**Inseguire la riuscita: dalla disaffezione alle strategie**

A.B. Vincenzi

**Disaffezione scolastica e relazionalità**

Partiamo da alcuni dati generali inquietanti. Perché la scuola piace sempre meno con l’età dei/lle ragazzi/e? C’entra l’ambiente di classe e chi lo può determinare? (Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia*, Bari, Laterza, 2011).

**Quanto piace la scuola?**

|  |
| --- |
| | | | | | | | **Ragazzi 11 anni**  7% |
| | | | | | | | **Ragazzi 13 anni**  26% |
| | | | | | | | **Ragazze 11 anni**  11% |
| | | | | | | | **Ragazze 13 anni** |

**Risposta “Mi piace**

17%

**molto” di ragazzi e**

**ragazze italiani**

| | | | | | |

0 **5 10 15 20** **25 30 %**

In Germania: 55% e 28% (ragazzi);

62% e 22% (ragazze).

In Francia: 29% e 13% (ragazzi);

41% e 19% (ragazze).

Tra le cause vengono citati alcuni fattori che caratterizzano i docenti italiani, quali:

* gap intergenerazionale (alta età media dei docenti)
* **capacità relazionali poco attive in classe**
* scadente conoscenza delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione.

**Ambiente di classe e rapporti**

La disaffezione verso la scuola deve comunque originarsi in classe. Per caratterizzare l’ambiente di classe, visto dagli studenti, sembrerebbero importanti tre grandi dimensioni legate da inevitabile circolarità: **rapporti tra compagni**, **rapporti con gli insegnanti** e **investimento scolastico**. La prima dimensione è predominante, dal punto di vista degli studenti. Di qui l’importanza di curare le abilità sociali degli alunni, specie per quanto riguarda il comunicare rispettoso ed empatico e l’agire assertivo.

Riferimenti: C. Philibert e G. Wiel, *Faire de la classe un lieu de vie*, Lyon, Chronique Sociale, 1997. Per un commento si veda A.B. Vincenzi, *Conoscere la classe e lo studente*, Trento, Erickson, 2005, pp.35-40.



L’investimento scolastico è strettamente legato all’interazione in classe, nei suoi duplici aspetti: i rapporti con gli insegnanti e i rapporti tra compagni.

Le capacità relazionali poco attivate in classe possono allora spiegare lo scarso investimento scolastico?

Proviamo a vedere l’investimento scolastico in rapporto alla motivazione personale. Al riguardo può essere utile il seguente schema (tratto da Vincenzi, *Op. Cit.*, p. 31).

**Motivazione in circolo**



Per riuscire, non solo a scuola, la persona deve essere motivata. Ma oltre alla **motivazione** devono comparire altri tre fattori chiave: l’**impegno** (in rapporto all’investimento che ci si propone di fare), la **riuscita** (cioè ottenere dei risultati) e il senso di **autoefficacia**. Si ammette che debba sussistere un certo senso di autoefficacia affinché si alimenti l’intenzione di fare qualcosa: di qui l’effetto propulsivo dell’autoefficacia nei confronti della motivazione. Ci si aspetta pure che la motivazione nei riguardi di una determinata cosa comporti la disponibilità ad impegnarsi per raggiungere dei risultati in relazione ad essa; lo scopo è quindi la riuscita, che, se viene raggiunta, alimenta e potenzia il senso di autoefficacia. E’ il “ciclo della motivazione”. Naturalmente questo ciclo può funzionare anche nel senso di demotivare: uno scarso senso di autoefficacia predispone ad una bassa motivazione, a sua volta causa di scarso impegno e di modesta riuscita, la quale conferma quindi il basso senso di autoefficacia. Per far girare il ciclo nel verso positivo può servire intervenire inserendo altri tre fattori: un **obiettivo** scelto dal soggetto che si vuole motivare; delle **strategie** che, facendo sperare in una possibilità di successo, favoriscano l’impegno nelle azioni da intraprendere; una **autovalutazione** dei risultati conseguiti che valorizzi gli elementi di riuscita, potendo così influire positivamente sul senso di autoefficacia. Su tutti e tre questi fattori aggiunti può agire l’insegnante, con attività promosse in classe che coinvolgano gli alunni.

Per rendere più concreto il ciclo della motivazione in classe, è opportuno considerare un elemento fondamentale dell’insegnamento: il compito di apprendimento, schematizzato dalla seguente mappa concettuale (tratta da L. Mariani in *La motivazione a scuola*, Roma, Carocci, 2006, p. 97).

**Compito di apprendimento**



I due principali protagonisti, l’**insegnante** e lo **studente**, hanno di fronte il **compito** che va insegnato per essere appreso. L’**interazione** tra insegnante e studente e il **feedback** che ne deriva sono i modi in cui avviene il processo di insegnamento/apprendimento. Accanto al **valore** che lo studente attribuisce o viene indotto ad attribuire al compito, vi sono le **strategie**, sia quelle dell’insegnante per interessare e coinvolgere lo studente nel compito, che quelle dello studente per acquisire e padroneggiare il compito. Lo schema può allora risultare indicativo degli elementi che compongono un insegnamento efficace. Si noti, in particolare, il ruolo del “valore attribuito al compito e alle conseguenze che i risultati possono avere per se stessi: non ci si impegna per qualcosa che ai propri occhi non ha senso e valore, anche se si è in grado di farlo”.

La principale indicazione per l’insegnante si potrebbe riassumere in (Mariani, op. cit., p. 141):

Predisporre *compiti di apprendimento* che creino spazi per riflettere su *che cosa* è stato appreso e su *come* è stato appreso aiuta a controllare i *significati* così da motivare lo *sforzo* e l’*impegno*.

Emerge qui il concetto di governance (d’aula) nell’accezione di J.D. Novak e D.B. Gowin in *Imparando a imparare* (Torino, SEI, 1984, p. 116), cioè:

Controllando il *significato* si controlla lo *sforzo*.

E’ bene ribadirlo perché, come dice R.C. Pianta (in *Teaching Children Well. New Evidence-Based Approaches to Teacher Professional Developmental and Training*, Center for American, Progress, 2011, p. 10): “improving the quality and impact of teacher-student interactions within the classroom depends upon a solid understanding of just what ***is*** effective teaching”. E l’insegnamento è efficace quando si basa su efficaci interazioni tra insegnante e studenti (e tra studenti), come viene mostrato nello schema seguente del suo Teaching Through Interactions.

**Insegnare attraverso interazioni**

**Insegnamento efficace**

**Supporto emotivo**

Clima di classe

Sensibilità dell’insegnante

Considerazione per le prospettive degli studenti

**Organizzazione della classe**

Gestione del comportamento

Produttività

Attività didattiche

**Sostegno all’apprendimento**

Sviluppo dei concetti

Qualità del feedback

Modellare il linguaggio

**Risultati degli studenti**

**Impegno degli studenti**

Ciascuna categoria di comportamenti degli insegnanti comprende determinate interazioni con gli studenti. Per es. il “clima di classe” include la frequenza e la qualità di comunicazione emotiva con gli studenti (specificata in termini di tono vocale – compresi i silenzi – e di feedback informativo), come pure il grado d’interazione collaborativa tra alunni.

La proposta di indagine tra docenti e alunni con il questionario *Interazioni* è pubblicata in “Scuola e Didattica” online (<http://scuolaedidattica.lascuola.it/it/home/archivio/1383646234569/stimare-interazione>).

Un costrutto cruciale per gli atteggiamenti che favoriscono i comportamenti efficaci nell’interazione insegnante-alunni è l’*attenzione pedagogica percepita reciprocamente*.

**Il ciclo dell’attenzione pedagogica percepita**

Quando gli alunni di una classe si sentono presi in considerazione dall’insegnante? Una ricerca\* condotta tra i ragazzi evidenzia soprattutto tre situazioni caratterizzate da precisi comportamenti dell’insegnante:

1. Non urla, non ti sgrida, non ti ignora, ti ascolta e non ti interrompe, cerca di risponderti con calma e pazienza.
2. Spiega bene, segue chi ne ha bisogno, chiede se ti serve aiuto, aspetta per essere sicuro che tu abbia capito, ti chiama per nome.
3. Mostra di tenerci ad insegnare la sua materia e ti insegna i trucchi per impararla meglio.

\* K.R. Wentzel, *Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring*,“Journal of Educational Psychology”, 3, 1997.

Dal “perceived pedagogical caring”, unito al principio di reciprocità valido nel rapporto tra un insegnante e la sua classe, deriva il ciclo di *attenzione pedagogica percepita reciprocamente*\*\*.



Nei vari blocchi si alternano il comportamento dell’insegnante e la percezione che di esso hanno gli studenti; i conseguenti comportamenti degli studenti e la percezione che di essi ha l’insegnante; e così via. Il costrutto di *attenzione pedagogica percepita* si manifesta quindi con una serie di atti riflessi e reciproci, nei quali prevalgono la sensazione di sicurezza (che consente di allentare l’atteggiamento difensivo) e la cognizione di poter controllare la situazione (che permette di assumere un comportamento attivo).

Se tra i principali fattori della motivazione degli studenti sono indicati l’***autostima*** (salvare la faccia) e l’***autoefficacia*** (controllare la situazione), si suggerisce che essi valgano anche per l’insegnante, in accordo al principio di reciprocità. Nello schema si cerca di illustrare come sia l’*attenzione pedagogica dell’insegnante*, percepita dagli alunni, ad indurre la motivazione in questi ultimi; reciprocamente, i comportamenti attentivi degli alunni, la loro *attenzione pedagogica* nei confronti dell’insegnante, sono dei forti input per i comportamenti in classe di quest’ultimo.

\*\* A.B. Vincenzi, *Ambiente di classe e strategie*, Form@re, n. 4, gennaio 2007 (<http://formare.erickson.it/wordpress/it/2006/ambiente-di-classe-e-strategie/>)

Ma da dove converrebbe iniziare per fare girare nel verso virtuoso il ciclo dell’attenzione pedagogica percepita? Più in generale, un’interazione collaborativa tra colleghi allo scopo di cercare le strategie più efficaci nei rapporti tra insegnante e alunni può rappresentare un utile punto di partenza? E’ quanto vuole dimostrare la proposta “L’attenzione in classe” facente parte del progetto “Strategie per riuscire”.

**Strategie per riuscire e attenzione in classe**

L’attenzione in classe è una delle quattro aree strategiche perlustrate dal progetto “Strategie per riuscire”, mostrate nello schema seguente (<http://www.apprendimentocooperativo.it/Il-Progetto/il-progetto-2009-2010/Una-proposta-per-la-scuola-media:-Strategie-per-riuscire/ca_12395.html>).



In particolare, è scontato che per riuscire a scuola un alunno deve *saper prestare attenzione in classe*, ma l’attenzione in classe dipende anche da quanto l’insegnante è capace di “indurre attenzione” e quindi dipende da queste due competenze strategiche.

Con *L’attenzione in classe* si cerca di scoprire e raccogliere le strategie più efficaci di entrambe, attuando due unità del progetto “Strategie per riuscire”: *Indurre attenzione* e *Stare attento*.

Si tratta di un’esperienza di “action learning” attraverso la quale un piccolo gruppo di docenti di una scuola è condotto ad interagire collaborativamente per scoprire e raccogliere strategie per “indurre attenzione”. Nel contempo essi si preparano a replicare in classe, con i loro alunni, un’esperienza simile, raccogliendo strategie per “stare attenti”.

Gli strumenti utilizzati e le istruzioni per il loro uso sono liberamente accessibili *in rete* a tutte le scuole interessate, così come i risultati della discussione e la raccolta di strategie. Per ragioni pratiche la guida e l’assistenza a distanza (prevalentemente via mail) di un *coach* e un *tutor* è riservata agli insegnanti che aderiscono alla proposta compilando l’apposita scheda.

Come in una qualsiasi unità del programma “Strategie per riuscire” si intrecciano un itinerario operativo e di autovalutazione con un percorso di autoconsapevolezza.

L’itinerario operativo e autovalutativo consiste in:

1 - Delineare lo scenario entro cui evocare episodi accaduti ed esplorarne i vari aspetti

2 - Esaminare i comportamenti relativi a due episodi: uno di successo, l’altro di insuccesso

3 - Disvelare la strategia efficace nell’episodio di successo e sbloccare una visione non funzionale nell’episodio di insuccesso cercando una strategia più efficace

4 - Applicare la strategia scoperta in casi simili a quelli dell’episodio di riferimento mettendola a punto e stimandone l’efficacia.

Il percorso di autoconsapevolezza si può descrivere nei seguenti passi:

1 – Cogliere gli stimoli che accompagnano una competenza strategica e stimarne la valenza

2 – Riconoscere l’esistenza di problemi relativi alla competenza e stimarne l’importanza

3 – Prendere atto dell’esistenza di strategie per risolvere i problemi riconosciuti

4 – Convincersi di usare determinate strategie per risolvere alcuni problemi

5 – Rendersi conto di essere capace di risolvere i problemi usando le strategie giuste.

Si vedano: la presentazione *L’attenzione in classe* sul sito di LTE (<http://www.lte.unifi.it/CMpro-l-s-8.html>); l’articolo *Cercare strategie insieme* su *“Scuola e Didattica”* (<http://scuolaedidattica.lascuola.it/it/home/archivio/1383646234569/strategie-insieme>) e l’esempio “Chek up dell’attenzione in classe” in [Apprendimento Cooperativo](http://www.apprendimentocooperativo.it/Eventi/Eventi-dell-anno/L-ATTENZIONE-IN-CLASSE--a-cura-del-prof.-Bruno-Vincenzi/ca_22884.html).