

RIFLESSIONI SULL' ATTIVITÀ DI RECUPERO

di Rita Baldoni

Innocentinforma n.63

CONTRIBUTO

di Rita Baldoni

RIFLESSIONI SULL'ATTIVITÀ DI RECUPERO

di Rita Baldoni

"Cosa c'è alla base dell'insuccesso scolastico?"

Come riuscire ad attivare gli allievi affinché superino l'atteggiamento di sfiducia e di progressiva auto emarginazione?

Quale fattore si è insinuato nel rapporto tra insegnamento ed apprendimento, quali elementi lo hanno determinato in senso negativo?"

Quesiti di questo tipo, legati inevitabilmente ad un discorso sul recupero, ci obbligano a rivedere e a controllare a posteriori l'intero meccanismo insegnamento-apprendimento e le sue dinamiche interne, alla ricerca delle cause, allo scopo di definire le strategie di intervento.

Il recupero, visto da questa prospettiva, diventa un momento di riflessione dell'insegnante sul proprio operato e quindi può incidere in senso positivo sull'attività didattica in itinere; esso deve però soprattutto indirizzarsi là dove se ne rileva la necessità, cioè deve trovare il modo di incunearsi tra l'errore - inteso alla tedesca come "Fehler" - "mancanza", cioè lacuna - e l'apprendimento nella sua doppia essenza di sviluppo cognitivo ed affettivo.

Pare quindi assumere un ruolo fondamentale all'inizio di una esperienza di recupero, un'analisi oggettiva di quelle che sono le lacune, cioè quegli anelli mancanti di una catena che, in quanto "mancanti", impediscono una giusta osmosi tra i due versanti fondamentali dell'apprendimento significativo: la sfera affettiva e quella cognitiva. L'una infatti si rivela indispensabile per l'altra: "la motivazione è insieme causa ed effetto dell'apprendimento" (Petracchi); "il modo spesso più appropriato di suscitare motivazioni ad apprendere è di focalizzare l'aspetto cognitivo dell'apprendimento piuttosto che quello motivazionale e confidare che la motivazione generata dal buon profitto scolastico dia energie al futuro apprendimento" (Gagné) simile il consiglio di Ausubel: "il modo migliore per insegnare a uno studente non motivato è spesso quello di ignorare per il momento lo stato delle sue motivazioni e di concentrarsi sull'insegnamento più efficace. Si otterrà in ogni caso una certa acquisizione, malgrado la mancanza di motivazione e si spera che, sulla base della soddisfazione iniziale, possa poi sviluppare il desiderio di apprendere di più". All'insegnante spetta quindi il non facile compito di operare contemporaneamente su entrambi i fronti, nella creazione di ciò che Ausubel chiama "motivazione cognitiva", su alunni che hanno da tempo maturato una disposizione negativa per la disciplina. E' noto che un susseguirsi di fallimenti e frustrazioni smorza la motivazione, quindi la costruzione di un atteggiamento positivo verso la materia deve partire necessariamente dalla elaborazione, da parte dell'insegnante, di una didattica efficace che dopo aver individuato l'errore, lavori sulla causa e metta in atto strategie ed interventi di riequilibrio. Elemento essenziale per la rilevazione del deficit cognitivo e ancor più per comprenderne le cause è che l'insegnante interagisca in modo efficace e personalizzato con gli allievi soprattutto in situazioni di auto esplorazione: è in questo momento che il docente, correggendo l'errore insieme all'allievo, entra nei suoi meccanismi mentali, percorrendo quegli stessi itinerari di pensiero che lo hanno generato.

Di più, nel momento in cui l'allievo ripercorre a ritroso, insieme all'insegnante, il procedimento che lo ha portato ad un certo risultato, compie un importante passo avanti nel senso della consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza. Certo è che per arrivare ad un clima di fiducia e di collaborazione di questo tipo è condizione sostanziale che il docente dimostri volontà di cooperazione ed empatia, in caso contrario l'esperienza avrebbe esiti deludenti.

Fondamentalmente quindi in un'attività di mastery learning, quale è il recupero, è che l'errore venga inteso nella sua valenza positiva, come parte integrante dell'apprendimento, come un "indizio sullo stato attuale di preparazione" (M. Gentile). In tale ottica viene necessariamente a cadere l'idea dell'errore come fallimento; esso viene visto come un semplice rilevatore di dati allo scopo di definire strategie e obiettivi.

A questo proposito gioca un ruolo essenziale nell'attività di recupero il momento della valutazione diagnostica e prognostica, della valutazione formativa, e in quest'ambito soprattutto il sistema di feedback, collegato appunto alle procedure correttive. Scrive Bloom: "gli strumenti di feedback generalmente consistono in brevi test formativi, somministrati al termine di ogni unità di apprendimento, che indicano ciò che lo studente ha appreso e che cosa deve apprendere per padroneggiare il compito". L'analisi della performance raggiunta dall'allievo serve quindi all'insegnante per stabilire i necessari accomodamenti dell'itinerario previsto. In quanto strumento di recupero, il momento della valutazione è dunque un momento inscindibile del processo formativo. Ma facciamo un passo indietro e torniamo a quello che è l'assunto di base: cosa si intende per didattica efficace, è infatti solo grazie ad essa che l'insegnante, accertate lacune e cause, riesce ad operare in modo sicuro e responsabile. Entrando in un campo che mi è familiare, cioè quello della mia disciplina - l'insegnamento del tedesco - nella fase di rilevazione delle lacune e delle loro cause, il primo dato emerso, il più evidente, riguardava la difficoltà di comprendere un testo scritto, affiancata da un atteggiamento di sconfitta e di assoluta demotivazione.

Ad una lettura più attenta dei motivi alla base del problema e dopo averne discusso con i singoli allievi, mi sono resa conto che la carenza derivava da una semplice mancanza di strategie, cioè i discenti non avevano sviluppato una propria "cultura di apprendimento". Ciò su cui ho lavorato quindi è stato il cosiddetto "know-how", il metodo, l'acquisizione delle capacità necessarie per definire, condurre, organizzare ed auto valutare le proprie attività di apprendimento.

Il primo obiettivo da raggiungere era "imparare ad imparare" il tedesco o più generalmente una lingua straniera, passo fondamentale verso l'apprendimento auto diretto: l'autonomia.

CONTRIBUTO

di Rita Baldoni

Stiamo quindi partiti da una riflessione sull'acquisizione e memorizzazione del lessico (la cassetta dei vocaboli pare essere a tutt'oggi il sistema migliore per impararli e ripeterli) per poi passare all'analisi e all'applicazione delle tre strategie di lettura (lettura globale/selettiva/dettagliata) e delle fasi del loro svolgimento.

Interessante è stato l'effetto che l'acquisizione e l'applicazione di tali strategie hanno prodotto a livello motivazionale. Gli allievi nel momento in cui si sono sentiti responsabili del proprio apprendimento, si sono coinvolti attivamente, e hanno cominciato a credere nella loro auto efficacia: "se si volessero esaminare gli effetti della distribuzione di responsabilità e di autonomia, si dovrebbe prendere in considerazione l'area della motivazione intrinseca, poiché si è appurato che lasciare autonomia e responsabilità agli studenti promuove lo sviluppo di un interesse intrinseco e di un coinvolgimento responsabile nel compito" (M. Gentile).

Gli studenti, in genere, ma soprattutto quelli che sperimentano frustrazioni, hanno infatti bisogno di capire che la loro intelligenza non è un'attitudine fissa, ma è al contrario suscettibile di miglioramenti sostanziali. Fornendo loro delle istruzioni strategiche (M. Gentile) l'insegnante metacomunica che il loro temporaneo insuccesso non dipende da mancanza di abilità intellettuale, ma dalla non conoscenza di tecniche specifiche. L'insegnante quindi in questo contesto diventa una guida, non più il giudice di un prodotto finale, e "gli errori vengono considerati momenti di apprendimento ulteriore, veicoli per mostrare come affrontare situazioni fallimentari e le dimostrazioni esemplificative degli insegnanti come incoraggiamenti a persistere, a ricercare migliori strategie o a riconoscere gli errori contenuti nelle strategie già possedute. Questo atteggiamento dispone gli alunni a reagire alle difficoltà con rinnovato impegno ed impegno motivazionale" (M. Gentile).

Ritornando alla mia esperienza di recupero sempre nell'ambito di una didattica efficace, cioè capace in breve tempo di fornire da una parte il possesso di strumenti di accesso alla disciplina e dall'altra forme di ragionamento essenziali per chiarezza e concatenazione logica, ho lavorato con il mio gruppo (sette allievi, 4° liceo linguistico sperimentale) contemporaneamente su due fronti: da una parte, come abbiamo visto, sul know-how, base dell'apprendimento autonomo, dall'altra sulla struttura della materia, sulla sua logica interna.

Questa seconda strategia si è imposta dopo aver verificato, all'inizio del corso, che gli allievi non possedevano una sufficiente conoscenza delle strutture morfologiche. In questo contesto ho ritenuto che una semplificazione non deformante fosse presupposto essenziale per fare in modo che gli allievi conquistassero in tempi brevi un apprendimento significativo e duraturo, eliminando ogni forma di apprendimento meccanico. Ho proceduto quindi per concetti chiave e strutture portanti, trascurando gli elementi effimeri o accessori. In altre parole ho applicato la cosiddetta didattica breve che viene altrimenti definita "distillazione", cioè concatenazione rigorosa e logica del percorso individuato: essa è in grado infatti di fornire agli allievi una rete concettuale di riferimento agile ed efficace.

"La disciplina viene infatti smontata per poi essere ricomposta (dalla macro alla micrologica) grazie alla nitida consapevolezza della sua struttura e dei suoi nessi specifici, secondo il percorso ad anello del ciclo contenuti/metodi/contenuti" (M. Sciolla).

In tale prospettiva l'allievo nel più breve tempo possibile viene condotto al possesso di quelle capacità di base che gli permettono poi di percorrere da solo i passi successivi "verso l'esercizio autonomo degli strumenti di comprensione e di interpretazione nei vari campi del sapere" (M. Sciolla).

Fornendo agli allievi il filo conduttore, la logica interna alla disciplina, si offre loro di nuovo un mezzo per continuare a progredire autonomamente.

Ciò che quindi individuo quale obiettivo finale di un corso di recupero - e questo soprattutto alla luce dei risultati positivi raggiunti al momento della valutazione sommativa - è che lo studente sia messo nelle condizioni di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, che impari a lavorare indipendentemente senza l'aiuto diretto o addirittura senza la presenza del docente.

Se non è possibile infatti - e nella scuola, come lo è oggi, è difficilmente raggiungibile - conseguire la meta auspicata da Bloom, cioè "l'uguaglianza dei risultati", è però sicuramente attuabile l'idea di un'uguaglianza nell'autonomia.

Bibliografia

- G. Petracchi, Apprendimento scolastico e insegnamento, Editrice La Scuola pag. 65
- D. P. Ausubel, Educazione e processi cognitivi, Angeli 1978 pag. 482/483
- R. M. Gagnè, Le condizioni dell'apprendimento, Armando pag. 335
- M. Gentile, "La percezione delle proprie abilità" in Orientamenti pedagogici - Marzo 1995 - pag. 39/59
- A. Bordon Di Trapani, "Senza esami a settembre, ora che fare", La Nuova Secondaria - Marzo 1995 - pag. 98/99
- A. Palazzi, "Il decreto d'Onofrio", La Nuova Secondaria - Marzo 1995 - pag. 99
- B.S. Bloom, Caratteristiche umane e apprendimento scolastico, Armando Roma 1979 pag. 157
- A. A. V. V., "Imparare ad imparare in modo autonomo" in Sowieso, Langenscheidt pag. 4/17
- M. T. Sciolla, "Nuove prospettive: la didattica breve" in RES - Aprile 1995 - pag. 37/40
- E. Alessandrini - C. Fredori, A road to autonomy, Loescher