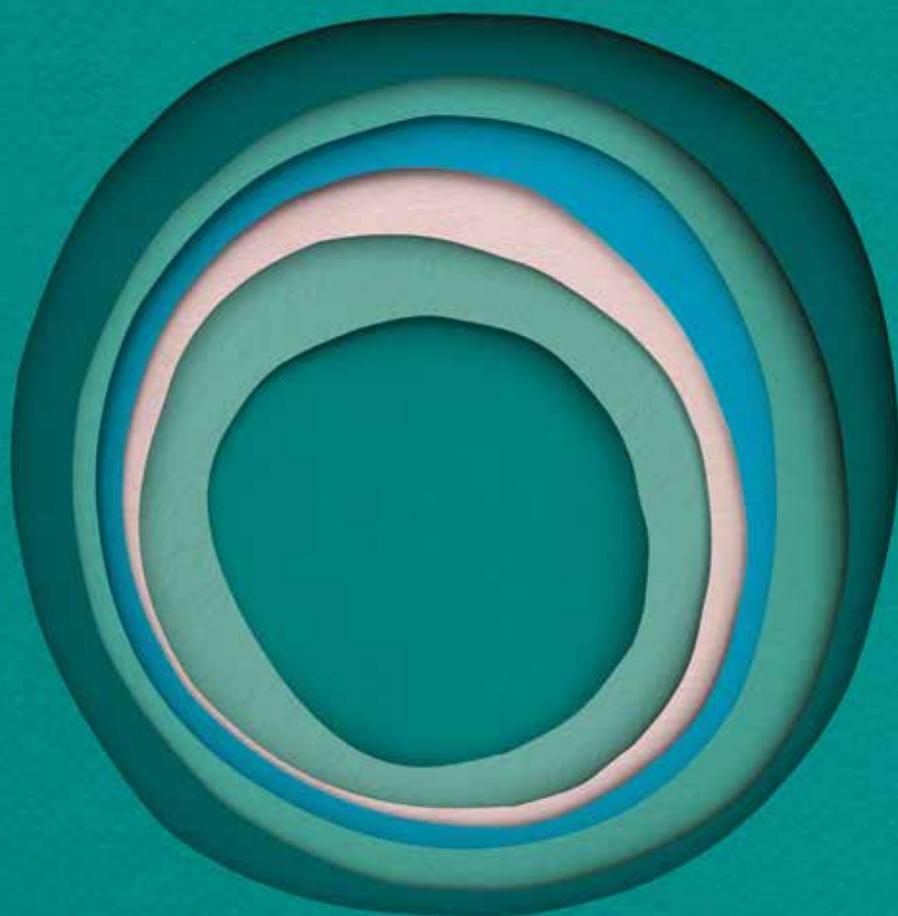


A cura di
Simonetta D'Amico Laura Piccardi

Psicologia per insegnare

Un percorso di formazione



PSICOLOGIA **ZANICHELLI**

A cura di

Simonetta D'Amico Laura Piccardi

Psicologia per insegnare

Un percorso di formazione

PSICOLOGIA ZANICHELLI

Indice generale

Curatrici e autori	VI
Il contributo della psicologia alla scuola <i>Rosalinda Cassibba</i>	VII
Prefazione delle curatrici <i>Simonetta D'Amico e Laura Piccardi</i>	IX
I	
Intelligenza, ragionamento e problem solving	I
<i>Raffaella Nori, Grazia Fernanda Spitoni e Laura Piccardi</i>	
Introduzione	I
1.1 Le definizioni di intelligenza	I
1.2 Ragionamento e <i>problem solving</i>	7
1.2.1 Ragionamento	7
1.2.2 Problem solving	10
1.2.3 Euristiche e algoritmi	11
1.2.4 La presa di decisione: adulti e adolescenti decidono in modo diverso?	12
1.3 Creatività	15
Conclusioni	17
Riferimenti bibliografici	18
2	
Emozioni, motivazione e apprendimento	21
<i>Paola Guariglia, Raffaella Nori e Laura Piccardi</i>	
Introduzione	21
2.1 Emozioni nel contesto scolastico	22
2.2 La motivazione ad apprendere	24
2.3 Gli stili cognitivi di apprendimento	28
2.4 L'autoregolazione	32
2.5 Strategie per motivare gli studenti all'apprendimento	34
Riferimenti bibliografici	36
3	
La metacognizione nel processo di apprendimento	39
<i>Eleonora Farina e Ottavia Albanese</i>	
Introduzione	39
3.1 La metacognizione	39
3.1.1 Metacognizione e strategie	41
3.1.2 Strategie specifiche e strategie complesse di studio: alcuni esempi	42
3.1.3 Metacognizione e studio	44
3.2 Il senso di autoefficacia	45
3.3 Gli stili attributivi	46
3.4 Obiettivi di apprendimento e aspetti emotivi	47
3.5 Le teorie implicite sull'intelligenza	48
3.6 Il processo di autoregolazione	48
3.6.1 Il ruolo dei processi di autoregolazione e di autoefficacia nello studio scolastico	49
3.7 Favorire uno studio strategico	50
3.7.1 Promuovere un metodo di studio efficace: esperienze nella scuola superiore e in università	51
Riferimenti bibliografici	55

4	Alle origini dell'individualità: tratti temperamentali e processi di costruzione del Sé e dell'identità	57
	<i>Laura Aleni Sestito e Luigia Simona Sica</i>	
	Introduzione	57
	4.1 Alle origini dell'individualità. I tratti temperamentali	57
	4.2 La genesi del Sé come organizzatore dello sviluppo	60
	4.3 Processi di formazione dell'identità	65
	4.4 L'approccio narrativo	70
	Riferimenti bibliografici	71
5	Lo sviluppo delle competenze sociali	75
	<i>Luigia Simona Sica e Laura Aleni Sestito</i>	
	Introduzione	75
	5.1 I presupposti	75
	5.2 I concetti-chiave dello sviluppo sociale: il contesto socio-relazionale e il movimento verso l'autonomia	78
	5.3 L'evolversi del rapporto tra coetanei: il movimento circolare tra sé e l'altro	81
	5.4 I comportamenti a rischio in adolescenza: movimenti pericolosi	84
	5.5 Adolescenti e contesti digitali: movimento virtuale o concreto?	86
	5.6 Gli elementi utili all'insegnante	88
	Riferimenti bibliografici	89
6	Processi cognitivi, affettivi, motivazionali e di personalità nella promozione del successo scolastico	91
	<i>Massimiliano Palmiero e Simonetta D'Amico</i>	
	Introduzione	91
	6.1 I processi cognitivi e metacognitivi	93
	6.2 I processi emozionali e motivazionali	95
	6.2.1 I processi motivazionali di base	97
	6.3 I fattori di personalità	98
	6.4 Ulteriori fattori del successo: l'autoregolazione	102
	Conclusioni	105
	Riferimenti bibliografici	107
7	I bullismi: caratteristiche e modelli di intervento	111
	<i>Antonella Brighi e Simonetta D'Amico</i>	
	Introduzione	111
	7.1 La definizione e le caratteristiche del bullismo	112
	7.1.1 La definizione dei ruoli e le dimensioni psicologiche	113
	7.2 Cyberbullismo	116
	7.3 Bullismo e diversità	119
	7.3.1 Bullismo omofobico	120
	7.3.2 Bullismo etnico e razziale	121
	7.3.3 Bullismo e disabilità	122
	7.4 Modelli di prevenzione e di intervento	124
	7.4.1 Il ruolo degli insegnanti	125
	Spunti di riflessione	129
	Riferimenti bibliografici	130
8	Il gruppo e le sue dinamiche	133
	<i>Irene Petrucelli e Paola Guariglia</i>	
	Introduzione	133
	8.1 I gruppi sociali e i comportamenti nei gruppi sociali	133

8.2	I conflitti nei gruppi sociali	135
8.3	Il conflitto secondo la pragmatica della comunicazione umana	140
8.4	Risoluzione dei conflitti: quali buone prassi?	142
	Riferimenti bibliografici	147

9

La relazione dell'insegnante con il gruppo classe e i processi di comunicazione al suo interno 149

Patrizia Selleri

	Introduzione	149
9.1	La cultura delle classi	149
9.2	Relazioni e interazioni nel gruppo classe	152
9.3	Favorire il pensiero e l'azione	156
9.4	I processi di comunicazione in classe	159
	Riferimenti bibliografici	162

10

Relazioni interculturali in classe e pratiche di inclusione scolastica degli studenti stranieri 165

Cristiano Inguglia e Alida Lo Coco

	Introduzione	165
10.1	La scuola italiana: multiculturale o interculturale?	165
10.2	L'inclusione scolastica degli studenti stranieri: criticità e opportunità	166
10.3	Le relazioni interculturali nel corso dello sviluppo: modelli teorici	168
10.4	Implicazioni operative e suggerimenti per la gestione delle classi	172
	Riferimenti bibliografici	178

11

Il ruolo delle tecnologie a scuola: dalle macchine per insegnare al web 181

Maria Beatrice Ligorio

	Introduzione	181
11.1	Le basi psicologiche dell'uso delle tecnologie	181
11.2	Le tecnologie nei processi di apprendimento	184
11.3	Il <i>Computer Supported Collaborative Learning</i> (CSCL)	185
11.4	L'approccio trialogico	186
11.5	Quale tecnologia?	188
11.6	Cornici spazio-temporali multiple/Intersoggettività a distanza	191
11.7	Ripensare le strategie didattiche	192
11.8	Conclusioni	195
	Riferimenti bibliografici	195

12

Rischi e risorse nella professione dell'insegnante 199

Caterina Fiorilli

	Introduzione	199
12.1	Insegnare: una professione di cura	199
12.2	Esperienze di <i>burnout</i> a scuola	201
12.3	Supporto agli insegnanti in <i>burnout</i>	202
12.4	Le nuove competenze necessarie per insegnare	203
12.5	Il supporto sociale in relazione allo stato di salute degli insegnanti	204
12.6	Riflessioni conclusive e prospettive di intervento formativo	206
	Riferimenti bibliografici	207

CURATRICI

SIMONETTA D'AMICO

Dipartimento di Scienze Cliniche Applicate e Biotecnologiche, Università degli Studi dell'Aquila.

LAURA PICCARDI

Dipartimento di Medicina clinica, Sanità pubblica, Scienze della vita e dell'ambiente, Università degli Studi dell'Aquila. IRCCS, Fondazione Santa Lucia, Roma.

AUTORI

OTTAVIA ALBANESE

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

ALIDA LO COCO

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Físico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo.

ANTONELLA BRIGHI

Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano.

RAFFAELLA NORI

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Bologna.

SIMONETTA D'AMICO

Dipartimento di Scienze Cliniche Applicate e Biotecnologiche, Università degli Studi dell'Aquila.

MASSIMILIANO PALMIERO

Dipartimento di Scienze Cliniche Applicate e Biotecnologiche, Università degli Studi dell'Aquila. IRCCS, Fondazione Santa Lucia, Roma.

ELEONORA FARINA

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

IRENE PETRUCCELLI

Dipartimento di Scienze Umane, Libera Università Maria Ss. Assunta e Universitas Mercatorum.

CATERINA FIORILLI

Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi LUMSA di Roma.

LAURA PICCARDI

Dipartimento di Medicina clinica, Sanità pubblica, Scienze della vita e dell'ambiente, Università degli Studi dell'Aquila. IRCCS, Fondazione Santa Lucia, Roma.

PAOLA GUARIGLIA

Facoltà di Scienze dell'Uomo e della Società, Università degli Studi di Enna KORE.

PATRIZIA SELLERI

Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Bologna.

CRISTIANO INGUGLIA

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Físico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo.

LAURA ALENI SESTITO

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli, Federico II.

MARIA BEATRICE LIGORIO

Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari.

LUIGIA SIMONA SICA

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli, Federico II.

GRAZIA FERNANDA SPITONI

Dipartimento di Psicologia, Università Sapienza di Roma.

Il contributo della psicologia alla scuola

Rosalinda Cassibba

Presidente della Conferenza della Psicologia Accademica
Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
Università degli studi di Bari

Con l'introduzione del **percorso formativo PF24**, quale prerequisito per l'accesso ai concorsi per l'insegnamento, si riconosce alla psicologia l'importante compito di far parte del bagaglio di conoscenze richieste all'insegnante perché questi diventi consapevole di quanto ogni scelta didattica ed educativa richieda la considerazione delle caratteristiche individuali e di sviluppo degli alunni; allo stesso tempo, però, il docente ha bisogno di acquisire consapevolezza su quanto le proprie decisioni e le scelte relative all'organizzazione della classe incidano fortemente sui processi di apprendimento e sulla crescita personale dei ragazzi (per esempio, sul loro senso di autostima e di autoefficacia).

La Conferenza della Psicologia Accademica, organo di rappresentanza dei dipartimenti e dei corsi di studio di psicologia del territorio italiano, ha colto la portata innovativa del percorso PF24, sul piano culturale e formativo, accogliendo la sfida di progettare un percorso di conoscenza psicologica appositamente pensato per i futuri insegnanti. Come previsto dall'ordinamento didattico del PF24, gli Atenei si sono attivati costruendo un'offerta didattica in grado di trasmettere agli aspiranti docenti quelle conoscenze psicologiche fondamentali per garantire e incrementare l'efficacia del loro impegno sul piano educativo e didattico.

Gage e Berliner (1998) identificano cinque compiti principali che un insegnante affronta quotidianamente: 1) individuare gli obiettivi (contenuti e competenze); 2) tener conto delle caratteristiche degli studenti; 3) utilizzare le conoscenze sulla natura dell'apprendimento e della motivazione; 4) individuare e utilizzare le strategie di insegnamento più adeguate; 5) valutare l'apprendimento da parte dello studente.

Ciascuno di questi compiti viene affrontato più agevolmente e con maggiore probabilità di successo se l'insegnante può fare affidamento su un bagaglio di conoscenze di natura psicologica.

Proviamo a pensare alla giornata tipo di un insegnante di una qualsiasi disciplina, che si accinge a iniziare la sua ora di lezione. Questi avrà già in mente gli obiettivi formativi che intende raggiungere, avendo definito sia gli argomenti da trattare sia i risultati che gli studenti dovrebbero perseguire. Nella scelta degli obiettivi, tuttavia, seppure guidato dalle cono-

scenze disciplinari maturate nel proprio percorso specifico di studi, l'insegnante non potrà fare a meno di utilizzare importanti informazioni riguardanti le caratteristiche degli studenti. Dovrà, per esempio, conoscere le peculiarità del livello di sviluppo dei propri allievi, i loro punti di forza e di debolezza.

In altri termini, l'insegnante, nella scelta degli obiettivi formativi, dovrà tener conto, innanzitutto, del livello di sviluppo raggiunto dai ragazzi e dalle ragazze della sua classe. Le conoscenze psicologiche sul funzionamento dei processi cognitivi e sui cambiamenti che intervengono nelle fasi della crescita lo guideranno in tale processo. Memoria, attenzione, capacità di comprendere e ragionamento sono, infatti, tra le funzioni cognitive che più contribuiscono all'apprendimento scolastico; conoscere tali processi consentirà all'insegnante di cogliere meglio le caratteristiche degli studenti con cui si trova a interagire e di essere più consapevole delle reali richieste loro fatte in termini di risorse cognitive. L'insegnante, cioè, potrà spiegarsi come mai gli alunni trovino certe spiegazioni difficili da seguire, o perché alcune strategie didattiche siano più adatte a far crescere la motivazione degli alunni, e così via. Ancora, essere consapevoli del fatto che la memoria di lavoro dispone di capacità limitate (circa sette voci) e che la capacità di trattenere informazioni per un certo tempo è circoscritta, a meno che l'individuo non adotti particolari strategie per memorizzarle, può essere di aiuto all'insegnante nel calibrare la propria proposta in modo che essa risulti "compatibile" con le caratteristiche di funzionamento dell'individuo (Lucchiaro, 2018).

Oltre che con le informazioni relative alle tappe dello sviluppo e alle differenze individuali riguardanti le funzioni cognitive, l'insegnante dovrà anche in parte confrontarsi con il carattere e la personalità degli alunni, cioè con quegli importanti aspetti che concorrono nel determinare gli esiti dell'apprendimento. È esperienza comune degli insegnanti, per esempio, verificare risposte e reazioni diverse da parte degli alunni di fronte a una stessa proposta didattica; se, infatti, alcuni studenti sono pronti ad accogliere e a lasciarsi entusiasmare dalle novità, altri, di fronte a una proposta innovativa o a un metodo alternativo di insegnamento, reagiscono "ritirandosi" o prendendo tempo. Le conoscenze psicologiche possono aiutare l'insegnante, in questo caso, a com-

prendere che alcuni tratti del temperamento – nell'esempio citato si tratta dell'apertura alle novità – possono facilitare od ostacolare i processi di apprendimento qualora la proposta didattica non risulti compatibile con le caratteristiche dell'alunno. Conoscere le peculiarità della personalità dello studente e del funzionamento dei suoi processi cognitivi significa, quindi, creare le condizioni perché questi possa esprimere al meglio le proprie potenzialità.

Sento di concordare pienamente con Gage e Berliner (1998) nell'affermare che avere contezza dei processi alla base dell'apprendimento e della motivazione sia uno dei principali compiti di un insegnante. Spesso i docenti, nei corsi di formazione o nelle situazioni di confronto con i colleghi o con i genitori degli alunni, riferiscono di ragazzi dotati di abilità, intelligenti, ma che non hanno voglia di impegnarsi, che non traggono soddisfazione dallo studio, che appaiono demotivati. La motivazione, infatti, è l'elemento che dà forza, dirige e mantiene attivo l'interesse per l'apprendimento; è ciò a cui l'insegnante ricorre per spiegare come mai uno studente affronti lo stesso compito in maniera diversa se differenti sono le condizioni in cui opera, o perché studenti con capacità e storia di apprendimento simili svolgano lo stesso compito in maniera diversa. Una componente solitamente poco valutata nella storia degli apprendimenti di un alunno riguarda i pattern di attribuzione di alunni e insegnanti in relazione a successo e insuccesso scolastico. Si tratta di spiegazioni, dettate da schemi mentali interiorizzati, che ciascuno di noi attiva per giustificare i propri successi o insuccessi. Gli studenti, ad esempio, che attribuiscono il loro successo scolastico a fattori interni (impegno e abilità) e i loro insuccessi a fattori esterni (difficoltà del compito, fortuna) mantengono una buona autostima e nutrono fiducia nella possibilità di avere il controllo delle proprie performance. Diversamente, coloro che attribuiscono i loro successi a fattori esterni e gli insuccessi a quelli interni sono spesso portati a credere di non essere capaci di raggiungere gli obiettivi; una simile aspettativa li porterà a essere poco motivati oltre che scoraggiati di fronte alle difficoltà. Tali attribuzioni, specialmente se riferite al successo o all'insuccesso scolastico, risentono anche delle spiegazioni "ricevute" dagli insegnanti: il disappunto del docente rispetto al basso rendimento dell'alunno può essere un modo per comunicargli che potrebbe fare di più, che l'insuccesso è da attribuire allo scarso impegno profuso piuttosto che alla sua scarsa capacità; esprimere empatia per l'insuccesso dell'alunno, invece, potrebbe far sentire il ragazzo incapace di fare meglio. Ciò che diventa importante, nella comunicazione dei risultati di apprendimento agli alunni, in questo caso, è il modo in cui lo studente considera la rabbia

o il comportamento empatico dell'insegnante.

In definitiva, la presenza della psicologia nel percorso del PF24 ha inteso colmare quel vuoto di conoscenze psicologiche ritenute dagli insegnanti fondamentali per il proprio lavoro, ma quasi del tutto assenti nei loro percorsi di formazione tradizionali, vuoto che i docenti hanno cercato di colmare intraprendendo percorsi di formazione scelti autonomamente.

Negli ultimi anni, infatti, è aumentata in maniera esponenziale la richiesta di formazione psicologica pervenuta alle Università da parte della scuola; tali richieste, nella maggior parte dei casi, esprimono il bisogno di diventare consapevoli del proprio ruolo così da creare le condizioni ideali perché i bisogni degli allievi si incontrino con le proposte dell'ambiente scolastico ed educativo. Ciò comporta la rinuncia a rincorrere le "mode" del momento in materia di didattica, per mantenersi ancorati alla realtà secondo cui ciò che può andar bene per un alunno può non essere altrettanto valido per un altro.

Finora ci siamo soffermati prevalentemente sui benefici che gli studenti possono trarre dall'interazione con un docente che può contare su una formazione psicologica mirata. Petter (2009), tuttavia, sottolinea come perseguire l'obiettivo di un coinvolgimento pieno ed efficace degli alunni nelle attività di apprendimento significa inevitabilmente assicurarsi anche la loro stima o, ancor di più, il loro affetto. È facile, infatti, che si stabilisca un rapporto affettivo positivo verso quelle persone che danno un aiuto a crescere e ad affrontare e superare le difficoltà senza chiedere nulla in cambio, come nel caso del rapporto fra un insegnante e i suoi allievi. Quando ciò avviene, si crea una sorta di circolo virtuoso: l'aver conquistato la stima e l'affetto degli allievi rende, infatti, più facile a un insegnante conseguire gli obiettivi prefissati. Gli allievi, cioè, diventano più propensi a seguire i consigli e le proposte di apprendimento dell'insegnante per via della fiducia maturata nei suoi confronti; ne conseguono ripercussioni positive sia sul modo in cui gli alunni vivranno l'esperienza scolastica e di apprendimento, sia sullo stesso insegnante, che vedrà il proprio lavoro diventare più facile e più soddisfacente, per via del modo in cui si svolge e per i risultati a cui esso conduce.

Riferimenti bibliografici

- Gage, N.L., & Berliner, D.C. (1998), *Educational psychology*, Houghton Mifflin, Boston.
- Lucchiarì, C. (a cura di) (2018), *Psicologia a scuola. Un percorso pratico-teorico*, Libreriauniversitaria.it
- Petter, G. (2009), *Insegnare la Psicologia*, Giunti, Firenze.

Prefazione delle curatrici

Simonetta D'Amico e Laura Piccardi

Il DM 616 del 2017 fa riferimento ai prerequisiti per la partecipazione ai concorsi per docenti nella Scuola secondaria stabilendo i contenuti minimi di conoscenze e competenze nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie didattiche necessari per la partecipazione. Il volume *Psicologia per insegnare* rappresenta un lavoro collettaneo di esperti, sia per ambito di ricerca che di insegnamento, delle tematiche centrali poste dal DM per quanto riguarda l'area psicologica e che costituiscono l'ossatura del lavoro sviluppato.

Il testo, elaborato con un'attenzione specifica per insegnanti delle scuole secondarie, intende costruire conoscenze di base di natura psicologica sui processi cognitivi, emotivi e sociali dei ragazzi e delle ragazze nella fase adolescenziale, focalizzandone le caratteristiche di funzionamento anche in relazione al contesto classe, al gruppo dei pari e alla relazione con gli adulti.

Un'attenta conoscenza delle dimensioni psicofisiologiche che favoriscono, o ritardano, gli apprendimenti, la motivazione, la capacità di riflessione, così come gli elementi che sostengono la stima di sé, il sistema dei valori e l'impegno sociale, costituiscono un prerequisito di conoscenza che l'insegnante dovrebbe avere per affrontare il lavoro di accompagnamento e di stimolo della crescita personale, culturale e sociale degli studenti e delle studentesse, e per poter favorire e predisporre le azioni che meglio possono realizzare il benessere dei singoli e del gruppo.

In un periodo di transizione, quale quello adolescenziale, in cui il cambiamento evolutivo agisce con forza nella messa in discussione dei modelli familiari e sociali, in un percorso di definizione identitario e di passaggio verso l'età adulta, un periodo che può essere anche caratterizzato dalla messa in atto di comportamenti sfidanti e/o a rischio, appare ancora più necessario che gli adulti, insegnanti formatori e genitori, siano nella condizione di leggere i comportamenti dei ragazzi decifrandone anche la richiesta sottostante: ascolto, aiuto, cambiamento, intervento.

Il volume è organizzato in due parti.

Nella prima, alla luce delle spiegazioni teoriche e dei modelli applicativi più aggiornati e condivisi scientificamente, vengono illustrati i processi di base cognitivi, emotivi e sociali che caratterizzano e guidano i comportamenti dei ragazzi nella fase di vita adolescenziale. Il capitolo iniziale presenta le diverse concezioni sull'**intelligenza**, approfondendo gli aspetti relativi al ragionamento, alla presa di decisione e al pensiero creativo (Raffaella Nori, Grazia Spiti e Laura Piccardi). Successivamente viene affrontato il tema della relazione tra **emozioni** e **cognizioni**, con particolare riferimento ai possibili effetti che i diversi stati emotivi possono

sortire sugli apprendimenti e sulle performance scolastiche (Paola Guariglia, Raffaella Nori e Laura Piccardi). Ancora all'apprendimento è dedicato il capitolo sulla **metacognizione**, con riferimento alla conoscenza che un individuo possiede sul proprio funzionamento mentale e ai processi di controllo che mette in atto nell'esecuzione di diversi compiti (Eleonora Farina e Ottavia Albanese). Viene quindi delineata con grande attenzione la formazione dell'**identità**, definita come compito dello sviluppo peculiare di questa specifica fase della vita, in relazione ai processi di costruzione del sé e di separazione/identificazione con l'adulto (Laura Aleni Sestito e Luigia S. Sica), cui si associa il capitolo successivo che delinea gli aspetti caratteristici dello sviluppo delle **competenze sociali**, ovvero alla costruzione delle relazioni sociali, e ai modi per gestirle, che assumono un ruolo primario nella scala dei valori e degli interessi dell'adolescente (Luigia S. Sica e Laura Aleni Sestito).

Nella seconda parte si affrontano alcune tematiche psicosociali ricorrenti in questa fase di vita che possono connotare, a volte anche in modo negativo, le dinamiche relazionali dei membri della comunità-scuola. Vengono così presi in esame i temi più classici: del **successo scolastico**, nella sua accezione più ampia di arricchimento delle competenze e della crescita personale, sociale e culturale dello studente (Massimiliano Palmiero e Simonetta D'Amico); delle **dinamiche dei gruppi** (Irene Petrucci e Paola Guariglia) e delle modalità di **comunicazione** e dei **sistemi di relazioni** che si stabiliscono nella classe, tra i ragazzi e tra i ragazzi e gli adulti (Patrizia Sella). Viene inoltre dato spazio ai temi caldi, sui quali docenti e genitori nei diversi ruoli e compiti si interrogano, quali: le **dinamiche antisociali**, come per esempio il fenomeno del bullismo (Antonella Brighi e Simonetta D'Amico); la sfida della costruzione di un modello di **scuola interculturale**, dove si trovi spazio per l'integrazione reale delle diverse istanze culturali portate dai tanti studenti stranieri presenti nelle nostre scuole (Cristiano Inguglia e Alida Lo Coco); le questioni relative alla **didattica innovativa**, alle tecnologie per l'insegnamento e all'e-learning, alla riflessione teorico-metodologica su come sfruttare le potenzialità didattiche dei mezzi a cui i ragazzi fanno ormai un quasi esclusivo affidamento (Beatrice Ligorio).

L'ultimo capitolo viene dedicato alla riflessione sul **ruolo** e sulla **professione del docente**. In una visione che sposa il cambiamento di interpretazione di un ruolo sempre più di cura, oltre che didattico, vengono definite le competenze necessarie per affrontare questo compito/professione anche in relazione alle situazioni di

stress e di logoramento professionale tipiche della sua professione (Caterina Fiorilli).

Vogliamo ringraziare molto tutte le colleghe e i colleghi per l'importante contributo alla riuscita di questo progetto. Un progetto difficile e ambizioso, un progetto di responsabilità, nella convinzione che le conoscenze e le competenze psicologiche risultano cruciali nella pratica educativa e relazionale dei docenti, offrendo sia spunti di riflessione personale: *Che insegnante sono? Che insegnante vorrei essere? Quale contributo posso dare?*, sia occasioni di comprensione dei ragazzi con cui si viene a contatto, *Chi è lui/lei? Come funziona? Di cosa ha bisogno? Cosa mi sta chiedendo?*

Questo libro è pensato per i giovani aspiranti docenti che si apprestano al percorso di formazione iniziale alla professione di insegnanti, il cosiddetto percorso FIT, ma per i temi trattati, e per il quadro scientifico e per l'impostazione metodologica, può risultare utile anche a docenti già inseriti nella scuola, nonché può risultare uno strumento efficace per la formazione degli studenti di corsi universitari e per gli operatori nell'ambito della formazione e dell'educazione.

Simonetta D'Amico
Laura Piccardi

Intelligenza, ragionamento e problem solving

Raffaella Nori, Grazia Fernanda Spitoni e Laura Piccardi

Introduzione

Tra i tanti argomenti trattati dalla Psicologia, l'**intelligenza** resta senz'altro uno dei temi più controversi e studiati, fin dal primo lavoro del 1880 condotto da Francis Galton sulle differenze individuali che la caratterizzano. È un costrutto teorico di difficile definizione, che risente dei differenti punti di vista con cui, nel corso dei secoli, gli studiosi si sono accostati a questo argomento. La sua definizione spazia da «capacità di ragionare su materiale astratto» a «processo di adattamento all'ambiente». Certamente sulla capacità di ragionamento di un individuo la cultura di provenienza e il livello scolastico raggiunto hanno molto peso, mentre sulla capacità di adattarsi all'ambiente sono le dinamiche emotivo-affettive a giocare un ruolo importante, perché avvantaggiano gli individui propensi ad acquisire nuove competenze e ad avere un atteggiamento funzionale verso l'esperienza. A tal proposito Sternberg e Grigorenko (2001) definiscono l'intelligenza come la capacità di adattarsi in modo efficace al proprio ambiente. Questa definizione crea però una separazione profonda tra culture che esperiscono ambienti diversi.

1.1 Le definizioni di intelligenza

Un concetto recente – che da un lato si allontana dal concetto tradizionale di intelligenza, ma dall'altro permette di ampliarlo includendo la componente emozionale – è quello di **Intelligenza Emozionale** e di **Quoziente Emozionale (QE)**¹, che negli ultimi anni hanno acquisito grande popolarità.

Alcuni studiosi ritengono addirittura che il QE potrebbe avere più peso del Quoziente Intellettivo (QI)² tradizionale nei successi scolastici e nella realizzazione dei propri obiettivi, e per tale ragione aspetti legati all'intelligenza emozionale sono stati inclusi nei programmi scolastici e in quelli educativi (per esempio, Bocchino, 1999; Bodine e Crawford, 1999; Doty, 2001). Per chiarezza descrittiva, è bene ricordare che il QI è una misura ottenuta dalla somministrazione di test cognitivi, originariamente identificato come la risultante del rapporto tra età mentale/età biologica (Binet, 1904-1905; Stern, 1912). La differenza tra il concetto di Intelligenza e quello di QI è che il primo si riferisce a un costrutto teorico (vedi Tabella 1.1), mentre il secondo è una misura quantitativa ottenuta dalla somministrazione da parte di psicologi di specifici test cognitivi.

1 Quoziente di Empatia: è un punteggio ottenuto tramite test standardizzati, che quantifica la capacità di comprendere ciò che qualcun altro sta pensando o provando, e di rispondere a quei pensieri con un'emozione corrispondente.

2 Quoziente di Intelligenza: è un punteggio ottenuto tramite test standardizzati, che quantifica le capacità intellettive o lo sviluppo cognitivo di un individuo.

Tornando al concetto di intelligenza emozionale, sappiamo che essa è fondamentale nella crescita personale, nella regolazione emotiva, e che è stato riconosciuto il suo contributo anche nelle psicoterapie. Purtroppo, gli educatori continuano a essere scettici al momento di confrontarla con l'intelligenza tradizionale, per quanto molti studiosi inizino a coglierne l'importanza e le implicazioni nella pratica scolastica (per esempio, Mayer e Cobb, 2000) e a implementare programmi per promuovere l'intelligenza emozionale al fine di favorire la crescita personale dello studente.

Sono state formulate diverse teorie sull'intelligenza (nella Tabella 1.1 sono riassunte le principali), ma è importante sottolineare la distinzione di Sternberg (2000) tra teorie esplicite e implicite. Le **teorie esplicite** sono teorie formulate da esperti e sono il risultato di sperimentazione controllata condotta su ampi gruppi di soggetti; le **teorie implicite** sono invece teorie, formulate sia da esperti sia da non esperti, che poggiano sulle opinioni personali riguardo a cos'è l'intelligenza.

Le teorie implicite sono importanti perché spesso rappresentano la base di quelle esplicite, rendendo possibile riformularle in accordo con il senso comune, e perché riflettono le differenze culturali.

Di seguito esporremo in modo più approfondito la **Teoria delle intelligenze multiple** di Gardner (Gardner, 1993), uno dei quadri teorici più utilizzati nelle ricerche in psicologia scolastica.

Ricordiamo però che nella pratica clinica e nell'orientamento accademico e professionale la Teoria fattorialista (*vedi* Tabella 1.1: per esempio, Spearman, 1927, Teoria del minimo dei fattori; Thurstone, 1931, Teoria delle capacità mentali primarie o fattori primari; Cattell, anni '50 e '60 del Novecento, intelligenza fluida e cristallizzata) è quella che ha permesso il maggior sviluppo di misure specifiche per i diversi fattori che concorrono alla costituzione del costrutto dell'Intelligenza. La differenza tra il concetto di intelligenza multipla e quello di intelligenza fattoriale è che il primo rifiuta una concezione di intelligenza nei termini di unica abilità, ma individua una serie di intelligenze o una forma mentis, cioè una visione dell'intelligenza che permette di tener conto anche di specifici talenti, come quello musicale o sportivo, come le capacità dirigenziali e gestionali, mentre il secondo tende a proporre una struttura gerarchica dell'intelligenza in cui uno o due fattori generali rappresentano la sommità della gerarchia, mentre altri fattori più specifici si trovano a livelli inferiori.

Gardner definisce l'intelligenza come la capacità che una persona ha di rispondere con successo alle richieste di una situazione o di un evento nuovi e la capacità che ha di apprendere da esperienze precedenti. Inizialmente lo studioso (Gardner, 1983) ipotizzò l'esistenza di sette tipi di intelligenza, tra loro indipendenti:

1. l'**intelligenza logico-matematica**: che permette di ragionare in modo deduttivo;
2. l'**intelligenza linguistica**: che riflette la competenza di usare la propria lingua e altre lingue;
3. l'**intelligenza spaziale**: che consente di orientarsi nello spazio percependo la tridimensionalità degli oggetti;
4. l'**intelligenza musicale**: che permette di produrre e comprendere le combinazioni simultanee di suoni e quindi le melodie;
5. l'**intelligenza corporeo-cinestesica**: che riflette la padronanza del proprio

corpo e del relativo movimento;

6. l'**intelligenza interpersonale**: che riflette la capacità di cooperare con gli altri, riconoscendo le intenzioni, gli stati d'animo e i segnali non verbali delle persone;
7. l'**intelligenza intrapersonale**: la capacità di riconoscere le proprie reazioni emotive e quelle degli altri, di metacognizione sulle proprie abilità e di avere intuizioni.

Nel 1999 Gardner aggiunse altre due forme di intelligenza:

1. l'**intelligenza naturalistica**: che permette di comprendere l'ambiente naturale;
2. l'**intelligenza esistenziale**: che permette di riflettere su questioni quali l'esistenza e di ragionare in modo astratto.

Gardner considera le diverse intelligenze come dei profili. La sua teoria aiuta a comprendere le attitudini degli studenti e consente di conseguenza un aumento dell'apprendimento efficace, comprendendo e rispettando le differenze individuali e fornendo anche una guida per direttive didattiche future (Booth e O'Brien, 2008). L'era in cui viviamo, che utilizza tecnologie avanzate, crea un ambiente classe in cui la Teoria delle intelligenze multiple può essere ben usata per meglio centrare l'apprendimento sul singolo e non sul gruppo, potenziando così anche i risultati ottenuti dall'intera classe.

Tabella 1.1

Principali Teorie dell'intelligenza

Autori	Teoria	Contenuto
Spearman (1927)	Modello fattoriale semplice (Fattore g)	L'intelligenza è composta da un fattore generale (fattore g) e da capacità specifiche (fattori s). Il fattore g è gerarchicamente superiore ai fattori s , e determina la prestazione in tutti i compiti intellettuali, mentre ogni fattore s determina la risoluzione di un solo compito specifico.
Thurstone (1938)	Teoria dei fattori multipli	L'intelligenza è formata da sette abilità mentali primarie: comprensione verbale, fluidità verbale, attitudine matematica, visualizzazione spaziale, memoria, ragionamento e velocità percettiva. Questi fattori sono organizzati in modo caotico e ogni dimensione ha la stessa importanza e lo stesso peso.
Vernon (1971)	Teoria di Vernon	Il fattore g è suddiviso in due fattori: – abilità verbale-scolastica, influenzata dalla scolarizzazione, dove vengono applicate le conoscenze apprese; può essere scomposta in due fattori: v o abilità verbale e n o abilità numerica ; – abilità meccanico-spaziale, non influenzata dalla scolarizzazione, che include abilità spaziali e meccaniche.
Guilford (1967, 1982)	Teoria della struttura dell'intelletto (SOI)	Concezione multidimensionale dell'intelligenza, pone l'enfasi su una serie di fattori multipli, senza struttura gerarchica, piuttosto che su un singolo fattore g . I fattori si generano dalla moltiplicazione degli elementi contenuti in tre sottocategorie indipendenti tra loro, che sono: operazioni mentali (percezione, memoria, pensiero divergente, pensiero convergente e valutazione), contenuti (visivo, uditivo, simbolico, semantico e comportamentale) e prodotti cognitivi (unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni e implicazioni). Da tali moltiplicazioni l'autore ricava da 120 a 180 abilità.

seguito

Autori	Teoria	Contenuto
Cattell (1963; Horn e Cattell, 1966)	Teoria di Cattell	<p>Il fattore g (di Spearman) può essere distinto in due diverse componenti, chiamate intelligenza fluida (gf) e intelligenza cristallizzata (gc). L'intelligenza fluida (abilità elastiche) è influenzata dalla dimensione g, che biologicamente si deteriora nel corso della vita. L'intelligenza cristallizzata (abilità consolidate) non decresce nell'arco di vita ed è determinata dalle influenze ambientali, sociali e culturali.</p>
Piaget (1967, 1970, 1975)	Teoria degli stadi cognitivi dello sviluppo dell'intelligenza	<p>L'intelligenza e lo sviluppo cognitivo riflettono la relazione dell'individuo con l'ambiente. L'individuo attraversa 4 stadi di sviluppo in cui le sue strutture mentali mediano le azioni e la conoscenza del mondo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) stadio senso-motorio (nascita-2 anni): l'intelligenza si sviluppa attraverso l'azione; sviluppo di schemi e di atti intenzionali; 2) stadio pre-operatorio (2-6 anni): il bambino inizia ad articolare il linguaggio; acquisisce abilità motorie, ma non comprende la conservazione delle proprietà fisiche; all'inizio dello stadio pensa in modo egocentrico, ma al termine ha sviluppato una comprensione delle altre menti; 3) stadio del pensiero operatorio-concreto (6-11 anni): il bambino pensa in modo logico agli oggetti e agli eventi fisici e comprende la conservazione delle proprietà; 4) stadio operatorio-formale (11 anni in su): il bambino è in grado di pensare in modo logico su proposizioni astratte e ipotetiche.
Carroll (1993, 1996)	Modello piramidale	<p>Organizzazione gerarchica dell'intelligenza, su tre strati in ordine decrescente di specificità. Il Modello piramidale è formato da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - strato III, vertice della piramide (equivalente al fattore g di Spearman): ha un'elevata dose di ereditarietà ed è alla base di tutte le attività intellettuali; - strato II, formato da otto abilità (fattori di gruppo): intelligenza cristallizzata (gc), intelligenza fluida (gf), apprendimento e memoria, percezione visiva, fluidità verbale, capacità mnemonica ampia, conoscenza, velocità percettiva; questi fattori di gruppo sono influenzati in modo diverso dal fattore g e rappresentano le abilità inerenti ad alcune aree generali; - strato I, base della piramide, caratterizzato da un elevato livello di specificità; è formato da numerose attività o fattori specifici, come la conoscenza lessicale.
Sternberg (1987, 2000)	Teoria tripolare di Sternberg	<p>Spiega la struttura dell'intelligenza usando tre subteorie distinte che sono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) subteoria contestuale: il soggetto si adatta all'ambiente in cui si trova; se ciò non è possibile tenderà di selezionare un ambiente alternativo nel quale poter raggiungere un miglior adattamento, altrimenti tenderà di modellare l'ambiente; le determinanti sono: la realtà, l'importanza attribuita dal soggetto all'ambiente, l'intenzionalità, l'adattamento all'ambiente, la capacità di modellare l'ambiente e il processo di selezione; 2) subteoria esperienziale: l'intelligenza va misurata tenendo conto della capacità di affrontare compiti o situazioni nuove, o della capacità di automatizzare l'elaborazione dell'informazione; 3) subteoria componenziale: prevede una serie di componenti che costituiscono la rappresentazione interna di un soggetto; ogni componente ha tre importanti proprietà: la durata, la difficoltà (la probabilità di essere messa in atto erroneamente) e la probabilità di attuazione.
Gardner (1993)	Teoria dell'intelligenza multipla	<p>Esistono diversi tipi di intelligenza (linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, somato-cinetica, personale) e centri nervosi distinti che stanno alla base di queste varie intelligenze. Un individuo può avere un talento anche in una soltanto di queste aree, poiché ognuna ha uno sviluppo indipendente, senza tuttavia escludere la possibilità che esse possano lavorare in sinergia.</p>

“non q ” dell’antecedente o conseguente. Si hanno di conseguenza 4 sillogismi condizionali (vedi Tabella 1.2). Solo il *modus ponens* e il *modus tollens* sono logicamente validi mentre gli altri sono delle fallacie logiche.

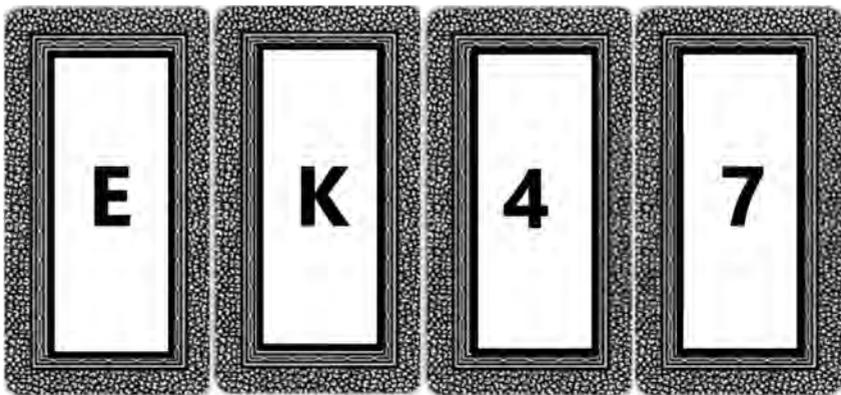
Tabella 1.2

Sillogismi condizionali

Modus ponens	Modus tollens	Negazione dell’antecedente	Affermazione del conseguente
Se p allora q	Se p allora q	Se p allora q	Se p allora q
p	Non q	Non p	q
q	Non p	Non q	p

Il compito classico utilizzato per analizzare come ragionano le persone è “il compito delle 4 carte” di Wason (1966). Vengono presentate ai partecipanti 4 carte e viene detto loro che ciascuna carta ha una lettera su un lato e un numero sull’altro. Compito dei partecipanti è voltare le carte che ritengono necessarie per verificare la regola “se da un lato c’è una vocale allora dall’altro c’è un numero pari” (vedi Figura 1). La risposta corretta è girare due carte, E e 7: se dietro la E c’è un numero dispari e dietro il 7 una vocale la regola è falsa. Questa è l’unica scelta che permette di decidere se la regola è vera o falsa. Il 90% delle persone sceglie la combinazione E e 4, mentre solo il 10% sceglie la combinazione corretta. La scelta effettuata descrive un comportamento definito “tendenza alla verifica”: tendenza a trovare prove a favore della regola da verificare.

FIGURA 1.1



Compito della 4 carte di Wason (1966).

Successivamente, il compito è stato modificato creando diverse versioni, caratterizzate dall’utilizzare regole concrete da verificare. Un esempio classico è il “problema del postino” di Johnson-Laird e Legrenzi (1972). I partecipanti dovevano immaginare di essere un postino e verificare la seguente regola: se una busta è chiusa deve avere un francobollo da 50 lire. Anche in questo caso i partecipanti dovevano voltare le buste necessarie a capire se la regola fosse

A cura di Simonetta D'Amico e Laura Piccardi

Psicologia per insegnare

Un percorso di formazione

Scritto in sinergia da autrici e autori specializzati nei processi dell'apprendimento e nella psicologia dello sviluppo e dell'educazione, *Psicologia per insegnare* si rivolge a chi aspira a diventare insegnante nella Scuola secondaria di primo o secondo grado. Espone le conoscenze di base sui processi cognitivi, emotivi e sociali di ragazze e ragazzi nella fase adolescenziale per poi passare alle tematiche psicosociali ricorrenti in questa fase di vita, alla psicologia dell'adolescente in relazione al contesto classe, al gruppo dei pari e agli adulti di riferimento. Al futuro insegnante vengono forniti strumenti teorici utili per una lettura del comportamento delle sue studentesse e dei suoi studenti, e per cogliere la richiesta sottostante di ascolto, aiuto, cambiamento, intervento, ma anche per intercettare i comportamenti a rischio e le situazioni di sopraffazione e disagio.

La prima parte del volume presenta le diverse concezioni dell'**intelligenza** (cap. 1), descrive la relazione tra **emozioni** e **processi cognitivi** (cap. 2), spiega il concetto di **metacognizione** (cap. 3), delinea la formazione dell'**identità** (cap. 4) e traccia gli aspetti caratteristici dello sviluppo delle **competenze sociali** (cap. 5). La seconda parte, centrata invece sul contesto scolastico, ne prende in esame i temi più classici: il **successo scolastico** (cap. 6), il fenomeno del **bullismo** e le dinamiche antisociali (cap. 7), le **dinamiche dei gruppi** (cap. 8), le modalità di **comunicazione** e di **relazione** (cap. 9), la sfida della **scuola interculturale** (cap. 10), le questioni relative alla **didattica innovativa** (cap. 11), e si conclude con una riflessione sulla **professione del docente** (cap. 12) e sulle trasformazioni che sta attraversando questo ruolo.

Gli autori di *Psicologia per insegnare*, curato da Simonetta D'Amico e Laura Piccardi, anche coautrici di diversi capitoli, sono: Ottavia Albanese, Antonella Brighi, Eleonora Farina, Caterina Fiorilli, Paola Guariglia, Cristiano

Inguglia, Maria Beatrice Ligorio, Alida Lo Coco, Raffaella Nori, Massimiliano Palmiero, Irene Petruccelli, Patrizia Selleri, Laura Aleni Sestito, Luigia Simona Sica, Grazia Fernanda Spitoni.

DAMICO*PSICOLOGIA PER INSEGNARE

ISBN 978-88-08-52049-4



9 788808 520494

0 1 2 3 4 5 6 7 8 (60P)

Al pubblico € 21,00 •••

In caso di variazione Iva o cambiamento prezzo consultare il sito o il catalogo dell'editore

www.zanichelli.it