimento logico e razionale. Un luogo dove le emozioni esistono e si creano, indipendentemente dalla nostra volontà o consapevolezza.



## Le due componenti della motivazione

La motivazione (l'insieme dei motivi che spingono una persona ad agire) può essere ricondotta a due componenti fondamentali:

- **la motivazione a fare**, a svolgere un compito (lavoro, studio...), vale a dire l'investimento di energie nella realizzazione di prestazioni, orientato ai risultati che quelle prestazioni possono produrre. *Indicatore dell'intensità di questo investimento energetico è dunque il risultato (in termini di prodotti concreti e di idee).*
- **la motivazione a stare**, a partecipare ai processi organizzativi nei quali ci si trova, vale a dire l'investimento nella relazione con gli altri e dentro l'organizzazione, orientato allo sviluppo del legame di appartenenza. *Indicatore del grado di investimento in questa direzione è il clima (fiducia, stima reciproca, accettazione delle differenze...).*



La motivazione che non raggiunge il suo traguardo genera una tensione non risolta:

- rispetto al risultato  crisi
- rispetto all'appartenenza  conflitti

## Motivazione e autoefficacia

La motivazione risulta legata tanto ad aspetti emotivi che ad aspetti cognitivi. Infatti, concorrono a determinarla:

- a livello emotivo: desideri, bisogni innati e valori della persona (acquisiti con l'esperienza e la cognizione);
- a livello cognitivo: la valutazione delle proprie capacità.

A questo proposito, Judge, Locke e Durham nel 1997 hanno stilato un elenco di *aspetti chiave della valutazione di sé* che si esprimono attraverso quattro tratti correlati tra di loro:

- l'autostima, cioè l'auto-percezione del proprio valore, della propria importanza e del proprio merito;
- il locus of control, cioè il grado di influenza personale che si ritiene di avere sugli eventi della propria vita;
- la stabilità emotiva, cioè la tendenza ad essere sicuri ed equilibrati piuttosto che preda di nevrosi;
- l'autoefficacia generalizzata, cioè la fiducia complessiva nella propria capacità di trattare gli eventi della vita.

Si sa che gli obiettivi posti dall'Istituzione scolastica (per l'alunno: dall'insegnante) influiscono sulla dimensione motivazionale. Ma non in modo lineare, in quanto se vengono percepiti come molto elevati si può produrre una diminuzione della motivazione e della prestazione. In particolare, poiché è possibile disaggregare gli obiettivi di apprendimento da quelli di risultato, si sa che i primi sono efficaci per le attività complesse poiché focalizzano l'attenzione sulle strategie di soluzione dei problemi, procurano la ricerca di feedback e aumentano l'autoefficacia, mentre i secondi potrebbero risultare legati a prestazioni ritenute troppo difficili per sé.

**Ed ecco il nodo: nello svolgere una attività, non è tanto l'abilità realmente posseduta quanto l'autoefficacia (la convinzione di essere abile) che fa diminuire la difficoltà percepita.** La convinzione personale relativa alla propria abilità è infatti più importante dell'abilità in quanto tale nell'influenzare la prestazione: se la prestazione è scarsa, chi possiede un alto livello di autoefficacia esercita sforzo e persistenza (si impegna e mantiene l'impegno) fino a padroneggiare l'attività, chi ha una bassa autoefficacia vede la scarsa prestazione come ragione per abbandonare l'obiettivo. Di conseguenza, *l'autoefficacia è un giudizio cognitivo che ha conseguenze motivazionali.*

*Le convinzioni di efficacia contribuiscono alla motivazione in molti modi. Esse determinano gli obiettivi che le persone si pongono, la quantità di impegno che attivano, quanto a lungo perseverano di fronte alle difficoltà e l'entità delle capacità di recupero in seguito agli insuccessi.* Le persone che mancano di fiducia nelle proprie capacità, quando incontrano ostacoli o insuccessi, riducono l'impegno o rinunciano velocemente. Chi invece ha una solida convinzione nei propri mezzi, se non riesce a superare una difficoltà si impegna maggiormente.

*La realizzazione di sé e il benessere psicologico richiedono un senso di efficacia personale ottimistico.* Le convinzioni di autoefficacia ottimistiche sono dotate infatti di un valore adattivo.

## La comunicazione interna

Sappiamo che una efficace comunicazione all'interno dell'Istituto è necessaria per lo sviluppo di un clima sereno; garantire ai colleghi, agli altri profili personali, agli alunni una comunicazione trasparente ed evitare la formazione di "voci di corridoio" sono condizioni necessarie per motivare le persone ("risorse") e per raggiungere gli obiettivi.

Ecco alcune caratteristiche di una buona comunicazione interna:

- **correttezza** → non interpretare i messaggi (per evitare distorsione, prevalenza del rumore),
- **completezza** → trasmetti integralmente i messaggi (per evitare parzialità e integrazione immaginativa),
- **circolazione** → garantisci che i messaggi arrivino a tutti gli interessati (per evitare di marginalizzare e demotivare),
- **organizzazione** → organizza il circuito comunicativo (per evitare confusione, perdita di controllo).

## La finestra di Johary

Un interessante strumento di analisi dei flussi comunicativi nelle relazioni interpersonali è la *finestra di Johary*.

Essa si presta tanto ad analisi che si riferiscano alla persona e alle sue modalità di comunicazione, quanto all'Istituto e alle modalità della sua comunicazione, interna e esterna (di marketing e pubblica).

La finestra divide in quattro quadranti l'insieme delle informazioni che l'Ente/Organizzazione possiede su di sé (obiettivi, visione, funzionamento):

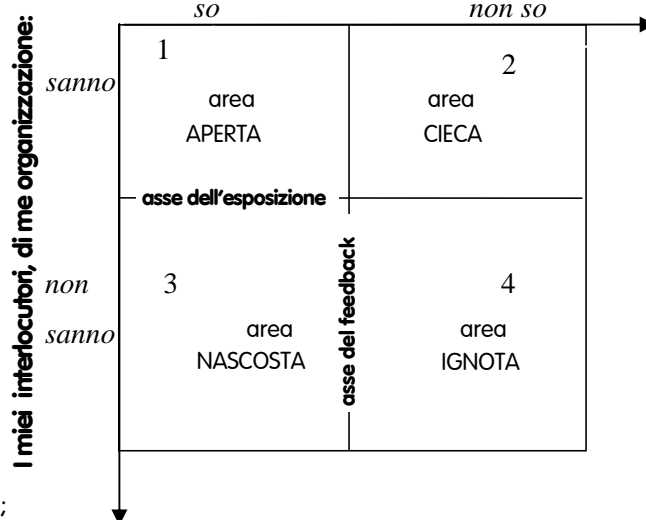
### IO organizzazione, di me:

- Il quadrante 1 rappresenta l'insieme delle informazioni che l'Istituto condivide con i suoi interlocutori principali (operatori, utenti...), ad esempio attraverso comunicazioni ufficiali, messaggi alle istituzioni, azioni di marketing via media o presentazioni di iniziative ai sindacati...;

- Il quadrante 2 è caratterizzato da quelle informazioni che a vario titolo gli interlocutori dell'Istituto detengono senza che esse siano anche patrimonio suo (ad esempio, le *voci di corridoio* che circolano informalmente e che non lasciano traccia nelle comunicazioni ufficiali, ma possono concorrere pesantemente al comportamento dei singoli);

- Il quadrante 3 contiene tutte le notizie di cui l'Ente è a conoscenza e che mantiene riservate (per vari motivi, a volte ben giustificati); queste notizie sono conosciute solo dai vertici;

- Il quadrante 4 indica tutto ciò che sfugge a qualunque controllo poiché nessuno ne ha conoscenza, ma che ciò nondimeno esercita un'influenza nei rapporti organizzativi (ad esempio, qualche evento interno che non è stato pianificato e si è determinato senza fornire elementi di comprensione circa le cause che lo hanno prodotto).



*Il clima organizzativo e l'efficienza dell'insieme dei processi relazionali (dai quali discende in buona misura l'efficacia dei processi di lavoro) sono in funzione della capacità dell'organizzazione di espandere il primo quadrante a danno degli altri tre, aumentando la propria esposizione e gestendo il feedback.*

Per produrre una buona comunicazione interna, è importante per l'Organizzazione superare le difficoltà che le quattro aree a volte possono causare, imparando a:

- Gestire i feed-back inviati dagli interlocutori, sia in forma verbale che non verbale. La gestione del feed-back consente di verificare l'effetto che i messaggi inviati producono sugli interlocutori (attraverso il feed-back esprimiamo assenso o dissenso, accettazione o rifiuto, comprensione o incomprensione, chiarezza o confusione, ecc) e di governare la ricezione dei messaggi inviati all'Istituto circa il suo funzionamento e la possibilità di migliorarlo.
- Aumentare la trasparenza, gestendo accuratamente le informazioni di cui dispone in modo che esse vengano quando possibile messe a disposizione dei suoi interlocutori. Ciò genera maggior chiarezza sui processi, riduce la distanza tra ciò che vogliamo inviare e ciò che inviamo davvero, aumenta il grado di fiducia delle persone.

## Fare manutenzione

I sistemi di comunicazione fluviale si avvalgono dell'uso dei canali. Che però con l'andar del tempo tendono a essere ostruiti (da detriti di vario genere, caduti accidentalmente o gettati da qualcuno, e non necessariamente con l'intenzione di interferire col passaggio dell'acqua...). Per tenere libere le vie di navigazione occorre insomma fare manutenzione.

Allo stesso modo, la pulizia dei canali di collegamento tra persone, tra uffici o servizi, tra settori ecc. è fondamentale. Essa può essere compiuta solo a partire dai nodi del collegamento: la relazione tra A e B è curata da A e B insieme, mediante il MODO in cui comunicano tra di loro (le qualunque richiesta di aiuto ad altri toglierebbe a chi la avanza il potere di influire sulla relazione stessa, lo metterebbe in condizioni di dipendenza e di rinuncia a farsi valere: se A e B chiamano in causa C – tipicamente un loro superiore – affidano le sorti del legame, a volte anche le proprie sorti professionali, al potere di C, rinunciando di fatto a esercitare il loro).

Non c'è alternativa: **la pulizia dei legami si fa con le persone a cui si è legati e la si fa insieme; il canale di collegamento sarà tanto più pulito e funzionante quanto più l'intervento sarà stato coordinato.** Non si migliora la relazione con l'altro indicandogli i suoi doveri, ma definendo insieme i problemi e ricercando insieme le soluzioni.

Perché il sistema funzioni bene, diventa importante non solo fare la propria parte (ciò che ci è stato chiesto di fare), ma anche **curarsi della manutenzione dei nostri legami**, in modo che relazioni disturbate o disfunzionali ricevano il sostegno necessario a finalizzarle agli obiettivi che ci siamo proposti.

da a

Se infatti il proverbio dice che *per litigare bisogna essere in due*, per migliorare una relazione (permettendo a una tensione sotterranea di risolversi e/o gestendo funzionalmente un conflitto in atto) occorre che in ciascuno dei nodi nasca un atteggiamento nuovo, positivo.

Ma, a ben guardare, si possono anche assumere comportamenti educativi. Spesso infatti *è sufficiente voler non litigare per invitare l'altro a deporre le armi e a cambiare.* Cioè per invitarlo a fare manutenzione.

## A proposito di competenze

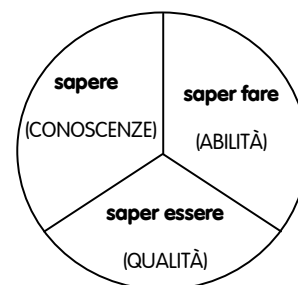
Una premessa e una "torta", composta da tre parti. La premessa (anzi, il prerequisito) è la capacità, la torta è quella delle competenze. Vediamo qualche possibile definizione.

**CAPACITÀ:** Potenzialità dell'essere umano a fare, pensare, agire in un certo modo, senza per questo avere già trasformato questa possibilità (poter essere) in realtà (essere). È dunque la possibilità di coordinare le funzioni base della conoscenza (attenzione, memoria, linguaggio, orientamento spazio-temporale) e di renderle operative per comportamenti cognitivi, emotivi e realizzativi. La capacità diventa competenza personale grazie all'utilizzo di conoscenze e abilità.

**CONOSCENZE:** Ciò che è necessario *sapere*, a livello generale ed organizzativo (fatti, pratiche) oltre che disciplinare e specifico (teorie, principi), per svolgere un determinato ruolo (o mestiere).

**ABILITÀ:** Capacità di applicare conoscenze e di usare know-how (procedimenti, metodi, tecnologie, tecniche, materiali, strumenti) per portare a termine compiti e risolvere problemi (sulle abilità professionali si fondano i comportamenti individuali nello svolgimento delle attività di lavoro).

**QUALITÀ:** Insieme di *doti personali* che integrano, completano e caratterizzano i comportamenti espressi (nello studio, sul lavoro).



+ ESPERIENZA E MOTIVAZIONE

**La competenza rappresenta insomma la capacità di usare conoscenze, abilità e qualità personali** in situazioni di lavoro e nello sviluppo professionale e/o personale. Essa viene declinata in *responsabilità e autonomia*.

## Le comunicazioni dei gruppi

Ai tre gruppi è stato chiesto di predisporre una comunicazione scritta sulla attività laboratoriale da loro condotta. In particolare, sui temi trattati dal gruppo (condivisioni e divergenze), sulle necessità delle scuole emerse dal confronto, su richieste al CRED rispetto alle necessità di interazione tra le scuole rappresentate.

## Gruppo B – area linguistica

*Nell'ambito degli incontri programmati il gruppo B ( area linguistica ) ha trattato i seguenti temi:*

- *ricerca degli obiettivi trasversali dell'area linguistica;*
- *analisi delle difficoltà di trasmissione dei saperi, facendo un particolare confronto con le esperienze del passato;*
- *analisi della situazione delle singole scuole di provenienza;*
- *ricerca di punti di condivisione e di problemi aperti da porre all'intero corso;*
- *confronto dei documenti ( certificazione delle competenze in uscita dalla scuola secondaria di primo grado, visione delle programmazioni per le materie letterarie del biennio della scuola superiore, confronto fra le valutazioni del comportamento e del profitto, analisi delle competenze da sviluppare con particolare riferimento alla conoscenza della grammatica italiana, confronto tra le prove INVALSI in uscita e i test di ingresso della scuola superiore in entrata).*

*Le esigenze primarie che il gruppo ha sentito in maniera forte sono state quelle di:*

- *ricercare competenze comuni e trasversali alle varie aree, facilmente trasferibili da un ordine di scuola all'altro (Perché si va a scuola ? Come si sta a scuola ? Rispetto dei beni scolastici e dell'ambiente stesso ),*
- *analizzare la ricaduta delle competenze trasversali nell'ambito linguistico,*
- *rafforzare il gusto dell'imparare per imparare e non per il raggiungimento di uno status prestabilito o per semplice induzione da parte degli adulti. Il gusto dell'imparare deve essere fine a se stesso.*

*Tutti i docenti del gruppo hanno notato la grande difficoltà degli alunni di comprendere le richieste /domande e di conseguenza di rispondere in modo adeguato e soprattutto pertinente.*

*Sono rimasti come quesiti aperti i seguenti punti:*

1. *Certi contenuti non si apprendono perché complessi o per errori di strategia d'insegnamento? Quali strategie attivare?*
2. *È cambiato qualcosa rispetto al passato riguardo alla motivazione all'apprendere degli alunni e perché? Che fare a tal proposito ?*

*La necessità principale che è emersa dal confronto è stata quella di un maggior contatto e una migliore comunicazione tra gli ordini di scuola. Sarebbe necessario e auspicabile un proseguimento degli incontri anche durante l'anno scolastico con momenti di verifica collettiva anche con le altre aree e in particolare con quella logico/matematica. Il CRED potrebbe farsi promotore di incontri fra i vari ordini di scuole per un confronto fattivo su che cosa si fa e come lo si fa.*

*Si è sentita anche la necessità di aggiornamento prettamente pedagogico e metodologico per i docenti di tutte le discipline.*

## **Le comunicazioni dei gruppi**

Ai tre gruppi è stato chiesto di predisporre una comunicazione scritta sulla attività laboratoriale da loro condotta. In particolare, sui temi trattati dal gruppo (condivisioni e divergenze), sulle necessità delle scuole emerse dal confronto, su richieste al CRED rispetto alle necessità di interazione tra le scuole rappresentate.

### **Gruppo C – area logico-matematica**

*In estrema sintesi, come si conviene all'area rappresentata,*

*il gruppo ha sviluppato i seguenti temi:*

- Programmazione
- Confronto di obiettivi disciplinari e trasversali nei due ordini di scuola
- Valutazione
- Certificazione di competenze

#### **Azione interna**

*Abbiamo condiviso che i contenuti disciplinari non devono rappresentare una finalità ma piuttosto uno strumento didattico per la costruzione del pensiero critico-logico. In particolare, le abilità non devono essere esercitate solamente in un'ottica addestrativa.*

*Nell'attività della scuola secondaria di primo grado dovrebbero essere privilegiate le abilità di base e la soluzione di problemi, soprattutto non-standard.*

*Sempre per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado è emersa la necessità di approfondire il lavoro in orizzontale, su classi in parallelo, e in verticale, per il consolidamento di abilità di base anche oltre l'età e la classe di appartenenza. Questa attività dovrebbe essere condotta non in modo individuale e personale dai singoli docenti, ma con attività istituzionalizzate.*

#### **Azione esterna**

*È emersa, ed è stata condivisa nel gruppo, la necessità di un tavolo permanente dove siano rappresentate tutte le scuole del territorio, che rientrano nella scuola dell'obbligo, sui temi dell'orientamento e della continuità.*

*Inoltre, è emersa la necessità di adottare un protocollo di valutazione unico sul territorio quanto più possibile chiaro e condiviso.*

### A proposito di avvocati, uomini e proprietari...

Dunque, un avvocato, un uomo, un cassetto... un ladro... era sera/era buio... e le luci? erano accese, spente, metà e metà (accidenti a quel gerundio!). insomma, alla fine c'erano undici storie diverse, o se si preferisce un film diverso per ogni persona, anche se il racconto era uno solo... In quello che è avvenuto hanno influito diversi fattori:

- la qualità dell'ascolto e la comprensione del racconto, diversa per ciascuno (in quanto i diversi elementi del linguaggio, in particolare i concetti, sono capiti nei significati che ciascuno ha già in sé);
- l'attenzione, che si è concentrata sugli aspetti che ciascuno ha trovato più importanti o significativi;
- la percezione e il suo funzionamento (ciascuno ha filtrato il materiale della storia, interpretandolo e facendolo diventare quello della propria storia);
- l'influenzamento di cui tutti siamo vittima (se c'è un avvocato e un uomo pretende denaro... è un giallo);
- il significato da dare alla storia e alla situazione particolare ("ma io, ora, cosa ci faccio con questa roba?").

Il problema è che *il gioco della comunicazione è un gioco difficile*. Un po' come con gli scacchi: giocare è facilissimo, se per giocare intendiamo muovere i pezzi. I movimenti possibili non sono molti, li si impara in meno di mezz'ora. Allo stesso modo, dire parole è facile, tecnicamente.

Ma, tanto per gli scacchi che per la comunicazione, il difficile è giocare bene. Il difficile è riuscire a capire e farsi capire, è essere sicuri di essersi spiegati e che l'altro si sia spiegato.

Insomma, sembra facile. E, come per tutte le cose che sembrano facili, occorre imparare a farlo bene. Occorre assumere e sviluppare professionalità nel comunicare.

### La percezione: specchio fedele della realtà?

Nel percepire aspetti del mondo reale (un fatto, una storia, un'idea, una persona, una situazione...), dunque, selezioniamo (c'è troppa roba, sempre: per ridurre la complessità operiamo continuamente selezioni che ci aiutano ma anche in un certo senso ci impoveriscono), 'aggiustiamo' ciò che ci arriva per fare meno fatica a capirlo e lo riportiamo a categorie concettuali che sono preesistenti. Insomma, ciò che ci arriva viene da noi più o meno ampiamente *trasformato*. Di fatto, **la percezione è una INTERPRETAZIONE** dei dati sensoriali.

→ Le persone vedono le cose in modo diverso. *L'abbiamo detto tutti prima o poi, magari con un po' di ironia e aggiungendo 'per fortuna!'...*

→ *Le persone hanno avuto e hanno storie diverse*, che si compongono di esperienze diverse.

→ *Le persone hanno conoscenze diverse*. Ognuno di noi è anche la somma di tutti i libri che ha letto, di tutte le musiche che ha sentito, di tutti i film che ha visto... *E per fortuna*, poiché altri hanno conoscenze che noi abbiamo.

→ *Le persone hanno anche, necessariamente, culture diverse*. Non potrebbe essere altrimenti, visto che il bagaglio culturale di ciascuno si fonda sulle sue esperienze e sulle sue conoscenze.

→ *Le persone hanno caratteri diversi*. Al punto che ognuno di noi si sente in grado di valutare di ciascun altro quanto il suo carattere sia buono, debole, dolce, forte... *a partire dai tratti peculiari del proprio carattere*.

→ *Le persone hanno interessi e obiettivi diversi*. Ognuno di noi persegue un insieme complesso di finalità, organizzate secondo scale di priorità del tutto soggettive.

*Storia, cultura, obiettivi, interessi, carattere, conoscenze* concorrono alla determinazione della *personalità*, cioè dell'insieme dei tratti caratteristici di ogni persona. Da questo intreccio nascono particolari modalità personali, quali *i preconcetti, gli schemi mentali, le opinioni* intorno a ciò che ci circonda.

Dunque **ogni persona percepisce gli elementi oggettivi della realtà in modo assolutamente personale e unico**, poiché li filtra attraverso gli occhiali con cui vede il mondo. Non abbiamo una esperienza diretta della realtà oggettiva, ma una esperienza mediata da quello che della realtà abbiamo percepito, cioè di una rappresentazione mentale del reale: *noi non conosciamo il mondo ma l'immagine che ce ne siamo costruiti. I nostri atteggiamenti, le nostre modalità di comportamento, le nostre azioni*, cioè ciò che mettiamo fuori, a disposizione degli altri, e che rappresentano quindi ciò che, intenzionalmente o meno, comunichiamo *sono il frutto della percezione della realtà*.

### Alla fine, comunque "si conosce"...

Il processo attraverso cui noi arriviamo a conoscere (la 'sapere le cose') è curioso, in quanto il suo risultato garantisce che alla fine qualcosa sapremo, ma non garantisce che ciò che sapremo è vero.

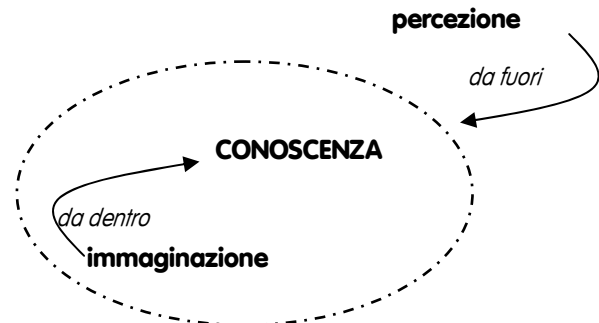
Infatti, noi le informazioni che sono alla base delle nostre conoscenze le ricaviamo o dal mondo esterno, attraverso il meccanismo della percezione, o dal nostro mondo interno (la nostra mente), attraverso il meccanismo dell'immaginazione.

Ogni volta che le informazioni che ci arrivano da altri (ad esempio, da un altro ufficio o settore, da un collega, da un'altra azienda...) non sono complete o comunque non sono sufficienti a farcene capire il senso, noi abbiamo due possibilità:

- chiedere le informazioni che ci mancano alla fonte (altro ufficio, collega)
- integrarle per conto nostro, lavorandoci sopra di fantasia (secondo me...).

È fuori discussione che la prima modalità è aperta, condivisa, 'oggettiva'. La seconda è l'anticamera dell'incomprensione e del conflitto.

Dunque: *se vuoi sapere davvero cosa pensa l'altro*, anche se credi di saperlo già, non immaginarlo, **chiediglielo**.



### Comportamento = Comunicazione

La comunicazione viene filtrata dalle differenze tra le persone.

Le differenze riguardano le definizioni di contesto (il significato ogni persona attribuisce al trovarsi in una data situazione con una data altra persona in quel determinato luogo; tale significato non è scontato che sia eguale per tutti), le aspettative, il tempo, il linguaggio, le conoscenze preesistenti, le priorità.

Ciò che decide l'efficacia del processo di comunicazione è la sintonia tra gli interlocutori. Ridotta ai minimi termini si può definire la capacità di capire cosa è arrivato all'altro e di far capire cosa è arrivato a noi.

Quindi – si era già detto – **quello che conta è quello che arriva**.

Questo sfata il mito del "non c'è comunicazione". Poiché non si può non avere un comportamento, è IMPOSSIBILE NON COMUNICARE. In realtà, si comunica a parole, a gesti, a silenzi, a espressioni, a comportamenti di ogni tipo... A ben vedere, si comunica persino con le assenze.

A ben guardare, a fare la differenza non è il fatto di avere più conoscenze rispetto a ciò che si sta dicendo (il contenuto), ma più responsabilità rispetto alla qualità del modo in cui si possono fare le cose (la gestione della relazione dentro un corso, la conversazione negoziale con chi l'ha chiesto, la microprogettazione con il docente).

### Perciò, quando comunichi...

- a. non dare mai per scontato che l'altro abbia capito. Spesso si 'capisce' per pre-giudizi, generalizzazioni... (= vuoi sapere cosa ha capito? Lui solo te lo può dire!)
- b. in fin dei conti, è tutto possibile, a seconda del punto di vista che si assume (ciò che vedo dipende dal mio punto di vista. Per vedere il mio punto di vista, devo assumerne un altro)
- c. nella storia dell'avvocato non ci sono verità certe (la "verità assoluta" risulta da integralismo, rigidità: la sola verità che abbiamo in comune è frutto di un accordo).

Ricorda: ciò che mandi non è ciò che arriva. **Svilupa un approccio esplorativo verso il messaggio dell'altro**, non dare per scontata la certezza delle tue opinioni, sospendi il giudizio e sintonizzati sui significati portati dal tuo interlocutore.

## Valutazioni dei laboratori

### Un motivo di soddisfazione

- La condivisione. Alcuni riferimenti teorici portati da Merlini.*
- La ricchezza degli stimoli offerti dal formatore.*
- La condivisione di esperienze e la convergenza di vedute.*
- Alcuni spunti interessanti.*
- Il confronto positivo tra i vari livelli scolastici.*
- La condivisione di esperienze, problemi, metodologie.*
- Confrontarsi con i colleghi dei diversi ordini di scuola.*
- Aver potuto scambiare opinioni con i colleghi. La conoscenza dei test per orientare.*
- Il confronto positivo con insegnanti di gradi di scuola diversi. Le riflessioni interessanti proposte dal formatore.*
- La condivisione di problematiche uguali tra le scuole secondarie di primo e secondo grado.*
- La riflessione sugli aspetti metodologico-relazionali.*

### Una perplessità

- Come passare le nostre condivisioni ai colleghi.*
- L'immediata traducibilità pratica di alcuni degli stimoli avuti.*
- La personale incapacità di comprendere tutti i temi trattati (mi riferisco alle lezioni del prof. Poláček).*
- Gruppo test inconcludente.*
- Le difficoltà di comunicazione.*
- Gli interventi del prof. Poláček: troppi contenuti in poco tempo.*
- Spesso, quando ci incontriamo fra docenti, ci 'sfoghiamo' senza far seguire proposte operative (o forse solo in piccola parte).*
- Sono aumentati i miei dubbi, poiché mi sono posta altri interrogativi.*
- Lavoro un po' dispersivo per la partecipazione discontinua dei docenti.*
- Non avere trattato strategie per risolvere nell'immediato situazioni problematiche.*
- La possibilità di trovare intese tra scuole senza condividere le basi teoriche.*

### Un suggerimento

- Dare continuità.*
- Riproporre un percorso di approfondimento di alcuni dei temi affrontati (le strategie didattiche, per esempio).*
- Delimitare i campi di intervento.*
- Frequenza maggiore degli incontri.*
- Un corso sulle metodologie di insegnamento aperto a insegnanti sia del primo che del secondo grado di scuola secondaria.*
- Proseguire approfondendo metodi di insegnamento.*
- Attività più operative, se possibile.*
- Forse concentrare di più gli incontri e dare una certificazione ufficiale da spendere nelle singole scuole in modo che i dirigenti considerino di più il lavoro svolto.*
- Continuare a lavorare sugli argomenti trattati per approfondirli.*
- Incontri (Tavolo permanente) ma su temi molto limitati e circoscritti.*

### Un voto

- Undici schede compilate. Voti assegnati: un 60, due 70, due 75, due 80, un 85, un 90. Una scheda è priva di voto.  
Media = 76,5.                      Mode = 70, 75, 80.                      Deviazione standard = 8,1.