



AMERICAN  
PSYCHOLOGICAL  
ASSOCIATION



**I 20 PRINCIPI FONDAMENTALI DELLA PSICOLOGIA  
PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DALLA  
SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SCUOLA SECONDARIA**

Coalition for Psychology in Schools and Education

# I 20 PRINCIPI FONDAMENTALI DELLA PSICOLOGIA PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SCUOLA SECONDARIA

Traduzione di Ambra, Fastelli <sup>1,2</sup>; Sonia, Zaccoletti <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova; <sup>2</sup> Fondazione Bruno Kessler

Traduzione inversa a cura di Anna Maria Roncoroni, PhD

## COALITION FOR PSYCHOLOGY IN SCHOOLS AND EDUCATION

### I seguenti Autori hanno contribuito alla stesura di questo documento:

Joan Lucariello, PhD (Chair)  
Sandra Graham, PhD  
Bonnie Nastasi, PhD  
Carol Dwyer, PhD  
Russ Skiba, PhD  
Jonathan Plucker, PhD  
Mary Pitoniak, PhD  
Mary Brabeck, PhD  
Darlene DeMarie, PhD  
Steven Pritzker, PhD

### APA Staff Liaison

Rena Subotnik, PhD  
Geesoo Maie Lee  
Maha Khalid

Un ringraziamento ai seguenti  
membri ed ex-membri di "Coalition  
for Psychology in Schools and  
Education" ed ai sostenitori per il loro  
contributo come revisori:

Larry Alferink, PhD  
Eric Anderman, PhD  
Joshua Aronson, PhD  
Cynthia Belar, PhD  
Hardin Coleman, PhD  
Jane Conoley, PhD  
Tim Curby, PhD  
Robyn Hess, PhD  
Randy Kamphaus, PhD  
James Mahalik, PhD  
Rob McEntarffer, PhD  
John Murray, PhD

Sam Ortiz, PhD  
Isaac Prilleltensky, PhD  
Yadira Sanchez, PsyD  
Peter Sheras, PhD  
Gary Stoner, PhD  
Adam Winsler, PhD  
Jason Young, PhD

### Le copie stampate sono disponibili presso:

Center for Psychology in  
Schools and Education  
Education Directorate  
American Psychological Association  
750 First Street, NE  
Washington, DC 20002-4242  
202-336-5923  
Email: rsubotnik@apa.org

### Questo rapporto è disponibile online all'indirizzo:

<http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

### Riferimento bibliografico suggerito:

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. Consultabile all'indirizzo <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>

Copyright © 2015 dell'American Psychological Association. Questo materiale può essere riprodotto e distribuito senza autorizzazione a condizione che venga dato un riconoscimento all'American Psychological Association. Questo materiale non può essere ristampato, tradotto o distribuito elettronicamente senza previa autorizzazione scritta dell'editore. Per il permesso, contattare l'APA, Rights and Permissions, 750 First Street, NE, Washington, DC 20002-4242.

I rapporti APA sintetizzano le attuali conoscenze psicologiche specifiche per una determinata area e offrono utili raccomandazioni per la pianificazione delle pratiche. Essi non rappresentano la politica APA né impegnano l'APA per le attività ivi descritte. Questo particolare rapporto è nato in collaborazione con "Coalition for Psychology in Schools and Education", un gruppo di psicologi sponsorizzati dall'APA che rappresentano divisioni dell'APA e gruppi affiliati.

## CONTENUTO

I 20 principi fondamentali della Psicologia per l’Insegnamento e l’Apprendimento dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria.....	3
Introduzione .....	4
Metodologia .....	5
I 20 principi fondamentali .....	7
Come pensano e apprendono gli studenti? Principi 1–8.....	7
Da che cosa sono motivati gli studenti? Principi 9–12.....	17
Perché il contesto sociale, le relazioni interpersonali e il benessere emotivo sono importanti per l’apprendimento degli studenti? Principi 13–15 .....	22
Come gestire la classe al meglio? Principi 16–17 .....	26
Come valutare i progressi degli studenti? Principi 18–20.....	29



# **I 20 PRINCIPI FONDAMENTALI DELLA PSICOLOGIA PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SCUOLA SECONDARIA**

---

## **PRINCIPIO 1**

Le credenze o le percezioni degli studenti sulle proprie abilità e sulla propria intelligenza influenzano il loro apprendimento e funzionamento cognitivo.

## **PRINCIPIO 2**

Ciò che gli studenti già sanno influenza il loro apprendimento.

## **PRINCIPIO 3**

Lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento degli studenti non sono limitati dalle fasi generali di sviluppo.

## **PRINCIPIO 4**

L'apprendimento si basa sul contesto, pertanto la sua generalizzazione a nuovi contesti non è un processo spontaneo bensì necessita di essere facilitato.

## **PRINCIPIO 5**

Acquisire conoscenze e abilità a lungo termine è strettamente legato alla pratica.

## **PRINCIPIO 6**

Un feedback chiaro, esplicativo e immediato è importante per l'apprendimento.

## **PRINCIPIO 7**

L'autoregolazione degli studenti aiuta l'apprendimento, e le abilità di autoregolazione possono essere insegnate.

## **PRINCIPIO 8**

La creatività degli studenti può essere incoraggiata.

## **PRINCIPIO 9**

Gli studenti tendono ad apprezzare l'apprendimento e a fare meglio quando la loro motivazione ad apprendere è intrinseca piuttosto che estrinseca.

## **PRINCIPIO 10**

Gli studenti persistono di fronte a compiti impegnativi ed elaborano le informazioni in modo più approfondito quando adottano obiettivi di padronanza piuttosto che obiettivi di prestazione.

## **PRINCIPIO 11**

Le aspettative degli insegnanti sui loro studenti influenzano le loro opportunità di apprendimento, la loro motivazione ed i loro risultati.

## **PRINCIPIO 12**

Stabilire obiettivi a breve termine (prossimali), specifici e moderatamente impegnativi potenzia di più la motivazione che stabilire obiettivi a lungo termine (distali), generali ed eccessivamente impegnativi.

## **PRINCIPIO 13**

L'apprendimento è situato all'interno di molteplici contesti sociali.

## **PRINCIPIO 14**

Le relazioni interpersonali e la comunicazione sono critici sia per il processo di insegnamento-apprendimento che per lo sviluppo socio-emotivo degli studenti.

## **PRINCIPIO 15**

Il benessere emotivo influenza la prestazione scolastica, l'apprendimento e lo sviluppo.

## **PRINCIPIO 16**

Le aspettative per la condotta della classe e l'interazione sociale sono apprese e possono essere insegnate usando principi di comportamento comprovati ed un'istruzione efficace della classe.

## **PRINCIPIO 17**

La gestione efficace della classe si basa su (a) stabilire e comunicare aspettative elevate, (b) coltivare costantemente relazioni positive, e (c) fornire un livello elevato di supporto agli studenti.

## **PRINCIPIO 18**

Le valutazioni formative e sommative sono sia importanti che utili ma richiedono approcci ed interpretazioni diversi.

## **PRINCIPIO 19**

È preferibile misurare le capacità, le conoscenze e le abilità degli studenti attraverso processi di valutazione fondati sulle scienze psicologiche, con standard ben definiti per qualità e imparzialità.

## **PRINCIPIO 20**

Comprendere il senso dei dati di una valutazione dipende da un'interpretazione chiara, appropriata e imparziale.

## INTRODUZIONE

Le Scienze Psicologiche hanno molto da offrire per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento in classe. L'insegnamento e l'apprendimento sono strettamente collegati ai fattori sociali e comportamentali dello sviluppo umano, tra cui la cognizione, la motivazione, l'interazione sociale e la comunicazione. Le Scienze Psicologiche possono fornire informazioni chiave per promuovere un'istruzione efficace in ambienti scolastici che favoriscono l'apprendimento e un uso appropriato della valutazione, contribuendo alla pratica quotidiana con dati, test e misurazioni, nonché metodi di ricerca. Presentiamo qui i principi più importanti della Psicologia - I "Top 20" - di grande utilità nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento, incluse le implicazioni pratiche per ciascuno di essi. Ogni principio è nominato e descritto, indicando la letteratura pertinente e, infine, ne viene discussa la rilevanza per la sua applicazione all'interno della classe.

Questo lavoro di individuazione e traduzione dei principi psicologici per professionisti che lavorano nella Scuola è stato condotto da un gruppo di psicologi, noto come **Coalition for Psychology in Schools and Education**, supportato dall'American Psychological Association (APA). La Coalizione promuove l'applicazione delle Scienze Psicologiche al contesto scolastico. I suoi membri rappresentano nell'insieme un ampio spettro di sotto-discipline della psicologia, tra cui valutazione, misurazione e statistica; psicologia dello sviluppo; psicologia della personalità e psicologia sociale; psicologia dell'estetica, della creatività e delle arti; consulenza psicologica; psicologia dell'educazione; psicologia scolastica; psicologia del counseling; psicologia di comunità; psicologia della donna; psicologia dei media e tecnologia; psicologia e psicoterapia dei gruppi; psicologia della mascolinità; e psicologia clinica infantile e adolescenziale. Nella coalizione sono coinvolti anche psicologi che rappresentano comunità di educatori e ricercatori, nonché specialisti in vari settori, tra cui: test e valutazione; mino-

ranze etniche; insegnamento della psicologia nelle scuole secondarie; bambini, giovani e famiglie; e le Honor Society di psicologia. I membri della coalizione sono impiegati nelle scuole primarie e secondarie, e nelle università nei settori dell'istruzione, delle arti e delle scienze. Alcuni membri sono professionisti indipendenti. Tutti hanno esperienza nell'applicazione pratica delle teorie psicologiche a sostegno della prima infanzia, e dell'istruzione elementare, secondaria, o per i bisogni educativi speciali.

**Questa coalizione in particolare, e l'APA in generale, hanno messo le Scienze Psicologiche al servizio dell'educazione dalla scuola dell'infanzia alla fine della scuola secondaria per oltre un decennio.** Gli insegnanti possono reperire molte informazioni e moduli sul sito web dell'APA (<http://www.apa.org/ed/schools/cpse>). Il progetto Top 20 è stato improntato sul precedente lavoro dell'APA "*Principi psicologici centrati sull'allievo*" (1997). Il presente lavoro aggiorna e amplia questi principi.



## METODOLOGIA

I principi sono stati ricavati secondo il seguente metodo. La coalizione, sotto la guida di un “consensus panel” del National Institutes of Health, si è impegnata in una serie di attività. **In primo luogo, ad ogni membro è stato chiesto di individuare due costrutti, o “noccioli” (Embry & Biglan, 2008) della psicologia ritenuti essenziali dalle scienze psicologiche per favorire i processi di insegnamento ed apprendimento in classe.** Questo processo ha portato all’individuazione di circa 45 noccioli/principi.

Successivamente, sono stati effettuati altri passaggi per categorizzare, convalidare e consolidare questi principi. Il primo passaggio è stato raggruppare i 45 principi secondo il loro dominio chiave di applicazione in classe (es., come pensano e apprendono gli studenti?). Questo passaggio è il prodotto di un processo iterativo realizzato in più incontri della coalizione.

In secondo luogo, è stata intrapresa una procedura di validazione dei 45 principi. Sono state analizzate diverse pubblicazioni statunitensi sul tema dell’insegnamento al fine di individuare quali tra questi principi fossero identificati dalla comunità degli educatori come critici per essere messi in pratica dagli insegnanti. Successivamente, è stato effettuato un controllo incrociato sui seguenti materiali: gli standard APA per il curriculum scolastico in psicologia; i principi PRAXIS per la valutazione dell’apprendimento e dell’insegnamento del servizio di testing educativo; i documenti del Consiglio nazionale per l’accreditamento dell’educazione degli insegnanti; gli standard InTASC (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium); un popolare libro di testo di psicologia dell’educazione; e il progetto per la formazione e la pratica della National Association of School Psychologists. Questi documenti sono stati consultati per ottenere informazioni su ciò che gli insegnanti dovrebbero sapere o dovrebbero essere in grado di fare allo scopo di individuare se queste potessero essere collegate ai principi che la coalizione aveva identificato. Tutti i principi erano supportati da uno o più documenti. Pertanto, sono stati considerati tutti nel passaggio successivo previsto dal processo di convalida.

Per individuare i più importanti fra questi 45 principi/noccioli, abbiamo utilizzato un processo Delphi (improntato sul rapporto *Improving Medical Education: Enhancing the Behavioral and Social Science Content of Medical School Curricula* dell’Istituto di Medicina). Utilizzando un sistema a scale, quattro membri della coalizione hanno valutato ogni principio assegnando a ciascuno un punteggio di priorità alta, media o bassa (1-3). Successivamente, sono stati calcolati i punteggi medi per ciascun principio. In base ai punteggi medi, sono stati scartati i principi a bassa priorità lasciandone 22. Questi sono stati successivamente analizzati nelle loro relazioni e sintetizzati nei 20 principi qui presentati<sup>1</sup>.

Questi Top 20 sono stati quindi classificati in cinque aree di funzionamento psicologico. I primi otto principi riguardano la cognizione e l’apprendimento, e affrontano la domanda **Come pensano e apprendono gli studenti?** I successivi quattro (9-12) si riferiscono alla domanda **Da che cosa sono motivati gli studenti?** I principi 13-15 riguardano il contesto sociale e le dimensioni emotive che influenzano l’apprendimento, concentrandosi sulla domanda **Perché il contesto sociale, le relazioni interpersonali e il benessere emotivo sono importanti per l’apprendimento degli studenti?** I due principi seguenti (16-17) riguardano il modo in cui il contesto può influenzare l’apprendimento e affrontano la domanda **Come gestire la classe al meglio?** Infine, gli ultimi tre (18-20) rispondono alla domanda **Come valutare i progressi degli studenti?**

---

1 Desideriamo anche riconoscere il prezioso contributo dei seguenti autori che hanno permesso la realizzazione del lavoro: Henry Roediger III (2013); John Dunlosky, Katherine Rawson, Elizabeth Marsh, Mitchell Nathan e Daniel Willingham (2013); la Società per l’insegnamento della psicologia (Benassi, Overson, e Hakala, 2014); e Lucy Zinkiewicz, Nick Hammond e Annie Trapp (2003) dell’Università di York.

## REFERÊNCIAS

- American Psychological Association, Learner-Centered Principles Work Group. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and design*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Benassi, V. A., Overson, C. E., & Hakala, C. M. (Eds.). (2014). *Applying the science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology website: <http://teachpsych.org/resources/documents/ebooks/asle2014.pdf>
- Council of Chief State School Officers' Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). (2011). *Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Retrieved from [http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC\\_Model\\_Core\\_Teaching\\_Standards\\_2011.pdf](http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf)
- Cuff, P. A., & Vanselow, N. A. (Eds.). (2004). *Enhancing the behavioral and social sciences in medical school curricula*. Washington DC: National Academies Press.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266
- Educational Testing Service. (2015). *Principles of learning and teaching*. Retrieved from <https://www.ets.org/praxis/prepare/materials/5622>
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 75–113. doi:10.1007/s10567-008-0036-x
- Institute of Medicine. (2004). *Improving medical education: Enhancing the behavioral and social science content of medical school curricula*. Retrieved from [www.iom.edu](http://www.iom.edu)
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415
- Whitlock, K. H., Fineburg, A. C., Freeman, J. E., & Smith, M. T. (2005). *National standards for high school psychology curricula*. Retrieved from the APA website: <http://www.apa.org/about/policy/high-school-standards.pdf>
- Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., ... Telzrow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. Retrieved from the National Association of School Psychologists' website: <http://www.nasponline.org/resources/blueprint/final-blueprintinteriors.pdf>
- Zinkiewicz, L., Hammond, N., & Trapp, A. (2003). *Applying psychology disciplinary knowledge to psychology teaching and learning: A review of selected psychological research and theory with implications for teaching practice*. York, UK: University of York.



# Come pensano e apprendono gli studenti?

**PRINCIPIO 1** Le credenze o le percezioni degli studenti sulle proprie abilità e sulla propria intelligenza influenzano il loro apprendimento e funzionamento cognitivo.

### SPIEGAZIONE

Gli studenti che possiedono una visione “incrementale” o di “crescita” dell’intelligenza, sono coloro che credono nella sua malleabilità, al contrario dei sostenitori della teoria “entitativa” dell’intelligenza, i quali la considerano un tratto fisso e immutabile. Questi ultimi assumono un orientamento alla prestazione quando svolgono un compito o un’attività scolastica, e credono di aver continuamente bisogno di dimostrare agli altri la propria intelligenza. Gli studenti che adottano questa prospettiva esitano di più ad affrontare compiti particolarmente impegnativi e sono più vulnerabili alle valutazioni negative. Al contrario, gli studenti con una visione incrementale dell’intelligenza generalmente si focalizzano sugli obiettivi di apprendimento e sono maggiormente disposti ad affrontare compiti impegnativi al fine di mettere alla prova ed espandere la loro intelligenza e le loro abilità (all’opposto di un atteggiamento di dimostrazione difensivo). Pertanto, essi riescono a gestire più facilmente un giudizio negativo o a un fallimento. Di conseguenza, gli studenti convinti che l’intelligenza e le abilità possano essere potenziate tendono ad avere più probabilità di successo nei compiti cognitivi e di risoluzione di problemi.

Un approccio basato sull’evidenza, volto alla promozione di una visione dell’intelligenza come crescita, è legato alle attribuzioni causali assegnate dagli insegnanti alla prestazione degli studenti. Quando gli studenti sperimentano un fallimento, è probabile che se ne chiedano il “perché”. Rispondendo a questa domanda si effettua un’attribuzione di causa. Le attribuzioni di causa, legate alle due prospettive dell’Intelligenza come fattore incrementale o come entità, distinguono rispettivamente gli studenti motivati da quelli non motivati. Attribuire la causa del proprio fallimento alla mancanza di un’*abilità* (“Ho fallito perché non sono abbastanza intelligente”) è associato ad una visione dell’intelligenza come tratto fisso. Al contrario, l’attribuzione causale del proprio fallimento alla mancanza di *impegno* (“Ho fallito perché non mi sono impegnato abbastanza”) generalmente riflette una visione incrementale o di crescita dell’intelligenza.

Gli studenti riescono ad affrontare meglio il proprio fallimento quando la causa viene attribuita alla mancanza di impegno piuttosto che a scarsa abilità. Nel primo caso infatti la causa non è stabile nel tempo (l’impegno può variare) ed è controllabile (lo studente può decidere se impegnarsi di più).

### RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Quando gli insegnanti attribuiscono la scarsa prestazione dello studente a cause controllabili e modificabili, come la mancanza di impegno o l’utilizzo di strategie inefficaci, essi promuovono negli studenti una visione positiva

e di speranza rispetto alle proprie prestazioni future. **Gli insegnanti possono alimentare la credenza degli studenti che la propria intelligenza e le proprie abilità possono svilupparsi nel tempo, mediante l'impegno e le esperienze, applicando diverse strategie:**

- Gli insegnanti possono aiutare gli studenti a capire che il fallimento in un dato compito non è dovuto alla mancanza di abilità e che la prestazione può migliorare impegnandosi di più o utilizzando strategie diverse. Associare fallimento a scarsa abilità porta spesso gli studenti ad arrendersi quando riportano un insuccesso. Pertanto, incoraggiare gli studenti a credere che la loro prestazione può migliorare promuove una visione incrementale dell'intelligenza, che favorisce la motivazione e la perseveranza di fronte a problemi o materiali impegnativi.
- Quando un compito è moderatamente facile, gli insegnanti dovrebbero evitare di attribuire il successo o l'insuccesso di uno studente alle sue abilità personali. Ad esempio, quando un insegnante si complimenta con uno studente per aver completato o risolto velocemente un compito o un problema poco impegnativo, l'affermazione "Sei molto intelligente" può involontariamente suggerire allo studente che l'intelligenza sia determinata dalla velocità con cui viene eseguito un compito e dallo scarso impegno necessario a portarlo a termine. Questa associazione può diventare problematica nel momento in cui vengono presentati agli studenti compiti o materiali che richiedono maggiore impegno e tempo, o l'applicazione di approcci diversi.
- Gli insegnanti dovrebbero essere prudenti nell'utilizzare le lodi, assicurandosi che siano associate all'impegno e all'utilizzo di strategie efficaci, e non alle abilità. Riferimenti indiretti e sottili alla scarsa abilità dello studente possono essere comunicati dagli insegnanti in maniera non intenzionale, specialmente quando tentano di proteggere l'autostima degli studenti inclini al fallimento. Ad esempio, lodare uno studente dopo che ha portato a termine con successo un compito relativamente semplice può non risultare rassicurante o motivante per lo studente. Infatti, questa lode può indurlo a pensare di non avere le abilità necessarie ad affrontare con successo un compito più difficile (es., "Perché l'insegnante mi ha fatto i complimenti per aver svolto un compito facile?").<sup>2</sup>
- Quando agli studenti vengono presentati materiali e compiti impegnativi, gli insegnanti dovrebbero essere

consapevoli se l'impegno messo in atto dagli studenti è stato minimo, modesto o parziale. L'auto-sabotaggio può infatti essere un riflesso della paura o dell'imbarazzo dello studente di fronte alla possibilità di un fallimento ("Se non mi impegno, la gente non penserà che sono stupido se dovessi fallire").

- Quando gli insegnanti sono coerenti nella loro offerta di aiuto a tutti gli studenti e utilizzano critiche moderate e costruttive dopo un fallimento, gli studenti tendono ad attribuire maggiormente il loro fallimento ad una mancanza di sforzo e a credere alle aspettative manifestate dagli insegnanti sulla possibilità di un miglioramento futuro. Offerte di aiuto da parte dell'insegnante non richieste dallo studente, in particolare quando lo stesso non viene offerto ai compagni di classe, e manifestazioni di empatia a seguito di un fallimento, possono essere interpretate dagli studenti come indicatori indiretti e sottili della loro scarsa abilità.
- Per chiarezza, non stiamo suggerendo che gli insegnanti non debbano mai elogiare o aiutare gli studenti, o che dovrebbero sempre esprimere disapprovazione (piuttosto che empatia) o offrire critiche costruttive (piuttosto che complimenti). L'appropriatezza di ogni tipo di feedback dipende da molti fattori, che si basano sulla valutazione dell'insegnante nella situazione. Il messaggio generale è che i principi di attribuzione, strettamente legati alle concezioni dello studente, aiutano a chiarire come alcuni comportamenti messi in atto dagli insegnanti in buona fede hanno talvolta effetti inaspettati, o persino negativi, sulle credenze che gli studenti hanno in merito alle proprie abilità.

## RIFERIMENTI

- Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113–125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
- Aronson, J., & Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 19–36). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study

<sup>2</sup> Per approfondimenti consultare il modulo APA relativo l'utilizzo delle lodi: <http://www.apa.org/education/k12/using-praise.aspx>.

and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. doi:10.1111/j.1467- 8624.2007.00995.x

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 645–662. doi.org/10.1016 /j.appdev.2003.09.002

## PRINCIPIO 2 Ciò che gli studenti già sanno influenza il loro apprendimento.

### SPIEGAZIONE

Gli studenti arrivano a scuola già in possesso di alcune conoscenze, frutto di esperienze quotidiane, interazioni sociali, intuizioni, e di ciò che gli è stato insegnato in altri contesti in passato. Le conoscenze già assimilate influenzano come le nuove nozioni verranno incorporate perché ciò che gli studenti già sanno interagisce con il materiale da apprendere. **Pertanto, l'apprendimento consiste nell'aggiunta di conoscenze nuove a quelle già acquisite, conosciuto come crescita concettuale, o nella trasformazione o ristrutturazione delle conoscenze dello studente, conosciuto come cambiamento concettuale.** L'apprendimento come crescita concettuale si verifica quando le conoscenze possedute dallo studente sono coerenti con il materiale da apprendere. Invece, un cambiamento concettuale è necessario quando ciò che lo studente conosce è discordante o erroneo rispetto alle informazioni corrette. In questi casi la conoscenza dello studente è costituita da “misconcezioni” o “concezioni alternative”. Molte delle misconcezioni più comuni sono diffuse sia tra i ragazzi che tra gli adulti, in particolare in materie come la matematica e le scienze<sup>3</sup>. Gli insegnanti possono farsi un'idea delle conoscenze attuali degli studenti amministrando una valutazione iniziale delle conoscenze degli studenti prima di insegnare un nuovo argomento. Questo tipo di valutazione è chiamata “valutazione formativa” e può essere usata come pre-test o come base di riferimento delle conoscenze dello studente. Quando la valutazione delle conoscenze di base degli studenti rivela la presenza di misconcezioni, l'apprendimento

richiederà cambiamento concettuale, ovvero revisione o trasformazione della conoscenza pregressa. Per gli insegnanti è molto più impegnativo indurre negli studenti un cambiamento concettuale rispetto alla crescita concettuale, perché le misconcezioni tendono ad ostacolare il ragionamento e a resistere al cambiamento. Gli studenti, così come qualsiasi individuo, possono essere molto riluttanti a cambiare il proprio pensiero, perché a loro familiare. Inoltre, generalmente, sono inconsapevoli di possedere delle conoscenze erranee e quindi credono nella loro correttezza.

### RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Gli insegnanti possono essere determinanti nell'accompagnare gli studenti sia nella crescita che nel cambiamento concettuale.

- Quando la valutazione delle conoscenze di base degli studenti rivela la presenza di conoscenze coerenti con i concetti previsti dal curriculum scolastico, gli insegnanti possono promuovere la crescita concettuale coinvolgendo gli studenti in interazioni significative con le informazioni da apprendere. Queste possono includere il coinvolgimento degli studenti in attività di lettura, definizione, sintesi e applicazione di concetti, così come partecipare in attività manuali e pratiche.
- Dire semplicemente agli studenti di pensare in modo diverso da quello usuale o impiegare strategie di insegnamento per indurre la crescita concettuale di solito non porta a cambiamenti sostanziali nel modo di pensare degli studenti. Condurre gli studenti ad un cambiamento concettuale richiede l'utilizzo di specifiche strategie didattiche da parte degli insegnanti. Molte di queste implicano metodi che provocano conflitto cognitivo o dissonanza nella mente degli studenti, aiutandoli a diventare più consapevoli delle discrepanze tra il proprio modo di pensare e il materiale curricolare o i concetti corretti. Ad esempio:
  - Gli insegnanti possono incoraggiare gli studenti ad assumere un ruolo attivo nel prevedere processi o soluzioni e poi mostrare che sono erranee.
  - Gli insegnanti possono presentare agli studenti informazioni credibili o dati in contrasto con le loro misconcezioni.

### RIFERIMENTI

Eryilmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconcep-

3 Per una discussione più dettagliata e una lista delle definizioni delle misconcezioni/concezioni alternative, consultare “How Do I Get My Students Over Their Alternative Conceptions (Misconceptions) for Learning?” al link: <http://www.apa.org/education/k12/misconceptions.aspx?item=1>.

- tions and achievement regarding force and motion. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 1001–1015. doi.org/10.1002/tea.10054
- Holding, M., Denton, R., Kulesza, A., & Ridgway, J. (2014). Confronting scientific misconceptions by fostering a classroom of scientists in the introductory biology lab. *American Biology Teacher*, 76(8), 518–523.
- Johnson, M., & Sinatra, G. (2014). The influence of approach and avoidance goals on conceptual change. *Journal of Educational Research*, 107(4), 312–325. doi:10.1080/00220671.2013.807492
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson.
- Pashler, H., Bain, P. M., Bottge, B. A., Graesser, A., Koedinger, K. R., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning* (NCER 2007-2004). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Research. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide.aspx?sid=1>
- Savinainen, A., & Scott, P. (2002). The Force Concept Inventory: A tool for monitoring student learning. *Physics Education*, 37(1), 45–52.

**PRINCIPIO 3** Lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento degli studenti non sono limitati dalle fasi generali di sviluppo.

### SPIEGAZIONE

Il ragionamento di uno studente non è limitato o determinato da una specifica fase di sviluppo cognitivo legata all'età o al livello di scolarizzazione. Piuttosto, recenti studi sullo sviluppo cognitivo hanno superato le spiegazioni basate su una teoria stadiale. Negli infanti sono state individuate delle competenze precoci, probabilmente innate (biologicamente determinate) in alcuni domini. Ad esempio, i bambini possono mostrare conoscenza dei principi legati al mondo fisico (es., gli oggetti immobili cambiano posizione quando vengono colpiti da oggetti in movimento o che gli oggetti inanimati hanno bisogno di essere spinti per muoversi), alla causalità biologica (es., differenza tra entità animate e inanimate) e ai numeri/abilità di calcolo (es., comprensione dei valori numerici fino a tre elementi). Gli studi sullo sviluppo cognitivo e sull'apprendimento che enfatizzano la conoscenza pregressa o di base degli studenti

evidenziano la presenza di diverse strutture di rappresentazione della conoscenza. Ad esempio, gli studenti hanno strutture, o *schemi* (es., rappresentazioni mentali), che guidano la loro comprensione di testi ed eventi.

Gli *approcci contestualisti* allo sviluppo cognitivo e di apprendimento descrivono come il contesto influenzi la cognizione. I sostenitori degli approcci cognitivi indicano che la cognizione può avere una base interpersonale, ovvero il ragionamento dello studente può essere facilitato e raggiungere livelli più avanzati quando gli studenti interagiscono con persone più capaci e/o con materiali più complessi. Questa strategia è efficace specialmente quando la difficoltà dei materiali non è né troppo vicina né troppo lontana dall'attuale livello di funzionamento degli studenti. Questo principio si trova all'interno di quella che viene chiamata *zona di sviluppo prossimale*. Gli approcci contestualisti sostengono anche l'idea che la cognizione possa essere "situata", ovvero le conoscenze maturano attraverso le esperienze vissute dalle persone in una società. Cioè, l'apprendimento è concepito come partecipazione alle comunità, in cui gli studenti acquisiscono progressivamente "azioni situate" (come imparare un mestiere o adattarsi alle aspettative sociali). La stessa istruzione formale può essere vista come una pratica.

**In sintesi, gli studenti sono capaci di raggiungere alti livelli di pensiero e comportamento quando (a) è presente una base biologica (competenze precoci) per la conoscenza in un dominio, (b) hanno già familiarità o esperienza in un dominio di conoscenza, (c) interagiscono con persone più abili o con materiali sfidanti, e (d) sono inseriti in contesti socio-culturali con i quali hanno familiarità dovuta all'esperienza.** Al contrario, quando gli studenti non hanno familiarità con un particolare dominio di conoscenza, non sono stimolati dal contesto interpersonale o dal materiale di apprendimento, o trovano il contesto di apprendimento non familiare, il loro ragionamento può essere meno sofisticato.

### RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

La scelta degli insegnanti sul tipo di materiale da proporre e sulla modalità di presentazione è più efficace quando essi tengono in considerazione la conoscenza rilevante in un dominio e contestuale dei loro studenti. Per misurare questa conoscenza, può essere effettuata una valutazione di base che può fornire risultati molto utili a predisporre un percorso didattico. I livelli di sviluppo degli studenti possono aiutare gli insegnanti a decidere quali esperienze didattiche

potrebbero essere più appropriate e rilevanti, tuttavia l'età non dovrebbe necessariamente essere vista come la principale o unica determinante di ciò che lo studente è in grado di sapere o ragionare in merito<sup>4</sup>. Nel progettare le attività didattiche, gli insegnanti possono favorire il ragionamento degli studenti nei modi seguenti:

- Incoraggiare lo sviluppo del ragionamento degli studenti in aree a loro familiari, ossia, nei domini e contesti di apprendimento in cui essi hanno già conoscenza sostanziale. Ad esempio, gli studenti sono in grado di comprendere un testo a livello più alto e di scrivere in modo più sofisticato quando padroneggiano l'argomento del compito di lettura o scrittura.
- Proporre allo studente argomenti e domini moderatamente lontani dal suo attuale livello di funzionamento. Fornire informazioni che non siano né troppo elementari da essere facilmente capite, né troppo complesse da essere fuori della possibilità di comprensione anche ricevendo supporto, rappresenta il livello ottimale per accedere a materiale nuovo. Se un argomento non è familiare, gli insegnanti possono collegarlo alle conoscenze già in possesso dallo studente per promuovere livelli più avanzati di ragionamento.
- Formare gruppi eterogenei, per cui gli studenti vengono inseriti in gruppi i cui componenti possiedono abilità miste, tali da permettere l'interazione con chi è dotato di migliori abilità di apprendimento e risoluzione di problemi.
- Aiutare gli studenti già ad alti livelli di funzionamento a raggiungere livelli ancora più alti, favorendo le loro interazioni con i compagni di livello maggiormente avanzato o con gli insegnanti e utilizzando materiali di apprendimento più complessi (come precedentemente riportato nel terzo punto).
- Familiarizzare gli studenti con la cultura delle classi e le pratiche scolastiche. Sebbene non tutto il lavoro in classe può essere affrontato facendo affidamento alla collaborazione tra pari, quando possibile questo approccio può aiutare gli studenti che non hanno familiarizzato con le pratiche in uso nelle scuole e nelle classi del paese in cui si trovano.

## RIFERIMENTI

- Bjorklund, D. F. (2012). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York, NY: Norton.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York, NY: Worth.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.

**PRINCIPIO 4** L'apprendimento si basa sul contesto, pertanto la sua generalizzazione a nuovi contesti non è un processo spontaneo bensì necessita di essere facilitato.

## SPIEGAZIONE

L'apprendimento è legato al contesto. I contesti possono riguardare materie specifiche (es., scienze), compiti/problemi specifici (es., un problema da risolvere), interazioni sociali (es., le interazioni quotidiane tra genitore e figlio), e situazioni/contesti fisici (es., la casa, la classe, i musei, i laboratori). Quindi, perché l'apprendimento sia più potente ed efficace, è necessario generalizzarlo a nuovi contesti e situazioni. **Il transfer o generalizzazione delle conoscenze e delle abilità dello studente non avviene in modo spontaneo o automatico; diventa progressivamente più difficile man mano che il nuovo contesto si differenzia da quello originale di apprendimento.** È importante sottolineare che il transfer o generalizzazione della conoscenza possono essere facilitati e sostenuti. Inoltre, l'abilità degli studenti di trasferire ciò che hanno imparato è un importante indicatore della qualità del loro apprendimento in termini di profondità, adattabilità e flessibilità.

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Gli insegnanti possono supportare gli studenti nel transfer delle proprie conoscenze e abilità nei diversi contesti, da quelli più simili al contesto di apprendimento a quelli più lontani. Il miglior modo per farlo è il seguente:

4 Consultare: <http://www.apa.org/education/k12/brain-function.aspx>.



- Individuare e costruirei punti di forza che gli studenti portano nella situazione di apprendimento e quindi creare collegamenti tra le conoscenze correnti degli studenti e gli obiettivi di apprendimento degli insegnanti.
- Insegnare un argomento o un concetto in contesti diversi.
- Aiutare gli studenti a confrontare e contrapporre i diversi contesti e a notarne i punti simili che rendono il transfer appropriato.
- Prendere del tempo per concentrarsi sui concetti più profondi sottostanti a un dominio e promuovere l'apprendimento come comprensione invece che come focalizzazione su elementi superficiali di una situazione o memorizzazione degli elementi specifici. Ad esempio, in biologia, l'abilità di ricordare le proprietà fisiche delle vene e delle arterie (es., le arterie sono più spesse, più elastiche e trasportano il sangue dal cuore) non equivale a capire il motivo per cui esse possiedono queste proprietà. La comprensione è fondamentale al fine di risolvere i problemi di transfer, ad esempio "Immagina di cercare di progettare un'arteria. Dovrebbe essere elastica? Perché sì o perché no?". Organizzare i fatti attorno a principi generali è in linea con il modo in cui gli esperti organizzano la conoscenza. Ad esempio, mentre gli esperti di fisica si avvicinano alla risoluzione di problemi in base a principi o leggi importanti che si applicano al problema, i principianti si concentrano sulle equazioni e il collegare numeri a formule.
- Aiutare gli studenti ad applicare le proprie conoscenze nel mondo reale (es., usando la moltiplicazione e divisione per capire i costi degli acquisti in un negozio) o aiutarli ad applicare le conoscenze del mondo reale quando si cerca di comprendere i concetti spiegati a scuola. Gli insegnanti possono offrire occasioni e molteplici contesti in cui gli studenti hanno la possibilità di usare e mettere in pratica la loro conoscenza. Ad esempio, gli studenti potrebbero non riconoscere spontaneamente la rilevanza di ciò che hanno imparato sulla risoluzione di problemi di divisione, a meno che non sia applicato al calcolo di quanta benzina serve a percorrere una certa distanza in un contesto reale. Gli insegnanti possono aiutare gli studenti a generalizzare/applicare le loro conoscenze fornendo regolarmente esempi della vita reale dei comportamenti scolastici in cui sono impegnati.

## RIFERIMENTI

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. (Eds). (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academies Press.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

## PRINCIPIO 5 Acquisire conoscenze e abilità a lungo termine è strettamente legato alla pratica.

### SPIEGAZIONE

Ciò che gli individui *sanno* (conoscenza di base) è immagazzinata nella memoria a lungo termine. Molte informazioni, in particolare quando sono associate a contenuti scolastici e ad attività che richiedono alte abilità (es., sport, attività artistiche come suonare uno strumento musicale), devono essere elaborate in qualche modo prima di essere immagazzinate nella memoria a lungo termine. Gli studenti, costantemente, entrano in contatto con una vasta quantità di stimoli dell'ambiente, ma solo una piccola porzione di essi viene ulteriormente elaborata sotto forma di attenzione e codifica, spostandosi infine in un'area di memoria a tempo e capacità limitata, nota come *memoria a breve termine* o *di lavoro*. Per essere mantenute in memoria più a lungo, le informazioni devono venire trasferite nella *memoria a lungo termine*, che per definizione è di durata relativamente lunga (es., decenni), ha una capacità molto ampia, ed è altamente organizzata (es., categorizzata). Il transfer delle informazioni dalla memoria a breve termine alla memoria a lungo termine avviene attraverso diverse strategie e la *pratica* è la chiave per questo processo di trasferimento<sup>5</sup>.

Gli studi che hanno confrontato le prestazioni degli esperti e dei principianti hanno rivelato importanti distinzioni tra la pratica intenzionale e altre attività, come il gioco o la ripetizione tipo "drill and kill" (fino allo sfinimento). La ripetizione automatica, che consiste semplicemente nel ripetere un compito, non migliora di per sé la prestazione

5 Consultare: <http://www.apa.org/education/k12/practice-acquisition.aspx>.



o il mantenimento nel tempo di un contenuto. **Invece la pratica intenzionale implica l'attenzione, l'esercizio e la ripetizione nel tempo, e porta a nuove conoscenze o abilità che possono essere successivamente sviluppate in conoscenze e abilità più complesse.** Nonostante altri fattori come l'intelligenza e la motivazione influenzino la prestazione, la pratica e l'esercizio sono attività necessarie, se non sufficienti, per acquisire competenza.

Nel complesso, l'apprendimento può migliorare in almeno cinque modi attraverso l'esercizio e la pratica intenzionale. Evidenze dimostrano che (a) aumenta la probabilità che l'apprendimento sarà a lungo termine e recuperabile, (b) migliora la capacità dello studente di applicare quanto appreso in modo più automatico e senza riflessione, (c) le abilità automatizzate liberano risorse cognitive degli studenti per apprendere compiti più impegnativi, (d) migliora il transfer di abilità pratiche a problemi nuovi e più complessi, e (e) i miglioramenti portano spesso ad essere motivati ad apprendere di più.

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

La pratica dello studente può essere stimolata e incoraggiata dagli insegnanti in vari modi. Poiché la pratica richiede uno sforzo intenso e focalizzato, gli studenti potrebbero non trovarlo piacevole in sé; pertanto gli insegnanti dovrebbero incoraggiare gli studenti a fare pratica sottolineando che investire impegno porta al miglioramento delle prestazioni.

Gli insegnanti possono motivare gli studenti a impegnarsi nella pratica esprimendo fiducia nella loro capacità di risolvere problemi con successo e creando delle attività che massimizzino le opportunità di successo degli studenti. Proponendo problemi di pratica non realistici o mal concepiti può portare gli studenti a sperimentare frustrazione e meno motivazione nella risoluzione di altri problemi in futuro. I test (o quiz) assegnati immediatamente dopo una spiegazione offrono agli studenti l'opportunità di fare pratica, e questi tendono a farla bene perché l'apprendimento è appena avvenuto. Tuttavia, il loro successo in questo caso non garantisce un mantenimento a lungo termine. Metodi efficaci per una buona pratica in classe includono:

- Utilizzare valutazioni e test (*test di prova*). Il valore dei test o di qualsiasi tipo di esercizio di pratica viene migliorato proponendoli a intervalli regolari (pratica distributiva) e frequentemente. Brevi test con domande a risposta aperta sono particolarmente efficaci perché richiedono agli studenti non soltanto di richiamare le

informazioni presenti nella memoria a lungo termine ma anche di generare nuove informazioni da questo recupero.

- Fornire agli studenti un programma di opportunità ripetute (*pratica intervallata*) di esercitare e applicare abilità o contenuti facendo pratica in compiti simili a quello target o utilizzando metodi diversi per affrontare lo stesso compito.
- Predisporre compiti avendo in mente le conoscenze che gli studenti già possiedono (vedere Principio 2).

## RIFERIMENTI

- Campitelli, G., & Gobet, F. (2011). Deliberate practice: Necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 280–285. doi:10.1177/096372141142922
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26–33.
- Simkins, S. P., & Maier, M. H. (2008). *Just-in-time teaching: Across the disciplines, across the academy*. Sterling VA: Stylus.
- van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2003). Taking the load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*, 38, 5–13. doi:10.1207/s15326985EP3801\_2

**PRINCIPIO 6** Un feedback chiaro, esplicativo e immediato è importante per l'apprendimento.

### SPIEGAZIONE

L'apprendimento può essere aumentato quando gli studenti ricevono feedback regolari, specifici, esplicativi e tempestivi sul proprio lavoro. Feedback occasionali e superficiali (es., dicendo “ben fatto”) non sono né chiari né esplicativi e non aumentano la motivazione o la comprensione dello studente. Obiettivi di apprendimento chiari aiutano ad incrementare l'efficacia del feedback per gli studenti perché i commenti possono essere direttamente legati agli obiettivi, e un feedback regolare previene che gli studenti vadano fuori strada nel loro processo di apprendimento.

### RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Il feedback offerto dagli insegnanti può essere molto efficace quando fornisce agli studenti informazioni specifiche sul loro stato corrente di conoscenza e prestazione in relazione agli obiettivi di apprendimento. Per esempio:

- Gli insegnanti possono dire agli studenti che cosa stanno (o meno) capendo e i punti di forza della loro prestazione, mettendo in relazione i loro progressi con gli obiettivi *specifici* di apprendimento.
- Il feedback può anche incorporare informazioni su ciò che gli studenti possono fare in futuro per raggiungere questi obiettivi. Ad esempio, piuttosto che fare osservazioni generiche, come “ben fatto” o “sembra che tu non stia capendo”, gli insegnanti possono fare dei commenti più diretti, come “le tue frasi principali forniscono un buon riassunto dell'idea principale in ogni paragrafo. In futuro, dovrai anche indirizzare il significato del testo nel suo insieme generando e spiegando alcuni punti che prendano in considerazione come tutte le idee principali interagiscono tra loro”.
- I feedback sui quiz e sui test di pratica sono utili agli studenti e sembrano migliorare la prestazione futura della classe. Esempi di questi feedback includono fornire la risposta corretta quando gli studenti rispondono in modo errato o, in alternativa, fornire una guida per aiutare gli studenti a scoprire autonomamente la risposta corretta.

- Fornire un feedback tempestivo (es., il prima possibile dopo un quiz) aiuta l'apprendimento ed è solitamente più efficace di un feedback a distanza di tempo.
- Il tono e l'obiettivo del feedback influenzano la motivazione dello studente. Gli studenti tendono a rispondere meglio se il feedback minimizza gli aspetti negativi ed è indirizzato verso gli aspetti rilevanti del loro lavoro e della loro comprensione, a differenza di un feedback negativo nei toni ed eccessivamente focalizzato su dettagli della prestazione dello studente meno rilevanti per gli obiettivi di apprendimento.
- Quando gli studenti stanno imparando un nuovo compito o stanno avendo difficoltà con uno esistente, lodi frequenti a seguito di lievi miglioramenti sono molto importanti, e quando il progresso è evidente, l'incoraggiamento a persistere può significare molto. Un feedback mirato può anche motivare gli studenti a continuare ad esercitarsi per apprendere una nuova abilità (vedere il Principio 5).<sup>6</sup>

### RIFERIMENTI

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ericsson, A. K., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363
- Gobet, F., & Campitelli, G. (2007). The role of domain-specific practice, handedness, and starting age in chess. *Developmental Psychology*, 43, 159–172. doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.159
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment, minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63, 19–24.
- Minstrell, J. (2001). The role of the teacher in making sense of classroom experiences and effecting better learning. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (pp. 121–150). Mahwah, NJ: Erlbaum.

<sup>6</sup> Consultare: *Using Classroom Data to Give Systematic Feedback to Students to Improve Learning*: <http://www.apa.org/education/k12/classroom-data.aspx>.

**PRINCIPIO 7** L'autoregolazione degli studenti aiuta l'apprendimento, e le abilità di autoregolazione possono essere insegnate.

### SPIEGAZIONE

Le abilità di autoregolazione, che includono attenzione, organizzazione, autocontrollo, pianificazione e strategie di memoria, possono facilitare la padronanza del materiale da apprendere. Sebbene queste abilità possono aumentare nel tempo, non sono soggette solo a maturazione. **Queste abilità possono anche essere insegnate o migliorate, in modo specifico attraverso istruzioni dirette, modelling, supporto, organizzazione e struttura della classe.**

### RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Gli insegnanti possono aiutare gli studenti ad apprendere le abilità di autoregolazione introducendo strategie di insegnamento per migliorare l'attenzione, l'organizzazione, l'autocontrollo, la pianificazione e la memoria, tutto ciò può facilitare molto l'apprendimento. Inoltre, l'ambiente-classe stesso può essere organizzato per potenziare l'autoregolazione. L'assistenza organizzativa può essere fornita in diversi modi:

- Gli insegnanti possono presentare molto chiaramente agli studenti gli obiettivi delle lezioni e dei compiti.
- Possono suddividere i compiti in componenti "a misura di boccone", più piccole e significative, e definire chiaramente i criteri per una prestazione di successo nel compito.
- Gli insegnanti possono inoltre creare dei momenti e delle opportunità in cui gli studenti possono fare pratica.
- Tempo e attività di elaborazione (es., riassumere, chiedere, esercitarsi, mettere in pratica) sono necessari per ricordare a lungo termine.
- Gli insegnanti possono aiutare gli studenti a pianificare aiutandoli ad identificare e valutare le conseguenze a breve e a lungo termine delle loro decisioni.
- Gli insegnanti possono utilizzare degli indizi per avvertire gli studenti che sta per seguire un'informazione importante quando presentano un concetto nuovo in modo da aumentare la loro attenzione.

- Gli insegnanti possono organizzare il tempo in classe incorporando momenti di concentrazione, momenti interattivi, e così via, così che gli studenti siano in grado di mettere in pratica momenti di concentrazione intensa seguiti da metodi di apprendimento più socialmente interattivi.

### RIFERIMENTI

- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007, Nov. 30). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. doi:10.1126/science.1151148
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. New York, NY: HarperCollins.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Retrieved from <http://www.mehrit-centre.com/assets/documents/Self%20Regulated%20Learning.pdf>

**PRINCIPIO 8** La creatività degli studenti può essere incoraggiata.

### SPIEGAZIONE

La creatività, definita come la generazione di idee nuove e utili in una particolare situazione, è un'abilità critica per gli studenti all'interno dell'economia guidata dall'informazione del XXI° secolo. Essere in grado di individuare problemi, generare potenziali soluzioni, valutare l'efficacia di queste strategie, e infine comunicare agli altri il valore delle soluzioni, sono tutte caratteristiche altamente rilevanti per il successo scolastico, per l'efficacia professionale, e per la qualità della vita. Approcci creativi all'insegnamento possono ispirare entusiasmo e gioia per il processo di apprendimento, incrementando l'impegno degli studenti e modellando l'applicazione della conoscenza al mondo reale attraverso i domini. Contrariamente al credo popolare che la creatività sia un tratto stabile (o ce l'hai o non ce l'hai), **il pensiero creativo può essere sviluppato e coltivato negli**

**studenti, rendendolo un importante risultato del processo di apprendimento per gli studenti e per gli educatori.**

## **RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI**

Una varietà di strategie è a disposizione degli insegnanti per promuovere lo sviluppo del pensiero creativo negli studenti:

- Gli educatori possono permettere che gli studenti utilizzino un'ampia gamma di approcci per completare i compiti e risolvere i problemi, dal momento che le strategie insegnate possono non essere le uniche vie per rispondere ad una specifica domanda.
- Gli insegnanti dovrebbero enfatizzare il valore delle diverse prospettive come carburante per la discussione, sottolineando che queste prospettive sono chiaramente avvalorate e non penalizzate all'interno della classe.
- Gli insegnanti dovrebbero inoltre evitare la tendenza a vedere gli studenti molto creativi come fonte di disturbo; invece, l'entusiasmo degli studenti può essere incanalato nel risolvere problemi del mondo reale o nell'assumere un ruolo di leadership in certi compiti.

Il processo creativo è spesso frainteso come puramente spontaneo o addirittura frivolo, tuttavia esaurienti ricerche hanno fornito la prova che la creatività e l'innovazione sono il risultato di un pensiero disciplinato. Per questo motivo, altre strategie didattiche che possono favorire la creatività includono:

- Variare le attività includendo degli spunti nei compiti, come *crea, inventa, scopri, immagina se e fai delle previsioni*.
- Utilizzare metodi che si focalizzano sul fare domande, sfidare le credenze predominanti, fare connessioni insolite, figurarsi alternative radicali, ed esplorare criticamente idee e opzioni.

- Fornire opportunità agli studenti di risolvere problemi in gruppo e comunicare le loro idee creative a un'ampia gamma di spettatori (compagni di classe, insegnanti, membri della comunità).
- Modellare la creatività. Gli insegnanti sono modelli potenti, e come tali dovrebbero condividere con gli studenti la loro stessa creatività, includendo l'uso di molteplici strategie per risolvere problemi in vari aspetti della loro vita. Questo modelling può anche comportare esempi di come la creatività non sia necessaria in tutte le situazioni, che potrebbe aiutare gli studenti a sviluppare un migliorato senso di fiducia nei loro giudizi, come quando è appropriato focalizzarsi sul dare una risposta corretta e quando invece dedicarsi ad approcci alternativi.

## **RIFERIMENTI**

- Beghetto, R. A. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Charlotte, NC: Information Age Press.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 35, 155–165. doi:10.1080/02783193.2013.799413
- Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96. doi:10.1207/s15326985ep3902\_1
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.). (2011). *Encyclopedia of creativity* (2nd ed.). Boston, MA: Academic Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer, J. L. (Eds.). (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.

# Da che cosa sono motivati gli studenti?

**PRINCIPIO 9** Gli studenti tendono ad apprezzare l'apprendimento e a fare meglio quando la loro motivazione ad apprendere è intrinseca piuttosto che estrinseca.

## SPIEGAZIONE

La motivazione intrinseca si riferisce all'impegnarsi in un'attività per l'interesse che questa suscita. Essere intrinsecamente motivati significa sentirsi sia competenti che autonomi (es., "posso farlo da solo"). Gli studenti intrinsecamente motivati svolgono i loro compiti perché li trovano piacevoli. In altre parole, la partecipazione rappresenta essa stessa una gratificazione e non dipende da ricompense tangibili come elogi, voti o altri fattori esterni. Al contrario, gli studenti estrinsecamente motivati si impegnano in attività di apprendimento per ottenere qualcosa in cambio, come un buon voto o elogi dai propri genitori, o per evitare una punizione. La motivazione intrinseca ed estrinseca non si escludono a vicenda e non rappresentano gli estremi di un continuum, pertanto possedere una delle due non significa necessariamente averne meno dell'altra. Invece, gli studenti possono impegnarsi nei compiti scolastici sia per ragioni intrinseche che estrinseche (es., perché si divertono e per ottenere un buon voto). Tuttavia, un compito sostenuto da motivazione intrinseca non solo risulta più piacevole, ma è anche positivamente correlato ad un apprendimento più duraturo, a risultati migliori, e ad un maggiore senso di competenza, mentre è negativamente correlato al livello di ansia.

Questi benefici si verificano perché gli studenti intrinsecamente motivati hanno più probabilità di avvicinarsi ai loro compiti in modi che favoriscono l'apprendimento, ovvero prestando più attenzione alle istruzioni, organizzando in modo efficace le nuove informazioni, e mettendole in relazione con ciò che già sanno. Questo favorisce il senso di auto-efficacia e riduce l'ansia da prestazione. Viceversa, gli studenti estrinsecamente motivati possono essere così

concentrati sulla ricompensa (es., ottenere un bel voto) che l'apprendimento risulta superficiale (es., lo studente può ricorrere a scorciatoie come scorrere il testo alla ricerca di termini specifici invece di assorbire l'intera lezione), oppure possono scoraggiarsi se le pressioni sono troppo forti. Inoltre, gli studenti che si affidano a sistemi di motivazione esterna possono disimpegnarsi una volta che le ricompense non vengono più fornite, mentre gli studenti intrinsecamente motivati mostrano padronanza più duratura degli obiettivi di apprendimento<sup>7</sup>.

Tuttavia, è da sottolineare che un considerevole numero di studi di ricerca sperimentali dimostra che la motivazione estrinseca, se usata in modo appropriato, è molto importante per produrre risultati educativi positivi. La ricerca mostra anche che gli studenti sviluppano competenza scolastica quando ripetono più volte i compiti in modalità appositamente realizzate per far sì che le competenze di base diventino automatiche. Più competenze di base diventano automatiche, meno sforzo le attività richiedono, risultando più piacevoli. Proprio come negli sport, gli studenti migliorano le loro capacità di lettura, scrittura e matematica quando svolgono ripetutamente queste attività con la guida e il feedback degli insegnanti, passando gradualmente da compiti meno complessi a quelli più difficili. L'impegno degli studenti in queste attività spesso richiede un po' di incoraggiamento da parte degli insegnanti perché ci siano miglioramenti. **Man mano che gli studenti sviluppano maggiori competenze, le conoscenze e le abilità che sono state già acquisite forniscono una base di supporto per i compiti più complessi, che risultano quindi meno impegnativi e più piacevoli. Spesso quando gli studenti hanno raggiunto questo punto, l'apprendimento stesso diventa fonte di ricompensa intrinseca.**

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

La promozione della motivazione intrinseca richiede l'integrazione di pratiche e attività che sostengano il biso-

<sup>7</sup> Consultare anche: <http://www.apa.org/education/k12/learners.aspx>



no fondamentale degli studenti di sentirsi competenti e autonomi:

- Quando si utilizzano i voti, gli insegnanti dovrebbero cercare di mettere in evidenza la loro funzione informativa (feedback) piuttosto che di controllo (ricompensa/punizione).
- Una strategia utile da mettere in atto quando si utilizzano limiti esterni come le scadenze è pensare se questi vincoli possono essere percepiti dagli studenti come troppo controllanti. Gran parte della percezione di controllo può essere gestita dal modo in cui un compito viene comunicato agli studenti. È più probabile che il bisogno di autonomia venga soddisfatto quando gli studenti hanno delle scelte. Permettere agli studenti di scegliere tra una serie di attività e di avere un ruolo nello stabilire regole e procedure aiuta a promuovere la loro percezione di autonomia. Questo approccio può anche aiutare gli studenti ad imparare il valore della scelta di compiti di difficoltà intermedia. I compiti risultano infatti stimolanti quando non sono né troppo facili né troppo difficili.
- Poiché la motivazione intrinseca implica l'apprezzamento di un compito fine a sé stesso, potrebbe essere un buon suggerimento incorporare le idee presentate nel Principio 8 sulla creatività. Infatti, introdurre una novità fornendo un certo grado di sorpresa o incongruenza consente la messa in atto di abilità di problem-solving creativo.

Sostenere la motivazione intrinseca degli studenti a raggiungere gli obiettivi non significa che gli insegnanti debbano eliminare completamente l'uso delle ricompense. Certe attività da svolgere in classe e nella vita quotidiana, come la messa in atto di abilità nuove, potrebbero essere inizialmente poco interessanti per gli studenti. È importante spiegarli che alcune attività, anche quelle che è necessario padroneggiare, potrebbero non essere interessanti all'inizio ma richiedono un impegno costante, talvolta noioso, per venire acquisite. Una volta apprese, le nuove abilità possono rappresentare esse stesse una ricompensa.

## RIFERIMENTI

- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2014). *Classroom motivation* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J., Wiseman, D. G., & Hunt, G. H. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Thorkildsen, T. A., Golant, C. J., & Cambray-Engstrom, E. (2008). Essential solidarities for understanding Latino adolescents' moral and academic engagement. In C. Hurdley & A. E. Gottfried (Eds.), *Academic motivation and the culture of schooling in childhood and adolescence* (pp. 73–89). Oxford, England: Oxford University Press.

**PRINCIPIO 10** Gli studenti persistono di fronte a compiti impegnativi ed elaborano le informazioni in modo più approfondito quando adottano obiettivi di padronanza piuttosto che obiettivi di prestazione.

## SPIEGAZIONE

Gli obiettivi rappresentano la ragione per la quale gli studenti si impegnano in particolari attività di apprendimento. I ricercatori hanno identificato due ampie tipologie di obiettivi: gli *obiettivi di padronanza* e gli *obiettivi di prestazione*. Gli obiettivi di padronanza sono orientati all'acquisizione di nuove capacità o al miglioramento dei livelli di competenza. Gli studenti che adottano obiettivi di padronanza sono motivati ad apprendere nuove abilità o acquisire padronanza in un argomento o compito. Al contrario, gli studenti che adottano obiettivi di prestazione sono motivati a dimostrare di possedere abilità adeguate o ad evitare alcuni compiti nel tentativo di nascondere la percezione di avere scarsa competenza. **Secondo questa analisi, gli individui possono impegnarsi in attività di riuscita per due motivi molto diversi: possono sforzarsi di sviluppare competenza imparando il più possibile (obiettivi di padronanza), o sforzarsi di mostrare le proprie competenze cercando di superare le prestazioni degli altri (obiettivi di prestazione). Gli obiettivi di prestazione possono portare gli studenti eccessivamente preoccupati di non essere all'altezza dei loro coetanei ad evitare le sfide. Nelle situazioni scolastiche tipiche, quando gli studenti affrontano compiti impegnativi, adottare obiettivi di padronanza è generalmente preferibile rispetto all'adozione di obiettivi di prestazione.**



## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Ci sono modi specifici in cui gli insegnanti possono organizzare le istruzioni per favorire gli obiettivi di padronanza:

- Cercare di enfatizzare l'impegno individuale, i progressi in atto rispetto alle prestazioni passate, ed i miglioramenti fatti quando si valuta il lavoro degli studenti piuttosto che ricorrere a standard normativi o al confronto con gli altri.
- In classe è preferibile comunicare agli studenti la loro valutazione in privato.
- Evitare lodi generiche che non danno allo studente informazioni specifiche su ciò che è stato fatto bene (es., "perfetto", "brillante" e "sorprendente") perché non forniscono le indicazioni necessarie agli studenti per poter replicare l'elevata qualità del lavoro.
- Meglio evitare i confronti sociali. Mentre gli studenti con elevato rendimento godono spesso del riconoscimento pubblico del loro operato e dovrebbero essere elogiati quando il loro livello di successo supera i precedenti livelli personali, gli studenti in difficoltà o che si preoccupano di apparire "stupidi" possono sentirsi scoraggiati dai confronti sociali. Pertanto, gli insegnanti dovrebbero considerare i progressi che ogni studente ha compiuto rispetto al proprio lavoro individuale, evitando di paragonare il lavoro di uno studente con quello di un altro.
- Incoraggiare gli studenti a vedere gli errori o le risposte sbagliate come opportunità di apprendimento piuttosto che come fonti di giudizio o prove di abilità. Quando gli insegnanti focalizzano troppo l'attenzione (attraverso lodi) su prestazioni perfette e sottolineano gli errori in modo troppo saliente (es., con segni rossi sui fogli degli studenti), gli studenti possono iniziare a svalutare gli errori ed essere riluttanti a considerarli come una parte naturale dell'apprendimento.
- Personalizzare il più possibile i tempi di insegnamento. Alcuni studenti necessitano di più tempo rispetto ai coetanei per padroneggiare il materiale e dovrebbero ricevere del tempo extra. Consentire agli studenti di avere un ruolo nel determinare le tempistiche per il completamento dei compiti e nel monitorare i propri progressi li aiuta a concentrarsi sul processo (acquisendo padronanza) oltre che sul risultato (prestazione).

È importante considerare il contesto dei diversi ambienti quando si pianificano l'apprendimento e la motivazione in classe:

- Organizzare attività didattiche che permettono agli studenti di cooperare all'interno di piccoli gruppi in cui il livello di abilità dei membri è misto, può minimizzare queste differenze ed incoraggiarli a svilupparsi come gruppo. La cooperazione è uno dei modi migliori per promuovere l'orientamento agli obiettivi di padronanza.
- Invece di utilizzare cooperazione e competizione come strumenti di apprendimento incompatibili in classe, gli insegnanti possono talvolta formare delle squadre composte da gruppi con abilità miste che competano tra di loro per raggiungere un obiettivo comune.
- Ci sono occasioni in cui gli obiettivi di prestazione possono funzionare bene, ad esempio in situazioni che richiedono di per sé un certo livello di prestazione. Queste situazioni possono essere maggiormente competitive, come ad esempio una fiera della scienza in cui gli studenti sono organizzati in squadre e hanno il compito di portare a termine un progetto (es., progettare un robot, una macchina o un altro dispositivo) che prenderà poi parte in una competizione per ottenere una ricompensa o un riconoscimento.

## RIFERIMENTI

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 161–173). New York, NY: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors in education* (pp. 62–90). San Diego, CA: Academic Press.
- Graham, S. (1990). On communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (pp. 17–36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

**PRINCIPIO 11** Le aspettative degli insegnanti sui loro studenti influenzano le loro opportunità di apprendimento, la loro motivazione ed i loro risultati.

### SPIEGAZIONE

Gli insegnanti spesso nutrono aspettative circa le abilità dei loro studenti. Queste credenze modellano il tipo di istruzione che viene impartita, la composizione dei gruppi, i risultati di apprendimento attesi, ed i metodi di valutazione. La maggior parte delle aspettative degli insegnanti sulle abilità di ogni studente si basa sulle sue prestazioni scolastiche passate che, per la maggior parte, possono fornire una rappresentazione accurata. Tuttavia, in alcuni casi, gli insegnanti possono nutrire credenze non accurate, come aspettarsi meno di ciò che uno studente è effettivamente in grado di raggiungere. **Se a uno studente vengono comunicate aspettative non adeguate (verbalmente o non verbalmente), questo potrebbe cominciare a comportarsi in modo da confermare l'aspettativa originale dell'insegnante.** Un'aspettativa inaccurata da parte dell'insegnante che ha come conseguenza il suo stesso determinarsi nella realtà prende il nome di *profezia che si auto-avvera*. È più probabile che questo si verifichi con studenti appartenenti a gruppi comunemente soggetti a stigma (es., giovani appartenenti a minoranze etniche o economicamente svantaggiati), a causa dei giudizi negativi e degli stereotipi sulle capacità intellettuali dei membri appartenenti a questi gruppi che esistono nella nostra società.

È più probabile che queste aspettative inadeguate vengano maturate durante i primi anni di scuola, all'inizio dell'anno scolastico e in periodi di transizione, in altre parole, quando le informazioni sui risultati ottenuti negli anni precedenti sono meno disponibili o affidabili, e quando gli studenti hanno dei motivi per mettere in discussione le loro abilità. Che siano accurate o meno, le aspettative influenzano il modo in cui gli insegnanti trattano gli studenti. Ad esempio, gli insegnanti sembrano fornire complessivamente un clima emotivo più supportivo, feedback più chiari, maggiore attenzione, più tempo dedicato alla didattica, e più opportunità di apprendimento agli studenti verso i quali hanno aspettative elevate rispetto a coloro per cui hanno basse aspettative. Nel corso del tempo, tale differenza di trattamento può aumentare le effettive differenze di rendimento degli studenti con alta e quelli con scarsa prestazione scolastica.

### RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

È meglio per gli insegnanti comunicare aspettative elevate a tutti gli studenti, e mantenere standard adeguatamente elevati per ognuno al fine di evitare l'effetto negativo delle profezie che si auto-avverano:

- Gli insegnanti possono valutare continuamente l'affidabilità delle informazioni sulle quali basano le proprie aspettative. Un trascorso scolastico difficoltoso non dovrebbe avere valore assoluto sul destino di uno studente (es., alcuni fattori attenuanti potrebbero aver compromesso le abilità dello studente nel passato ma non essere più applicabili), piuttosto andrebbe considerato come un'ipotesi su cui lavorare che l'insegnante ha l'opportunità di confutare. Inoltre, razza, genere, e classe sociale non sono basi solide su cui formare aspettative circa le abilità degli studenti.
- Poiché gli insegnanti a volte possono non essere consapevoli di star trattando gli studenti in maniera diversa sulla base delle loro aspettative (studenti promettenti versus studenti su cui si hanno aspettative scarse), può essere utile per gli insegnanti fare un auto-controllo. Ad esempio, gli insegnanti possono chiedersi se: (a) solo gli studenti con aspettative elevate sono seduti nella parte anteriore della classe, (b) tutti hanno l'opportunità di partecipare alle discussioni in classe, e (c) il feedback scritto fornito sui compiti è egualmente dettagliato per tutti gli studenti.

Probabilmente il miglior antidoto agli effetti negativi delle profezie che si auto-avverano è non arrendersi mai con uno studente.

### RIFERIMENTI

- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, pp. 281–388). San Diego, CA: Academic Press.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. doi:10.1207/s15327957pspr0902\_3
- Jussim, L., Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349–380). Mahwah, NJ: Erlbaum

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Boston, MA: Pearson.

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.

**PRINCIPIO 12** Stabilire obiettivi a breve termine (prossimali), specifici e moderatamente impegnativi potenzia di più la motivazione che stabilire obiettivi a lungo termine (distali), generali ed eccessivamente impegnativi.

### SPIEGAZIONE

La pianificazione degli obiettivi è il processo mediante il quale una persona stabilisce uno standard di prestazione (es., “Voglio imparare 10 nuove parole ogni giorno”; “Voglio finire le scuole superiori in 5 anni”). Questo processo è importante per la motivazione perché è probabile che gli studenti con un obiettivo e un’adeguata autoefficacia si impegnino nelle attività che portano al conseguimento dell’obiettivo prefissato. L’autoefficacia aumenta anche se gli studenti monitorano i progressi che stanno facendo verso i propri obiettivi, specialmente quando stanno acquisendo nuove abilità durante questo processo.

Tre proprietà sono importanti per incentivare la motivazione durante la pianificazione degli obiettivi. In primo luogo, gli obiettivi a breve termine, o prossimali, sono più motivanti degli obiettivi a lungo termine o distali, perché i progressi sono più facili da riconoscere nel primo caso. Dal punto di vista dello sviluppo, almeno fino alla media adolescenza, gli studenti tendono ad essere meno abili nel pensare concretamente ad un futuro lontano. In secondo luogo, obiettivi specifici (es., “Oggi farò 20 moltiplicazioni con un’accuratezza del 100%”), sono preferibili ad obiettivi più generali (es., “Cercherò di fare del mio meglio”) perché sono più facili da quantificare e monitorare. Infine, è più probabile che obiettivi moderatamente difficili motivino gli studenti (piuttosto che obiettivi molto difficili o molto facili) perché saranno percepiti come impegnativi ma raggiungibili. I benefici dell’adozione di obiettivi prossimali,

specifici e moderatamente impegnativi sul conseguimento di risultati è documentato da studi di ricerca.

### RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Gli studenti hanno bisogno che gli vengano offerte molte opportunità per fissare obiettivi a breve termine, specifici e moderatamente difficili nel loro lavoro in classe:

- È particolarmente desiderabile tenere nota dei progressi fatti per il raggiungimento dell’obiettivo, per essere controllati regolarmente sia dallo studente che dall’insegnante.
- **Man mano che gli studenti acquisiscono padronanza nel definire gli obiettivi prossimali moderatamente impegnativi, impareranno ad assumere un livello di rischio intermedio (non aspirando né troppo in basso, né troppo in alto), che è una delle caratteristiche più importanti degli individui orientati al raggiungimento di un risultato.**
- Gli insegnanti possono anche aiutare gli studenti a cominciare a pensare ad obiettivi più a lungo termine sviluppando con loro degli accordi che specificano una serie di obiettivi secondari che portano al raggiungimento di un obiettivo più ampio e più lontano.

### RIFERIMENTI

- Anderman, E. M., & Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705d
- Martin, A. J. (2013). Goal setting and personal best (PB) goals. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 356–358). New York, NY: Routledge.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208. doi:10.1007/BF01320134
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 349–367). Mahwah, NJ: Erlbaum.

# Perché il contesto sociale, le relazioni interpersonali e il benessere emotivo sono importanti per l'apprendimento degli studenti?

**PRINCIPIO 13** L'apprendimento è situato all'interno di molteplici contesti sociali.

## SPIEGAZIONE

Gli studenti fanno parte di famiglie, gruppi di coetanei e classi scolastiche, che sono a loro volta situate in contesti sociali più ampi, ovvero scuole, quartieri, comunità, e società. Tutti questi contesti sono influenzati dalla cultura, e condividono linguaggio, credenze, valori, e norme comportamentali. Inoltre, questi contesti interagiscono tra loro (es., scuole e famiglie). Riconoscere la loro potenziale influenza sugli studenti può migliorare l'efficacia dell'istruzione e della comunicazione tra contesti diversi (es., tra insegnanti e genitori).

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Gli insegnanti consapevoli della potenziale influenza del contesto sociale della classe sugli studenti e sul processo di insegnamento-apprendimento, possono facilitare l'instaurarsi di relazioni interpersonali efficaci e la comunicazione con e tra gli studenti, con effetti sull'apprendimento:

- Più gli insegnanti conoscono il contesto culturale degli studenti, e come le differenze di valori, credenze, lingua, ed aspettative di comportamento possono influenzare il comportamento dello studente, incluse le dinamiche interpersonali, più sono in grado di facilitare interazioni di insegnamento-apprendimento efficaci all'interno delle loro classi. Ad esempio, per gli studenti la cui cultura è più orientata alla collettività piuttosto che all'individualità, gli insegnanti possono migliorare le esperienze

di apprendimento attraverso un uso più frequente delle attività di apprendimento cooperativo.

- Gli insegnanti possono mettere in relazione il curriculum con il contesto culturale degli studenti, ad esempio incorporando la storia locale nelle lezioni di storia o descrivendo problemi di salute localmente più comuni nelle lezioni di scienze.

**Data la potenziale variabilità nelle esperienze culturali, è critico che l'insegnante faciliti una "cultura interna alla classe" in cui condividere significati, valori, credenze e aspettative di comportamento, e che fornisca un ambiente sicuro e protetto per tutti gli studenti.**

- Stabilire connessioni con le famiglie e con le comunità locali può aiutare a migliorare la comprensione delle esperienze culturali degli studenti, e facilitare una comprensione condivisa dell'apprendimento. Il coinvolgimento della famiglia facilita l'apprendimento da parte degli studenti, quindi creare opportunità per coinvolgere le famiglie e la comunità nel lavoro di classe è vitale.
- Cercare opportunità per partecipare alla comunità locale (es., partecipando ad eventi culturali presenti nella zona) può aiutare a connettere gli aspetti rilevanti dell'apprendimento alla vita quotidiana degli studenti e a migliorare la comprensione da parte degli insegnanti del contesto culturale e delle esperienze dei loro alunni.

## RIFERIMENTI

Lee, P. C., & Stewart, D. E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools?

Journal of School Health, 83, 795–804. doi:10.1111/josh.12096

National Association of School Psychologists. (2013). A framework for safe and successful schools. Retrieved from [www.nasponline.org](http://www.nasponline.org)

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, & Gaffey, S. (2012). School climate research summary: August 2012. New York, NY: National School Climate Center.

Trickett, E. J., & Rowe, H. L. (2012). Emerging ecological approaches to prevention, health promotion, and public health in the school context: Next steps from a community psychology perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 125–140. doi:10.1080/10474412.2011.649651

Ysseldyke, J., Lekwa, A. J., Klingbeil, D. A., & Cormier, D. C. (2012). Assessment of ecological factors as an integral part of academic and mental health consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 21–43. doi:10.1080/10474412.2011.649641

**PRINCIPIO 14** Le relazioni interpersonali e la comunicazione sono critici sia per il processo di insegnamento-apprendimento che per lo sviluppo socio-emotivo degli studenti.

## SPIEGAZIONE

Il processo di insegnamento-apprendimento a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla fine della scuola superiore è intrinsecamente interpersonale, includendo sia le relazioni tra insegnanti e studenti che le connessioni tra pari. Queste relazioni sono essenziali per facilitare il sano sviluppo socio-emotivo degli studenti. **Data la loro natura sociale, le aule scolastiche forniscono un contesto critico per insegnare abilità sociali come la comunicazione e il rispetto per gli altri.** Sviluppare relazioni di successo con i compagni e con gli adulti dipende fortemente dalla capacità di comunicare pensieri e sentimenti attraverso il comportamento verbale e non verbale<sup>8</sup>.

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Data la natura interpersonale dell'insegnamento e dell'apprendimento dalla scuola dell'infanzia fino alla fine dell'istruzione secondaria, gli insegnanti dovrebbero seguire gli aspetti relazionali della classe:

- Un ambiente sicuro e protetto, sia dal punto di vista fisico che sociale, con una cultura della classe condivisa (es., assicurarsi che il lessico, i valori e le norme pertinenti alla classe siano chiari per tutti) fornisce le fondamenta per delle relazioni sane tra insegnante e studente, e tra pari.
- Gli insegnanti possono fornire delle chiare aspettative di comportamento circa le interazioni sociali (es., rispetto per gli altri, usare una comunicazione chiara, risoluzione non-violenta dei conflitti) e opportunità per tutti gli studenti di sperimentare scambi sociali di successo.
- Non solo gli insegnanti possono stabilire delle norme di classe a favore della cooperazione e del supporto reciproco, ma è anche critico che essi predispongano disposizioni precise contro qualsiasi forma di bullismo.
- Le opportunità per apprendere abilità sociali efficaci dovrebbero includere istruzioni pianificate e possibilità di fare pratica ricevendo un feedback. Queste abilità sociali includono cooperazione/collaborazione, adozione e ricerca di una prospettiva, rispetto per i punti di vista altrui, feedback costruttivi, problem-solving dei problemi interpersonali, e risoluzione di conflitti.
- Gli insegnanti sono responsabili di assicurare il mantenimento di un clima sociale positivo, promuovendo una risoluzione pacifica dei conflitti tra studenti, ed intervenendo immediatamente qualora si verifichi un atto di bullismo.

Una delle abilità fondamentali per le interazioni più complesse descritte sopra è lo sviluppo di una comunicazione chiara e ponderata. Una comunicazione efficace da parte degli studenti richiede l'insegnamento e la pratica delle abilità che la compongono. Gli insegnanti potrebbero incorporare lezioni sulle basi della comunicazione come parte del curriculum di routine. Ad esempio, potrebbero incorporare abilità specifiche in una lezione (come porre domande pertinenti) e fornire opportunità per mettere in pratica tali abilità, ad esempio durante l'apprendimento cooperativo. Inoltre, gli insegnanti possono:

- Suggestire agli studenti di elaborare le loro risposte.
- Impegnarsi in attività tipo "give-and-take" (scambio di idee e valutazione di compromessi) con altri studenti durante le discussioni.

<sup>8</sup> Consultare anche: <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>.



- Chiedere agli altri un chiarimento.
- Ascoltare attentamente gli altri.
- Leggere i segnali non verbali.
- Fornire agli studenti delle opportunità per esercitare la comunicazione sia in contesti scolastici che sociali.
- Fornire feedback per migliorare lo sviluppo delle abilità.
- Modellare un'efficace comunicazione verbale e non verbale utilizzando l'ascolto attivo, abbinando le espressioni facciali ai messaggi verbali, usando le domande in modo efficace, fornendo elaborazioni in risposta alle domande degli studenti, e indagando le prospettive degli studenti.

## RIFERIMENTI

- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth. Retrieved from [www.cdc.gov/HealthyYouth](http://www.cdc.gov/HealthyYouth)
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, A. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107, 170–185. doi:10.1037/a0037252
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2013). The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review*, 40(4), 509–529.

**PRINCIPIO 15** Il benessere emotivo influenza la prestazione scolastica, l'apprendimento e lo sviluppo.

## SPIEGAZIONE

**Il benessere emotivo è parte integrante del funzionamento quotidiano di successo della classe, e influenza sia la prestazione scolastica che l'apprendimento. Inoltre, è importante per le relazioni interpersonali, lo sviluppo sociale, e la salute mentale generale.** Le componenti del benessere emotivo includono senso di sé (concetto di sé, autostima), senso di controllo su sé stessi e sul proprio ambiente (autoefficacia, locus of control), sentimenti generali di benessere (felicità, contentezza, calma) e capacità di rispondere in modo sano agli stress quotidiani (capacità di coping). Essere emotivamente sani dipende dal comprendere, esprimere, regolare o controllare le proprie emozioni, nonché da percezione e comprensione delle emozioni degli altri (empatia). L'abilità di comprendere le emozioni altrui è influenzata da come gli studenti percepiscono le aspettative esterne e l'accettazione da parte delle persone significative interne alla loro classe, alla famiglia, al gruppo dei pari, alla comunità, e all'ambiente sociale (vedere Principi 13 e 14).

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Il benessere emotivo degli studenti può influenzare la qualità della loro partecipazione nel processo di insegnamento-apprendimento, le loro relazioni interpersonali, l'efficacia della loro comunicazione, e la loro responsività al clima della classe. Contemporaneamente, il clima della classe può influenzare il senso di sicurezza e accettazione, le percezioni di supporto sociale, il senso di controllo, e il benessere emotivo generale degli studenti. L'insegnante svolge un ruolo chiave nello stabilire un clima in cui tutti gli studenti sono accettati, apprezzati e rispettati; hanno opportunità di successo scolastico ed un adeguato supporto; e hanno opportunità per stabilire relazioni sociali positive con adulti e compagni. Gli insegnanti possono aiutare a facilitare lo sviluppo emotivo in modi diversi:

- Usare un vocabolario emotivo, ad esempio facilitando gli studenti a dare un nome alle emozioni (es., *felice*, *triste*, *spaventato*, *arrabbiato*).
- Modellare l'appropriata espressione emotiva e le reazioni.
- Insegnare strategie di regolazione delle emozioni, come “fermati e pensa prima di agire” e la respirazione profonda.



- Promuovere la comprensione emotiva degli altri, come l'empatia e la compassione.
- Monitorare le proprie aspettative per garantire di essere ugualmente incoraggianti verso tutti gli studenti, indipendentemente dalle prestazioni passate.

## RIFERIMENTI

- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. Retrieved from [www.casel.org](http://www.casel.org)
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3–4), 530–543. doi:10.1007/s10464-013-9570-x
- Jain, S., Buka, S. L., Subramanian, S. V., & Molnar, B. E. (2012). Protective factors for youth exposed to violence: Role of developmental assets in building emotional resilience. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10, 107–129. doi:10.1177/1541204011424735
- Jones, S. M., Aber, J. L., & Brown, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533–554. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311. doi:10.1080/03054980902934563

# Come gestire la classe al meglio?

**PRINCIPIO 16** Le aspettative per la condotta della classe e l'interazione sociale sono apprese e possono essere insegnate usando principi di comportamento comprovati ed un'istruzione efficace della classe.

## SPIEGAZIONE

L'abilità di apprendimento degli studenti è influenzata tanto dal loro comportamento interpersonale e intrapersonale, quanto dalle loro abilità scolastiche. Un comportamento non conforme alle regole vigenti in classe o alle aspettative dell'insegnante non può semplicemente essere considerato come una distrazione da eliminare prima di cominciare con l'insegnamento. Piuttosto, **è meglio insegnare i comportamenti che contribuiscono all'apprendimento e all'appropriata interazione sociale all'inizio dell'anno scolastico e rinforzarli durante l'anno**. Questi comportamenti possono essere insegnati utilizzando principi comportamentali consolidati. Per gli studenti che esibiscono problemi comportamentali più seri o costanti, capire il contesto e la funzione del comportamento è fondamentale per insegnare comportamenti sostitutivi appropriati<sup>9</sup>.

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Una supposizione comune è che l'istruzione sia rivolta solo a coloro che sono "pronti a imparare" e che l'ambiente di apprendimento migliorerà se coloro che disturbano o che creano distrazione vengono allontanati.

- Un migliore comportamento sociale e di classe, come abilità scolastica, può essere plasmato e insegnato. Nelle classi più efficienti, le regole di classe e le aspettative rappresentano un curriculum sociale che è insegnato e

reinsegnato durante l'anno scolastico. Le prime due settimane di scuola sono considerate un momento cruciale per gli insegnanti per stabilire le loro regole e aspettative.

- Le strategie disciplinari proattive che evitano i problemi comportamentali sono sempre meglio delle strategie reattive che cercano di ridurre i comportamenti problematici dopo che si sono presentati. In seguito, il comportamento non è conforme alle regole della classe diventa un'opportunità per portare nuovamente l'attenzione dello studente alle aspettative della classe.
- Le regole della classe e le aspettative possono essere insegnate e reinsegnate utilizzando gli stessi principi usati per l'istruzione scolastica, inclusa la presentazione chiara dell'obiettivo, del compito o del comportamento; opportunità per la pratica, con feedback tempestivi e specifici; rinforzo del comportamento desiderato; e correzione dei comportamenti secondo necessità.
- Diversi principi comportamentali, incluse le lodi in seguito a comportamenti appropriati, i rinforzi differenziali (i comportamenti o le risposte desiderate vengono rinforzati e i comportamenti o le risposte inappropriate vengono ignorate), le correzioni e le conseguenze programmate possono essere utilizzati per insegnare e ricordare agli studenti le aspettative.
- A livello scolastico, questi stessi principi possono essere utilizzati per chiarire aspettative e ricompensare il comportamento positivo attraverso programmi come il *Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS)*.
- Il processo problem-solving conosciuto come misurazione comportamentale funzionale (*functional behavioral assessment, FBA*) ha abilitato gli insegnanti e gli psicologi della scuola a identificare gli eventi antecedenti e le relazioni funzionali associate al comportamento inappropriato. L'informazione ricavata da un FBA abilita il personale scolastico ad individuare il comportamento sostitutivo appropriato, ovvero comportamenti più adattivi che permettono agli studenti di raggiungere lo stesso obiettivo comportamentale in un modo più accettabile.

<sup>9</sup> Consultare anche: <http://www.apa.org/education/k12/classroom-mgmt.aspx> and <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/activities/class-management.aspx>.

## RIFERIMENTI

- American Psychological Association, Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852–862. doi:10.1037/0003-066X.63.9.852
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- Slavin, R. E. (Ed.). (2014). *Classroom management and assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sprick, R. (2006). *Discipline in the secondary classroom: A positive approach to behavior management* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2015). Supporting general classroom management: Tier 2/3 practices and systems. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 60–75). New York, NY: Taylor & Francis.

**PRINCIPIO 17** La gestione efficace della classe si basa su (a) stabilire e comunicare aspettative elevate, (b) coltivare costantemente relazioni positive, e (c) fornire un livello elevato di supporto agli studenti.

## SPIEGAZIONE

Sia a livello di classe che di scuola, lo sviluppo di un clima di apprendimento efficace è basato sull'organizzazione e sul supporto. In termini di organizzazione, gli studenti necessitano di comprendere chiaramente le regole di comportamento e le aspettative della classe, e queste aspettative devono essere comunicate direttamente e frequentemente, e devono essere sistematicamente imposte. Tuttavia, sappiamo anche che il supporto è essenziale. Per essere sia efficaci che culturalmente reattivi, gli insegnanti possono sviluppare e mantenere relazioni forti e positive con i loro studenti, comunicando sistematicamente di essere fermamente impegnati a supportare tutti i loro studenti nel raggiungere queste elevate aspettative accademiche e di comportamento.

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

**Gli studenti traggono beneficio da un'organizzazione prevedibile e dalle aspettative elevate sia per il rendimento scolastico che per il comportamento in classe.**

Per esempio:

- Un ambiente fisico sano e ben organizzato, un programma prevedibile, e regole chiaramente spiegate e sistematicamente imposte sono tutti elementi che contribuiscono ad un clima di apprendimento sicuro e ordinato che riduce le distrazioni e mantiene il focus sull'istruzione scolastica.
- Elevate aspettative, specialmente quando vengono comunicate in modo punitivo, non sono sufficienti per stabilire e mantenere un clima di apprendimento positivo e produttivo. Gli insegnanti, le scuole, e i programmi più efficaci enfatizzano anche lo sviluppo di relazioni supportive e educative con gli studenti.
- Mantenere un elevato rapporto tra le affermazioni positive, le ricompense, e le conseguenze negative, così come esprimere rispetto per tutti gli studenti e la loro eredità culturale, costruisce fiducia all'interno della classe.

A livello di scuola:

- I programmi come il “*Restorative Practices*”<sup>10</sup> forniscono agli studenti strumenti per ripristinare relazioni danneggiate da disordine e violenza attraverso strategie come il processo decisionale collaborativo.
- Le strategie di apprendimento socio-emotivo<sup>11</sup> insegnano esplicitamente agli studenti le abilità interpersonali e intrapersonali (es., gestire le emozioni, stabilire relazioni positive, e prendere decisioni responsabili) necessarie per avere successo a scuola e nella società.
- Bilanciare organizzazione e supporto è centrale per una gestione culturalmente responsiva della classe, ed è associato ad un minor numero di sospensioni e atti di bullismo quando viene applicato a livello di scuola.

## RIFERIMENTI

- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural*

<sup>10</sup> Consultare: <http://www.iirp.edu/what-is-restorative-practices.php>.

<sup>11</sup> Consultare, ad esempio: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning>.

*strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.

Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25-38.  
doi:10.1177/0022487103259812

# Come valutare i progressi degli studenti?

**PRINCIPIO 18** Le valutazioni formative e sommative sono sia importanti che utili ma richiedono approcci ed interpretazioni diversi.

## SPIEGAZIONE

Le *valutazioni formative* sono utilizzate per guidare e modellare direttamente la didattica in aula. Le *valutazioni sommative* sono utilizzate per produrre un giudizio complessivo sui progressi di apprendimento degli studenti o sull'efficacia dei programmi educativi. Le valutazioni formative hanno luogo prima o durante l'insegnamento, possono essere messe in atto "in corso d'opera" e hanno lo scopo esplicito di migliorare l'apprendimento corrente. Le valutazioni sommative misurano l'apprendimento in un momento stabilito, di solito in conclusione di un'unità di studio, alla fine del semestre, o dell'anno scolastico. Per queste loro caratteristiche, forniscono opportunità limitate per influenzare le attività di apprendimento in corso.

Anche l'approccio utilizzato per raccogliere informazioni è verosimilmente diverso per i due tipi di valutazione, considerati i loro diversi scopi. Le valutazioni formative, orientate al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, hanno maggiori probabilità di incorporare i progressi nell'apprendimento e includere le discussioni, le collaborazioni, la valutazione di sé e dei pari, e un feedback di tipo descrittivo. Le valutazioni sommative, orientate alla valutazione dei progressi rispetto ad un riferimento, hanno maggiori probabilità di essere valutazioni con ricadute importanti e standardizzate su larga scala che valutano il lavoro individuale col fine di ottenere un punteggio complessivo o definire il livello generale di prestazione.

Sia le valutazioni formative che quelle sommative possono essere sviluppate dagli insegnanti o da professionisti esterni,

ad esempio da un'agenzia che fornisce strumenti di valutazione per conto dello stato. In generale, è più probabile che le valutazioni formative vengano sviluppate dagli insegnanti, mentre le valutazioni sommative, che forniscono un punteggio standardizzato sono solitamente sviluppate da un'organizzazione esterna. Nel complesso, l'obiettivo di entrambe le tipologie di valutazione è fondamentalmente lo stesso, ovvero ottenere informazioni valide, corrette, utili e affidabili sul rendimento dello studente.

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

**L'utilizzo di valutazioni formative può risultare in miglioramenti nell'apprendimento degli studenti** quando gli insegnanti:

- Comunicano chiaramente agli studenti gli scopi di ciascuna lezione.
- Sfruttano le lezioni e le altre esperienze in classe per raccogliere evidenze circa l'apprendimento degli studenti.
- Utilizzano queste evidenze per capire quello gli studenti sanno e per orientarli tempestivamente secondo necessità.

Gli insegnanti possono migliorare l'efficacia delle valutazioni formative quando:

- Si concentrano in modo sistematico sulla definizione degli obiettivi per i loro studenti.
- Determinano se gli studenti hanno raggiunto questi obiettivi.
- Considerano come migliorare la propria didattica in futuro.
- Mantengono i tempi tra una valutazione formativa e i successivi interventi relativamente brevi; in questo modo l'effetto sull'apprendimento degli studenti sarà più forte.

Gli insegnanti possono fare un uso migliore delle valutazioni formative e sommative quando comprendono i concetti di base della misurazione nell'educazione. Gli insegnanti possono anche utilizzare i dati raccolti nelle valutazioni per verificare l'efficacia della propria didattica e considerare se hanno adeguatamente coperto gli argomenti in programma e se hanno raggiunto efficacemente gli obiettivi didattici. Gli insegnanti potranno anche assicurarsi che le loro valutazioni siano allineate con gli obiettivi di apprendimento generali, ovvero elicitare domande in modi diversi per valutare il livello di conoscenza degli studenti.

Il Principio 19 fornisce una discussione sull'importanza della validità e dell'imparzialità nelle valutazioni e su come queste influiscono sull'adeguatezza delle inferenze che possono essere ricavate dai risultati dei test. Inoltre, è importante considerare la lunghezza del test quando si prendono decisioni importanti o irrevocabili, in quanto si tratta di un fattore correlato all'affidabilità, o coerenza, dei risultati del test. Il Principio 20 descrive come l'interpretazione della valutazione dipende da un'interpretazione chiara, appropriata ed equa dei risultati del test.

## RIFERIMENTI

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, England: Open University Press.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2008). *Formative assessment: Examples of practice*. Retrieved from the CCSSO website: [http://ccsso.org/Documents/2008/Formative\\_Assessment\\_Examples\\_2008.pdf](http://ccsso.org/Documents/2008/Formative_Assessment_Examples_2008.pdf)
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- Sheppard, L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Eds.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 623–646). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.
- Wylie, C., & Lyon, C. (2012, June). Formative assessment—Supporting students' learning. *R & D Connections* (No. 19). Retrieved from the Educational Testing Service website: [http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD\\_Connections\\_19.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections_19.pdf)

**PRINCIPIO 19** È preferibile misurare le capacità, le conoscenze e le abilità degli studenti attraverso processi di valutazione fondati sulle scienze psicologiche, con standard ben definiti per qualità e imparzialità.

## SPIEGAZIONE

Gli insegnanti e i dirigenti scolastici delle scuole che vanno da quella dell'infanzia alla fine dell'istruzione secondaria stanno lavorando in un'epoca in cui le valutazioni sono un argomento costante di discussione e dibattito. È importante ricordare, tuttavia, che esistono standard chiari per giudicare la qualità delle valutazioni di qualsiasi tipo. Questo vale sia per la valutazione formativa che per quella sommativa (vedere gli *Standards for Educational and Psychological Testing*; AERA, APA e NCME, 2014). **Valutazioni sia affidabili che valide aiutano coloro che utilizzano i test a trarre inferenze appropriate circa la conoscenza, le capacità e le abilità degli studenti.**

La validità di una valutazione può essere pensata in relazione a quattro domande fondamentali:

- Quanto di ciò che vuoi misurare viene effettivamente misurato?
- Quanto di ciò che non intendevi misurare viene effettivamente misurato?
- Quali sono le conseguenze previste e quelle non previste della valutazione?
- Quali prove hai per supportare le tue risposte alle prime tre domande?

La validità di uno strumento di valutazione non è semplicemente un numero. È un giudizio, attraverso il tempo e una varietà di situazioni, circa le inferenze che possono essere tratte dai dati del test, incluse le conseguenze intenzionali o non intenzionali dell'utilizzo di questo strumento. Ad esempio, chi utilizza un test deve essere in grado di trarre inferenze osservando un punteggio che rifletta accuratamente l'apprendimento dello studente e non altri fattori. Perché ciò sia vero, il test deve essere validato per lo scopo e per la popolazione per cui viene utilizzato. Inoltre, i singoli partecipanti al test devono essere motivati a mostrare cosa possono realmente fare. In caso contrario, il personale scolastico non potrà dire



se ciò che viene misurato è l'apprendimento degli studenti o lo sforzo richiesto per sostenere il test.

L'imparzialità è una componente della validità. Una valutazione valida richiede una definizione chiara di cosa si intende e non si intende misurare, e ne richiede l'evidenza per tutti i partecipanti al test. I test che mostrano differenze reali e rilevanti sono legittimi, mentre i test che mostrano differenze che non sono legate allo scopo della valutazione non lo sono.

Anche l'affidabilità della valutazione è un fattore chiave. Una valutazione è affidabile se i suoi risultati sono indicatori coerenti della conoscenza, delle capacità e delle abilità degli studenti. I punteggi non dovrebbero essere influenzati da fattori casuali associati, ad esempio, alla motivazione o all'interesse degli studenti verso una determinata serie di domande del test, alle variazioni nelle condizioni di valutazione o ad altre cose che non fanno parte di ciò che i valutatori intendono misurare. Generalmente, i test più lunghi sono più affidabili dei test più brevi.

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Ogni volta che gli insegnanti propongono una valutazione, è bene che ne considerino i punti di forza e i limiti rispetto ciò che desiderano sapere circa l'apprendimento dei loro studenti. Gli insegnanti possono applicare strategie per migliorare l'affidabilità delle loro valutazioni ed essere consci del perché alcune valutazioni saranno più affidabili di altre. I modi in cui gli insegnanti possono migliorare la qualità delle valutazioni che usano includono:

- Allineare attentamente le valutazioni con ciò che viene insegnato.
- Utilizzare complessivamente un numero sufficiente di domande, avendo cura che lo stesso argomento venga affrontato con domande diverse e di diverso tipo.
- Analizzare gli elementi per individuare le domande troppo difficili o troppo facili, che non forniscono una differenziazione sufficiente della conoscenza all'interno della classe (es., il 100% degli studenti ha risposto correttamente).
- Essere consapevoli che i test validi per un determinato utilizzo o per un certo ambiente potrebbero non essere validi in condizioni diverse.
- Basare le decisioni importanti su più misure piuttosto che su un singolo test.

- Monitorare i risultati per determinare se vi siano discrepanze consistenti nelle prestazioni o nei risultati di studenti appartenenti a diversi gruppi culturali. Ad esempio, alcuni sottogruppi di studenti sono abitualmente sovra-rappresentati all'interno di un certo tipo di programmi (es., programmi educativi speciali)?

## RIFERIMENTI

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13–25.
- Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 26–33.
- William, D. (2014). What do teachers need to know about the new Standards for educational and psychological testing? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33, 20–30. doi:10.1111 /emip.12051

**PRINCIPIO 20** Comprendere il senso dei dati di una valutazione dipende da un'interpretazione chiara, appropriata e imparziale.

## SPIEGAZIONE

Il significato dei risultati della valutazione dipende da un'interpretazione chiara, appropriata e imparziale. **I punteggi di qualsiasi valutazione dovrebbero generalmente essere utilizzati solo per gli scopi specifici per i quali sono stati progettati.** Ad esempio, i test destinati a classificare gli studenti per una competizione possono essere validi, equi ed utili a tale scopo, ma allo stesso tempo questi test sarebbero probabilmente fuorvianti se utilizzati per determinare i punti di forza e di debolezza di ogni singolo studente nel padroneggiare il materiale relativo ad una certa area tematica.

## RILEVANZA PER GLI INSEGNANTI

Un insegnamento efficace dipende in larga misura dal fatto che gli insegnanti siano consumatori informati di ricerca nell'ambito dell'educazione, interpreti efficaci dei dati per l'utilizzo in classe, e buoni comunicatori con gli studenti e le loro famiglie in merito ai dati di valutazione e alle decisioni che riguardano gli studenti. Gli insegnanti possono considerare il curriculum e le scelte di valutazione per valutare se tali risorse sono supportate da prove di ricerca e risultano idonee per essere utilizzate con studenti diversi.

Per interpretare in modo efficace i dati, gli insegnanti dovrebbero chiedersi quanto segue per ogni valutazione:

- Che cosa si intendeva misurare?
- Quali sono i termini di paragone su cui si basano i dati di valutazione? Gli studenti vengono confrontati l'uno con l'altro? Oppure le risposte degli studenti vengono confrontate direttamente con esempi di risposte accettabili/non accettabili fornite dall'insegnante o da altri?
- Quali sono i criteri che definiscono gli standard o i livelli di accettabilità? I punteggi degli studenti vengono classificati utilizzando uno standard o un valore di soglia, come ad esempio una categoria ammesso/bocciato, un punteggio, o qualche altro indicatore di prestazione soddisfacente/insoddisfacente?

I dati raccolti in una qualsiasi valutazione sono interpretati al meglio alla luce della loro idoneità ad indirizzare domande specifiche circa gli studenti o i programmi educativi, la loro appropriatezza per essere utilizzati con individui provenienti da contesti e circostanze educative diverse, e le conseguenze intenzionali e non intenzionali che risultano dall'utilizzo stesso della valutazione. Poiché sia i test con ricadute importanti che di routine possono avere un impatto significativo sugli studenti, è importante interpretare attentamente i risultati di entrambi i tipi di test.

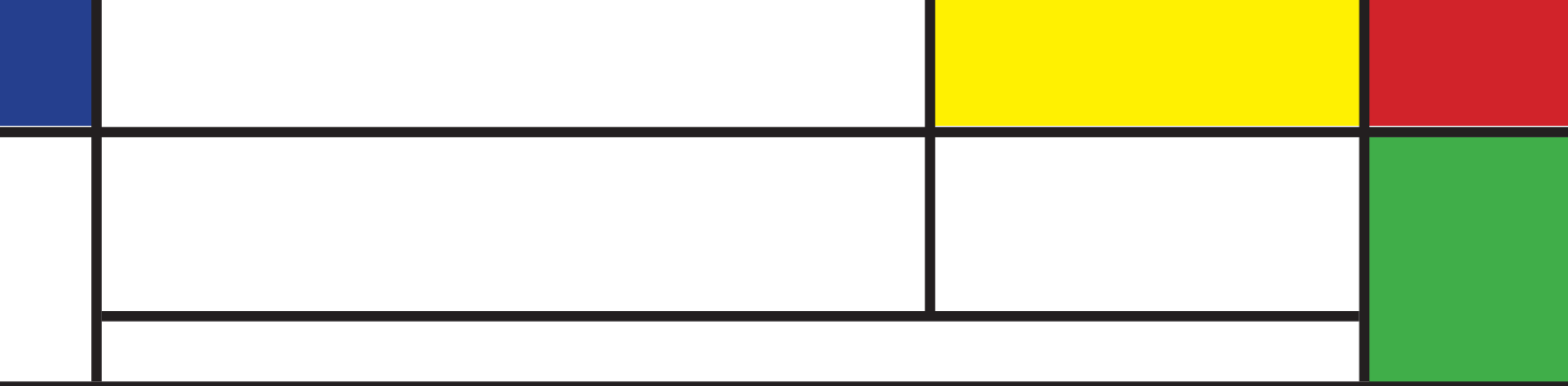
La consapevolezza dei punti di forza e dei limiti di qualsiasi valutazione è critica. Inoltre, tale consapevolezza consente agli insegnanti di comunicare eventuali avvertimenti, come l'affidabilità non perfetta dei punteggi (per approfondimenti vedere il Principio 19) e l'importanza di utilizzare molteplici fonti di valutazione per le decisioni con ricadute importanti.

## RIFERIMENTI

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.

American Psychological Association. (n.d.). Appropriate use of high-stakes testing in our nation's schools. Retrieved from <http://apa.org/pubs/info/brochures/testing.aspx>





AMERICAN  
PSYCHOLOGICAL  
ASSOCIATION

750 First Street, NE  
Washington, DC 20002-4242  
[www.apa.org](http://www.apa.org)