

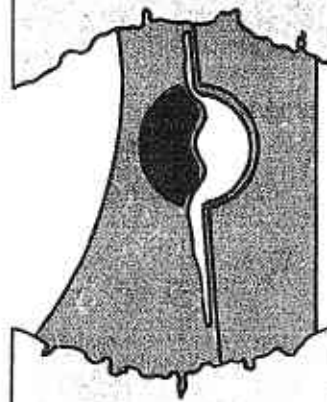
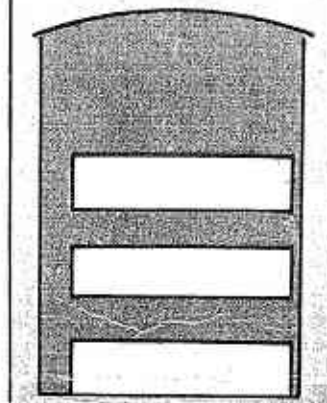
ROBERT F. MAGER vive e lavora negli Stati Uniti, a Los Altos Hills, California, dove è titolare della Mager Associates Inc. La sua attività in campo pedagogico è particolarmente rivolta alla definizione degli obiettivi didattici in termini di comportamento. I suoi volumi sono stati tradotti in molte lingue. Oltre al presente volume, sono stati pubblicati nelle nostre edizioni *Gli obiettivi didattici* e *L'analisi degli obiettivi*. E' in corso di stampa *Come sviluppare l'istruzione professionale*, in collaborazione con K. M. Beach, Jr.

**ROBERT F. MAGER**

# Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere



cop. di v. crocetti



**Un linguaggio semplice e preciso, quello inconfondibile di Mager, un libro pratico e stimolante sul tema dell'apprendimento nel contesto delle dinamiche comportamentali di chi insegna e di chi apprende**

► 3922 Prezzo L. 4000



Lisciani & Zampetti Editori

ROBERT F. MAGER

# Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere

Lisciani & Zampetti Editori

EDUCAZIONE NUOVA

Collana diretta da GIUSEPPE LISCIANI

18 - ROBERT F. MAGER, *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*

Traduzione dall'americano  
di Paola Di Felice  
a cura di Luciana Fontana



Titolo originale: *Developing attitude toward learning*

© Fearon Publishers / Lear Siegler, Inc., Education Division  
6 Davis Drive, Belmont, California 94002

© Lisciani & Zampetti Editori, 1978

64100 Teramo - Via dei Tribunali 9 - Tel. (0861) 54001

## F O R

ALBERT BANDURA,  
MARYJANE REES,  
PETER PIPE,

world's greatest SMATSpert;  
magnificent manuscriptor's midwife;  
who held my hand from the beginning  
(making it very difficult to type);  
who for the first time is being referred to as

DAVID CRAM,

Doctor Cram in print;

IVAN ZHEESCH,

who will never be referred to as Doctor Cram  
in print; and

HERSCHEL HIRSUTE,

who is seldom referred to at all.

## Prefazione

Questa particolare opera pedagogica di Robert Mager, un libro "per lavorare" al tempo stesso informativo e pratico, piacevole e di facile lettura, tratta un tema piuttosto controverso in ambito educativo: l'atteggiamento dello studente nei confronti dell'apprendimento.

Questo libro dovrebbe essere sottolineato, chiosato e riempito di "orecchie" alle pagine da tutti quegli insegnanti che vogliono "produrre" allievi le cui future azioni dimostrino un autentico apprendimento non solo attraverso la competenza, ma anche mediante una continuità d'interesse per la materia acquisita.

Nel precedente libro *Gli obiettivi didattici* (1), il prof. Mager ha... sfrondatao gli alberi pedagogici che celavano alla vista la foresta dell'intenzione didattica: ha cioè risolto il problema della esplicitazione degli obiettivi in termini osservabili. Tuttavia *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere* rappresenta forse il miglior esempio di « magerismo », inteso come capacità di chiarire argomenti pedagogici complessi mediante un linguaggio semplice ed operativamente verificabile.

LEON M. LESSINGER  
sovrintendente alla Union High School District  
di San Mateo (California)

(1) Traduzione italiana ed. Lisciani & Zampetti, Teramo 1978<sup>4</sup>. (N.d.R.).

## Prologo

C'era una volta un re, di nome Amoeba, che viveva in una piccola goccia d'acqua; decise un giorno di insegnare ai suoi sudditi come vivere una vita migliore. Così attraversò in lungo e in largo il suo regno, il Paese della Goccia, per svelare al suo popolo il segreto per vivere meglio. Ma nessuno lo ascoltava.

« Psst, prima devi attirare la loro attenzione - gli disse il suo Gran Consigliere - Ecco, fa una frizione con questa magica pozione di aglio; in questo modo riuscirai ad attirare l'attenzione di tutti ».

Il re seguì il consiglio e se ne andò di nuovo ad insegnare ai suoi sudditi come star meglio. Ma nessuno lo ascoltava. Si allontanavano con ampie bracciate... e tappavano i loro nasi.

« Psst - continuò ad apostrofarlo il suo consigliere - Devi essere certo che ti possano udire. Ecco. Urla dentro questo megafono e tutti ti ascolteranno ».

Il re seguì di nuovo il suo consiglio e si rimise in cammino per rendere partecipi i sudditi della sua saggezza. Ma nessuno lo ascoltava. Tutti si allontanavano con ampie bracciate... si tappavano i nasi... e si coprivano le orecchie.

« Psst - disse il consigliere - La gente è troppo sciocca per comprendere quale saggio consiglio tu possa offrirle. Devi fare in modo che ti ascoltino per il loro bene ».

Così il re fece riunire i suoi sudditi nel Grande Solario per svelare loro il segreto per vivere meglio. Ma quando si aprirono le Grandi Porte tutti si allontanarono così decisamente e precipitosamente che prima di rendersene conto si trovarono fuori dal Paese della Goccia. Da quel momento e per sempre si parlò di essi come dei Fuoriusciti.

La morale della storiella è che... *le cose spiacevoli non attirano l'attenzione della gente.*

Indubbiamente ciò che *si insegna* è spesso cosa diversa da ciò che *si dice*; talvolta si insegna sia il contenuto sia la bellezza e l'importanza di una materia. Talvolta invece si insegna agli

allievi a detestare e quindi ad evitare la materia oggetto d'insegnamento.

*Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere* tratta di un obiettivo didattico valido per tutti - l'intento di far sì che, alla fine del corso, gli allievi mostrino un atteggiamento favorevole per le materie insegnate, perlomeno pari a quello mostrato all'inizio. Il libro tratta delle condizioni che influiscono sull'atteggiamento, del modo di individuarlo e dei criteri atti a valutarlo. *Non* è un libro sull'oggetto dell'insegnamento, ma sul modo di aiutare gli studenti a fare buon uso di quello che è stato loro insegnato e di stimolarli, concluso il ciclo d'istruzione, ad approfondire la conoscenza della loro materia preferita.

Se non vi interessa che i vostri allievi utilizzino ciò che vi siete presi il disturbo di insegnare loro, questo libro non è per voi.

ROBERT F. MAGER

## *Capitolo primo*

# Quale argomento

*Una cosa, per essere utile, va usata, ma le cose  
detestate, miei cari signori, più che usate sono  
« abusate ».*

Gli individui si influenzano scambievolmente. E' chiaro che anche voi potete influenzare gli altri, dal momento che siete individui. Ma sapete davvero come farlo? Sapete che siete in grado di controllare l'efficacia della vostra forza persuasiva?

Il libro si occupa di tutto questo. Espone i principi che si possono applicare per influire positivamente sugli atteggiamenti dell'allievo, ed indica come si possa scoprire se si sta facendo un buon lavoro o come si possa farlo meglio. Il libro ha un solo intento, quello di aiutarvi, perché gli studenti che vi lasciano alla fine del vostro corso sono impazienti di utilizzare ciò che avete loro insegnato e sono desiderosi di apprendere di più.

Se vi rendete conto che esiste una stretta correlazione tra gli atteggiamenti favorevoli, le tendenze all'avvicinamento e la disposizione ad utilizzare ciò che si è appreso — se siete pronti a tuffarvi direttamente nell'esame dei modi di accrescere la forza di un atteggiamento positivo verso la materia che voi insegnate, passate direttamente al cap. 4, pag. 22

### Cominciamo una storia

Un ragazzo di nove anni aspirava a studiare il violino. Egli nutriva una profonda ammirazione per il padre, che riusciva a far scaturire dal violino dolci melodie, ed era appassionato di musica.

I suoi amici studiavano diversi strumenti musicali ed egli attendeva con impazienza il giorno in cui avrebbe potuto considerarsi un musicista. Finalmente giunse quel giorno e, con il violino appena acquistato sotto il braccio, iniziò una esperienza di apprendimento per lui del tutto nuova.

### Cosa accade poi? Come finì la storia?

Una storia come questa potrebbe avere molteplici conclusioni. Il ragazzo potrebbe diventare un grande violinista, che affascina per la sua abilità milioni di spettatori. O, pur non possedendo il talento del virtuoso, potrebbe diventare un ottimo violinista in un'orchestra sinfonica. Anche se dotato di minor talento potrebbe, se vi si dedicasse con passione e continuità, suonare il violino per «hobby», procurando diletto a se stesso ed ai suoi amici.

D'altro canto, anche se fosse provvisto di un talento che gli consentisse di raggiungere una notevole bravura, potrebbe arrivare ad odiare il suono del violino — forse perfino la musica stessa.

La fine della storia di un'esperienza relativa ad un oggetto o ad un'attività è il risultato delle cose che accadono ad una persona, mentre si trova in presenza di quell'oggetto o sta svolgendo quella attività. Così pure, la storia di un atteggiamento verso una materia scolastica è influenzata dagli eventi che ricorrono in relazione ad essa.

Nel caso del nostro ragazzo la storia si concluderà in modo spiacevole. Sebbene non fosse dotato del talento per diventare un grande violinista avrebbe potuto fare progressi, e ne fece, durante i quattro anni di studio, nel tentativo di riuscire a suonare in modo gradevole. Ma ahimé, a questo punto mise da parte il violino e da allora non ha suonato mai più.

### Perché?

Senza dubbio molti eventi possono aver influito sulla graduale trasformazione del suo atteggiamento, da positivo in negativo;

molte circostanze possono aver determinato il graduale affievolirsi della sua buona volontà di apprendere ed utilizzare ciò che aveva appreso. Può darsi che gli amici del ragazzo si siano presi gioco di lui. Può darsi che la finestra della stanza, dove il ragazzo era solito far pratica di violino, si affacciasse sul vicino campo di pallone o che il violino fosse usato quale strumento di punizione («Non sei venuto quando ti ho chiamato, perciò ti eserciterai mezz'ora in più»). Può darsi anche che la colpa sia stata dell'insegnante. Forse l'insegnante si mostrava continuamente annoiato per doversi dedicare ad un «principiante»; forse aveva mostrato insoddisfazione per i progressi del suo allievo. Può darsi che si attendesse dal ragazzo più di quanto questi potesse dare. O forse aveva preso in giro o insultato il suo allievo o, per un qualsiasi altro motivo, l'insegnante si mostrava sempre più autoritario. Supponiamo che il nostro studente di violino sia stato dotato di un talento eccezionale. Un talento simile avrebbe assicurato *da solo* un atteggiamento favorevole verso un assiduo lavoro con lo strumento?

L'allievo avrebbe potuto sfruttare il proprio talento, nonostante il ridicolo a cui era esposto, le distrazioni, la scarsa sensibilità dell'insegnante e le continue punizioni? Forse... o forse no. Sebbene sia impossibile prevedere il comportamento del singolo in una serie di situazioni differenziate è chiaro che esse *influenzano senz'altro* il comportamento dell'individuo in modo positivo o negativo.

### DOVE CI STIAMO DIRIGENDO?

Preparare l'allievo ad *utilizzare* le abilità e le conoscenze acquisite e ad *apprendere di più* sulle materie che gli sono state insegnate è uno degli obiettivi principali dell'insegnamento. Uno dei metodi per conseguire questo obiettivo implica che l'allievo, nel momento in cui conclude l'esperienza di apprendimento, mostri una tendenza ad accostarsi alla materia di studio piuttosto che ad evitarla. Il resto del libro si propone di aiutarvi a raggiungere questo obiettivo.



## Capitolo secondo

# Perché questo argomento

*Se parlare fosse la stessa cosa che insegnare, noi saremmo tutti così bravi che non ci fermeremmo mai.*

*Perché si insegna? Perché si elabora un « corso di istruzione »? Che cosa si spera di raggiungere?*

Si insegna e si educa l'allievo nella speranza che, alla fine del ciclo d'istruzione, egli mostri sostanziali mutamenti. Si forniscono « esperienze d'apprendimento » con l'intento di far sì che l'allievo si modifichi nelle conoscenze, nelle capacità, nelle convinzioni, nell'atteggiamento.

*Si insegna per influire sulle capacità dell'allievo*

Considerate per un istante il tipo di insegnamento da voi impartito, qualunque esso sia. Per qual motivo fate lezione, assistete lo studente mentre lavora, o lo aiutate in vario modo ad apprendere? Forse perché desiderate, come risultato dei vostri sforzi, che l'allievo:

- sappia più di quanto sapeva;
- comprenda quello che non aveva compreso in precedenza;
- sviluppi un'abilità che non possedeva;
- cambi opinione nei confronti di una materia;
- cominci ad apprezzare qualcosa che prima non apprezzava.

Se vi proponete di conseguire uno o più di questi obiettivi sperate al tempo stesso che l'allievo, a conclusione del ciclo d'istruzione, diventi « diverso ».

Molti sono i termini usati per descrivere i mutamenti che l'insegnante cerca di provocare nell'allievo. Si parla di sviluppare abilità, competenze, atteggiamenti. Si parla di incoraggiare la crescita o l'autorealizzazione, di aiutare lo studente a svilupparsi

o di assisterlo nello sviluppo delle sue capacità potenziali. A prescindere sia dai termini usati per descrivere gli inerti didattici sia dagli obiettivi stessi, non si raggiungerà alcun obiettivo di insegnamento se non si influirà sullo studente perché, alla fine del corso, diventi « diverso ».

Per conseguire un obiettivo didattico è altrettanto importante fissare i limiti di tempo quando l'allievo dovrà mostrare di esser cambiato?

Si insegna algebra o lettura o logica perché lo studente manifesti la sua capacità adesso, senza preoccuparsi del futuro? Se ci si propone di insegnare all'allievo ad apprezzare la musica, si bada a che egli manifesti il suo apprezzamento durante lo svolgimento del corso, quando cioè l'insegnante può influire su di lui?

No. E' più importante influire sullo studente perché manifesti la propria abilità a conclusione del ciclo didattico, cioè, dopo che è cessata l'influenza dell'insegnante. Si cerca di affinare adesso il gusto musicale dello studente perché possa apprezzare della musica dopo, quando l'insegnante non sarà più in grado di guidarlo. Si cerca di educare adesso lo studente alla lettura perché sia capace di farlo bene in futuro.

E se si è interessati a che l'allievo manifesti la propria prestazione (performance), in un futuro più o meno prossimo, si dovrà badare innanzitutto a che in quell'occasione sia evidente l'influenza dell'insegnamento sull'allievo almeno quanto vogliamo che lo sia adesso.

Il Dr. Jerome Bruner ha sintetizzato il problema in modo egregio: « L'obiettivo principale di qualunque atto di apprendimento... è la sua utilità futura »<sup>(1)</sup>.

Senza dubbio uno degli scopi del processo didattico è che l'influenza di una esperienza educativa oltrepassi i limiti del periodo d'istruzione. Scopo che è implicito in quasi tutte le formulazioni di obiettivi didattici.

A questo punto non ci interessa sapere se sia possibile raggiungere un obiettivo specifico tramite un'istruzione formale, se

<sup>(1)</sup> JEROME BRUNER, *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1960, p. 17 (trad. it., *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma 1968, p. 57).



lo si debba conseguire o se sia formulato in modo che la sua acquisizione ne sia facilitata. Ci interessa soltanto sottolineare che il comportamento suggerito all'allievo nella formulazione degli obiettivi didattici deve manifestarsi alla conclusione del ciclo didattico — quando cioè l'insegnante non può più influire direttamente sull'allievo.

Non si dice nulla di nuovo quando si afferma di volere allievi che utilizzino quello che hanno appreso a conclusione dell'istruzione. Può sembrare che su questo punto si sia insistito abbastanza, ma, se si pensa che valga la pena di conseguire questo scopo, è bene raggiungerlo a fatti più che a parole. Se è un obiettivo valido, dobbiamo agire per conseguirlo e per imparare come meglio riuscirci.

*Se vale la pena insegnare, non vale la pena sapere se lo abbiamo fatto con successo?*

Supponiamo che sia vero che l'istruzione abbia lo scopo di facilitare il manifestarsi della *performance* qualche tempo dopo la conclusione del ciclo d'istruzione. E allora?

Ebbene, quanto più importante è l'oggetto del vostro insegnamento tanto più è importante che gli allievi desiderino utilizzarlo. Se vi assumete il gravoso compito di mettere ordine ai vostri pensieri e di organizzare esperienze d'apprendimento efficaci per i vostri studenti, vorrete certamente evitare lo stato di cose che talora induce uno studente universitario ad esprimersi in questi termini: « Oh, spero di non sentire parlare mai più di questa materia ». Quanto spreco di talento: del vostro, dico, e di quello degli studenti. Avreste sprecato il vostro talento insegnando all'allievo qualcosa d'importante che probabilmente non utilizzerà mai. L'allievo avrà sprecato il suo talento acquisendo (e poi non utilizzando) capacità e conoscenze che gli avrebbero consentito di ottenere maggior successo, di sentirsi un po' più utile, un po' più felice e di eccellere maggiormente.

*Se vale la pena insegnare, non vale la pena di lavorare per ottenere che l'insegnamento sia messo a frutto?*

Se uno dei nostri obiettivi è di indurre l'allievo a pensare, apprendere, parlare e fare qualcosa in rapporto alla materia che

noi insegniamo, qualche tempo dopo che sia venuta meno la nostra diretta influenza su di lui, come possiamo dire che ci siamo riusciti nel caso in cui lo studente eviti qualunque allusione ulteriore all'oggetto del nostro insegnamento?

Qualunque cosa si faccia per influenzare lo studente dobbiamo almeno cercare di suscitare in lui impressioni favorevoli sulla materia o attività oggetto del corso di istruzione. Questo potrebbe essere l'obiettivo minimo e universale allo stesso tempo nel campo dell'istruzione.

(Naturalmente non è necessario che alla gente « piaccia » una materia o un'attività per venire a contatto o utilizzarla o farne qualcosa. Pensate a tutto quello che la gente fa e che preferirebbe non fare. Aggiungete il tempo che si spreca per dedicarsi a cose che non hanno comportato una scelta *personale*. Ma proprio questo è il punto. La gente spreca tutto il tempo che può a fare cose che la interessano e si rifiuta di fare quello che non l'attira... a meno che non sia costretta da avvenimenti esterni a comportarsi diversamente. Chi detesta i procedimenti matematici, per esempio, lotterà a lungo con i calcoli numerici nel momento in cui dovrà dedicarsi. Chi non apprezza la musica lirica l'ascolterà fino in fondo... se costretto a farlo. Quando c'è possibilità di scelta, è più probabile che l'ex-studente applichi gli insegnamenti ricevuti se è ben disposto nei confronti di uno specifico argomento, piuttosto che se non sopporta di farne menzione. E possiamo far molto per accentuare una disposizione positiva ed eliminarne una negativa).

Naturalmente gli insegnanti non hanno sotto controllo tutti i fattori che influenzano l'atteggiamento di uno studente. Tra questi ci sono: i genitori, i coetanei ed il vicinato; lo zio che l'allievo ha sempre ammirato ed i mezzi di comunicazione. Quindi dobbiamo essere realistici nelle nostre aspettative.

Se però concordate nell'affermare che esistono vari fattori non controllabili dall'insegnante, che influiscono sul comportamento *positivo* o *negativo* dell'allievo nei confronti di una determinata materia, dovete convenire anche che si può influire sull'atteggiamento e che, se la gente può influire sugli altri, anche voi potete farlo. In altre parole, anche se è vero che l'insegnante non controlla tutti i fattori che influiscono sul comportamento dell'allievo, favorevole o non nei confronti di una materia, questo

non impedisce di considerarlo uno dei fattori che influiscono sull'allievo.

*Riassumiamo quello che è stato discusso.*

- Si apprende per il *futuro*; cioè lo scopo dell'istruzione è facilitare la produzione di alcune forme di comportamento in un momento successivo alla conclusione del ciclo d'istruzione.
- La probabilità che uno studente utilizzi le sue conoscenze è influenzata dal suo atteggiamento favorevole o contrario alla materia; le cose spiacevoli si trova il modo di dimenticarle.
- Le persone si influenzano vicendevolmente. Insegnanti ed altre persone influenzano l'atteggiamento verso uno specifico soggetto e verso l'apprendimento in sé.
- Un obiettivo da raggiungere è quello di congedare gli studenti con un atteggiamento quanto più possibile favorevole nei confronti della materia insegnata. In questo modo cresceranno le possibilità che l'allievo ricordi quello che gli è stato insegnato e sia disposto a proseguire l'apprendimento.

#### COME PROCEDERE?

Che cosa potete fare in effetti per affermare di aver cercato con ogni mezzo di raggiungere l'obiettivo che vi eravate proposto e cioè che l'allievo, libero dalla vostra influenza, manifesti un atteggiamento favorevole per la materia da voi insegnata?

Forse la cosa migliore da fare è chiarire l'obiettivo, quindi stabilire il genere di cose che dovremmo *veder fare* allo studente perché dimostri che l'obiettivo prestabilito è stato raggiunto. Posto questo, provate ad identificare qualche tecnica che vi aiuti a raggiungere l'obiettivo. Quindi cercate le procedure disponibili per controllare il vostro insegnamento e verificare se abbiate inavvertitamente creato delle situazioni poco piacevoli; inoltre, quali nuove condizioni favorevoli potete aggiungere a supporto di quelle già esistenti.

Certo c'è ancora molto da imparare e non pretendo di dare una soluzione definitiva ad un problema tanto importante. Però, si sa già molto nei confronti del comportamento umano e il nostro potere di insegnamento sarà accresciuto a misura che le conoscenze acquisite in tale campo vengano comprese ed applicate nella pratica scolastica.

## Capitolo terzo

# La formulazione dell'obiettivo

*Se non sapete bene dove state andando, rischiate di arrivare dove non vorreste.*

Sebbene obiettivi quali insegnare a degli allievi ad « apprezzare » della musica o a « rispettare » il sistema giudiziario vigente in uno stato siano lodevoli, è difficile, se non impossibile, raggiungerli quando siano formulati in termini così vaghi.

Perché un obiettivo didattico sia utile è necessario esprimerlo in termini concreti. Un obiettivo ben formulato dovrebbe indicare quello che lo studente deve essere in grado di fare per dimostrare che l'obiettivo è stato raggiunto, precisare le condizioni necessarie perché si raggiunga la *performance* prestabilita e suggerire i criteri per valutare l'acquisizione dell'obiettivo.

*In altri termini, un obiettivo è formulato in modo utile se ci aiuta a capire dove siamo diretti e ci suggerisce il modo per sapere quando ci siamo arrivati.*

Dal momento che potreste non esservi soffermati neppure per un attimo a scandagliare le acque limacciose degli obiettivi affettivi (che hanno a che fare con sentimenti o atteggiamenti e poiché si tratta di un'area popolata più di buone intenzioni che di conoscenza ed esperienza, sarà meglio procedere con cautela.

La prima cosa da fare è analizzare la parola « atteggiamento ». Benché sia un termine usato in qualsiasi conversazione, che io stesso ho usato ripetutamente in questo libro, quando parliamo di obiettivi che perseguiamo con serietà di intenti esso è utile al pari di un bikini al polo Artico.

Non c'è una cosa in noi che si possa definire « atteggiamento » nello stesso senso in cui diciamo che c'è qualcosa dentro di noi,

come è per il cuore. Non puoi dissezionare un individuo che abbia un atteggiamento positivo verso gli « hamburgers » e rintracciarlo (parlo dell'atteggiamento) allo stesso modo che non si può dissezionare un individuo e riuscire ad isolare il sorriso.

In realtà « atteggiamento » è un termine usato per indicare la *tendenza generale* di un individuo ad agire in un certo modo e in determinate condizioni.

Il nostro uso del termine « atteggiamento » è in rapporto a quello che un individuo dice o fa. *Si basa sull'osservazione di un comportamento visibile.*

Per esempio se notiamo che una persona ogniqualvolta si trovi dinanzi ad un avvocato ha l'abitudine di pronunciare un « blaah! » possiamo dire che a questo individuo gli avvocati non piacciono. Nel momento in cui facciamo questa osservazione deduciamo per inferenza, da un comportamento manifesto, una condizione interna ed invisibile.

Un mio caro amico ha un atteggiamento favorevole nei confronti di Bach; il che vuol dire che gli piace ascoltare della musica composta da Bach. Ora, questa affermazione è una mia illazione circa una sua presunta tendenza, inclinazione, propensione o « atteggiamento ». E' un'osservazione su uno stato di cose dedotta da prove circostanziali (indirette). Da che tipo di prove? Ebbene, egli discute di Bach, quando ha l'opportunità di farlo, e spesso si reca nei luoghi dove suonano la sua musica. E, lo fa senza nessun motivo apparente... voglio dire che non c'è alcuna causa coercitiva osservabile - né stimoli visivi o uditivi, riferibili a Bach, che lo sollecitano.

Egli dà semplicemente molte risposte di « andare verso » la musica di Bach. Perciò dalle mie osservazioni deduco che ha un atteggiamento positivo nei suoi confronti.

Ogni volta che usiamo il termine « atteggiamento » esprimiamo una previsione sul comportamento futuro di un individuo, basandoci sull'osservazione del suo comportamento passato.

Se diciamo che una persona ha un *atteggiamento favorevole* verso la musica classica prevediamo che nei confronti di essa si esprimerà in termini positivi, che si metterà in condizioni di essere sollecitato da questo tipo di stimoli e che ci rimarrà il più a lungo possibile.

Se diciamo che una persona ha un *atteggiamento negativo* verso la televisione prediciamo che quello stesso individuo, messo dinanzi ad un apparecchio televisivo, cercherà di fuggire lontano il più rapidamente possibile e che non è molto probabile che si dia da fare per essere sollecitato da questo tipo di stimolo.

Quando diciamo di qualcuno che ha un « atteggiamento favorevole », noi, in qualche modo, pronostichiamo una forma di risposta di « andamento verso » (*moving toward*) e la nostra predizione si fonda su un comportamento di « avvicinamento » precedentemente osservato.

Viceversa, dicendo di una persona che ha un « atteggiamento negativo » prevediamo risposte di « allontanamento da » (*moving away from*) basandoci sull'osservazione di un comportamento di « allontanamento ».

Supponiamo di parlare di *comportamento* invece che « atteggiamento ». Dopotutto siamo interessati al comportamento dello studente. Soffermandoci solo sul comportamento dello studente eliminiamo la sfera nebulosa dei « realmente »: se uno studente possiede cioè « realmente » questo o quel tipo di atteggiamento.

Nel comportamento troviamo qualcosa di concreto; abbiamo a che fare con delle risposte. Possiamo concentrare gli sforzi per accrescere l'incidenza delle risposte di « andare verso » o di « accostamento » (*approach responses*) e ridurre quella delle risposte di « allontanarsi da » o di « evitamento » (*avoidance responses*). Possiamo non solo prefiggerci un obiettivo e darci da fare per raggiungerlo, *ma siamo in grado di giudicare se lo abbiamo fatto con successo.*

Sostituito il termine « atteggiamento » con qualcosa più accessibile, a questo punto possiamo formulare l'obiettivo:

Quando lo studente non sarà più sottoposto alla mia influenza, in presenza della materia ....., mostrerà una percentuale di risposte di accostamento almeno pari a quella presentata agli inizi del corso.

Questo obiettivo indica che cosa cercare nel comportamento dello studente?

si. Chiede risposte di *accostamento alla materia.*

L'obiettivo indica quando dovrà manifestarsi il comportamento?



si. Dice che il comportamento richiesto si manifesta *quando lo studente sta per sottrarsi definitivamente all'influenza dell'insegnante*. Naturalmente questo comportamento può manifestarsi prima che lo studente lasci il corso d'istruzione e potreste voler verificare la tendenza ad accostarsi alla materia ad intervalli regolari di tempo per vedere come e se si muova nella direzione positiva. L'essenziale è che si osservi la *performance* voluta prima che lo studente scompaia all'orizzonte.

L'obiettivo indica anche che si deve fare un accertamento all'inizio ed alla fine del corso e suggerisce un confronto tra i giudizi espressi prima e dopo. L'obiettivo così come è formulato indica che non importa quali quesiti di *test* o quali elementi situazionali userete per valutare questa tendenza; la cosa importante è che, nel momento in cui cessa l'influenza dell'insegnante sullo studente, la percentuale delle risposte di accostamento sia almeno pari a quella manifestata nella fase iniziale di influenza. (Si elencheranno più tardi i tipi di prove che potrebbero essere utili per la verifica).

Alcuni potrebbero meravigliarsi perché l'obiettivo specifica soltanto quale debba essere il comportamento dello studente *dinanzi all'argomento in questione* e non precisa in quante occasioni egli debba *accostarsi* all'argomento stesso.

Dopotutto non siamo interessati a qualcosa di più che alle risposte di accostamento che lo studente dà quando si trova di fronte alla materia o all'attività in questione? *Naturalmente lo siamo*. Ma se siete interessati alla risposta inerente la materia che vi interessa da parte dello studente dopo *che si sia congedato da voi*, la cosa richiede una formulazione separata perché si tratta di un obiettivo diverso. Tale obiettivo potrebbe essere formulato in questi termini:

Nel periodo che va dal ..... al ....., la frequenza delle risposte di accostamento dello studente alla materia ..... sarà almeno pari a quella da lui manifestata quando era solo da un mese sotto l'influenza dell'insegnante.

Ammesso che gli studenti, liberi dalla vostra influenza diretta, rimangano a vostra disposizione, come misurare se l'obiettivo è stato raggiunto? Lì si potrebbe osservare da vicino ed annotare quante volte essi fanno qualcosa che ha rapporto con

la materia da voi insegnata. Ovviamente non è un metodo molto pratico. Invece si potrebbe chiedere *a loro* di osservare il numero di volte in cui hanno manifestato un comportamento strettamente legato all'insegnamento ricevuto; cioè si potrebbe chiedere loro di annotare il numero dei dischi che hanno acquistato, i concerti che hanno ascoltato, il numero delle volte che hanno dipinto, il tempo complessivo dedicato alla risoluzione di problemi matematici e così via. Se non è possibile verificare la *performance* dello studente dopo che si è concluso il corso d'istruzione, è comunque meglio circoscrivere l'obiettivo a quello che si può raggiungere nel periodo in cui lo studente è sotto l'influenza dell'insegnante; in questo modo si avrà sempre la possibilità di verificare con quanto successo si sia arrivati alla meta prestabilita. Per questa ragione è preferibile formulare un obiettivo come quello riportato a pag. 19.

Dal momento che il conseguimento dell'obiettivo implica che si influisca sulla tendenza all'accostamento è giunto il momento di analizzare il comportamento di avvicinamento per sapere cos'è e come riconoscerlo.

PARTE SECONDA  
COME ARRIVARE ALLA META PRESTABILITA?

## Capitolo quarto

# Riconoscere la tendenza all'accostamento

*Una volta un insegnante, non privo di intuito, si rivolse ad un collega dicendo: « Ho capito che se non sono riuscito ad essere pertinente e mi sono perso in chiacchiere, i miei studenti detestano ciò che hanno appreso ».*

*Sapete riconoscere una risposta di avvicinamento quando la vedete?*

Una risposta di accostamento è, lo ricorderete, un'azione che indica un *movimento verso la materia* (o un obiettivo, un'attività, una situazione) che vi interessa per poter definire una tendenza. E' un tipo di comportamento che si determina nel contatto con la materia considerata o nell'avvicinarsi maggiormente ad essa, o che vi induce a concludere che, tale accostamento risulterebbe più probabile in circostanze adatte.

Per esempio mia moglie mi serve un piatto di carne ed io la mangio; questa è una risposta di approccio positivo. Il mio comportamento non solo mi avvicina maggiormente all'oggetto in questione ma mi induce a « circondarlo » (quanto più strettamente mi è possibile). Se d'altronde mia moglie mi serve un piatto di spinaci o di piselli poco freschi, io allontano il piatto. Dal momento che questo comportamento mi allontana dall'oggetto, lo si può classificare come comportamento di evitamento. Non è necessario

attardarsi a discutere se ciò significa che « mi piace » o « non mi piace » l'elemento in questione. Se io mi accosto ad un oggetto si evidenzia una risposta di avvicinamento se me ne tengo lontano o lo allontano da me, dò una risposta di evitamento. E' tutto.

Supponete di ascoltare questo dialogo:

- Aah, baciarmi, sciocco.
- Grazie, ma non posso.
- Perché?
- Perché non bacio mai di mercoledì.

E' ovvio che il secondo interlocutore sta cercando di evitare il primo. Siamo di fronte ad una risposta di evitamento, anche se verbale. Di nuovo, non importa *perché* si manifesti questo comportamento, non importa se il primo interlocutore aveva l'alto cattivo o i piedi doloranti, non importa se un simile comportamento non aveva nulla a che fare con l'attrazione o il disinteresse del secondo interlocutore per il primo. Se la risposta è stata un comportamento « di allontanamento da » si tratta di una risposta di evitamento.

*Come individuare una varietà di comportamenti che implicano risposte di accostamento?*

Si potrebbe incominciare osservando alcuni individui che mostrano chiaramente forti tendenze ad accostarsi ad alcune attività. Che cosa fanno per indurci a queste conclusioni?

Per prima cosa osservate attentamente un appassionato di calcio. Sono sicuro che concorderete nel ritenere che un appassionato di calcio ha forti tendenze ad accostarsi all'argomento e all'attività del calcio.

Che cosa vi dice che gli piace il calcio? Cosa *fa* questa persona per indurvi a concludere che egli è un grosso « tifoso »?

Supponete di dover studiare un individuo del genere per una settimana e supponete di dover registrare il suo comportamento ogni volta che riteniate manifesti la sua passione per il calcio. Alla fine della settimana potreste leggere osservazioni del tipo:

- parla continuamente di calcio;
- legge sulle pagine sportive dei due quotidiani locali tutto quello che concerne questo argomento;

- è in grado di elencare la formazione completa dei giocatori di entrambe le squadre;
- durante questo periodo ha visto ogni partita teletrasmessa;
- martedì e mercoledì per seguire due partite di calcio si è dato annalato rischiando così di perdere il suo lavoro.

La lista non esaurisce assolutamente le possibili osservazioni. Rimarrete stupiti dinanzi al numero delle risposte di approccio che troverete nel momento in cui deciderete di prenderne nota. Solo uno o due mesi fa mi sono imbattuto in un eccellente esempio di risposta di accostamento proprio verso questo sport. In una lettera pubblicata sulle colonne degli avvisi personali del *Daily News* di Chicago una donna aveva scritto:

« So che gli uomini sono pazzi per gli sport, ma mio marito esagera. Per non perdere una partita di calcio radiotrasmissa si è persino portato dietro una radio transistor al matrimonio della sorella ».

E' chiaro che un comportamento del genere ha consentito all'individuo sopra menzionato di accostarsi maggiormente al calcio o di far sì che il contatto durasse più a lungo; siamo dinanzi ad una risposta di accostamento.

Prendiamo ora in considerazione l'individuo definito un « entusiasta » dell'opera lirica. Se osservate e registrate il suo comportamento per un periodo di tempo, in modo da comprendere cosa può aver portato a definirlo tale, le vostre osservazioni potrebbero essere del tipo:

- segue tutte le opere locali, senza badare a spese;
- discorre, se gli è possibile a lungo, dell'opera lirica;
- della gente non entusiasta di questo genere di spettacolo dice che « non sa che cosa perde »;
- legge libri sull'opera lirica;
- spesso canticchia arie da varie opere;
- è abbonato ad un settimanale di lirica;
- possiede una fornita collezione di dischi delle opere che preferisce.

Torno a ripetere, non si esaurisce qui l'elenco delle risposte che indicano un tentativo di approccio o contatto con l'opera lirica. Ve ne vengono in mente altre?

Adesso cerchiamo risposte di accostamento in un campo più vicino all'istruzione. Abbiamo uno studente regolarmente

iscritto al secondo semestre di un corso universitario di biologia. Si parla spesso del suo insegnante in termini di « entusiasmante », « stimolante », « un ottimo insegnante ». Ma in questa sede non si vuole indagare sul comportamento dell'insegnante. Siamo interessati piuttosto al comportamento dello studente; più specificatamente vogliamo individuare degli elementi che ci consentano di pronosticare la natura del comportamento futuro di questo studente nei confronti della biologia. Una settimana di attenta osservazione dello studente potrebbe evidenziare che:

- durante la settimana lo studente si è recato due volte in biblioteca ed ha trascorso il 70% del tempo leggendo libri di biologia;
- martedì sera ha partecipato all'incontro organizzato dal « club » di biologia dell'università ed ha disertato l'appuntamento con la ragazza preferita per esservi presente;
- venerdì mattina ha speso 9.000 lire per testi di biologia e 6.500 lire per strumenti di dissezione;
- un controllo al registro delle presenze dimostra che lo studente non ha mai perso una lezione di biologia o una lezione pratica di laboratorio, sebbene avesse abbreviato tutti i corsi universitari saltando due o tre classi;
- durante le tre lezioni della settimana ed i due periodi di pratica in laboratorio lo studente ha posto 14 domande, tutte relative alla biologia;
- ha chiesto due volte di vedere il suo insegnante da solo per discutere su punti non contemplati dal programma svolto durante il corso;
- mercoledì lo studente si è appostato lungo l'argine di un fiume per tre ore consecutive, prima dell'albeggiare, per catturare rane da usare come cavié;
- lo studente ha chiesto un incontro con il segretario amministrativo della facoltà per chiedergli se poteva iscriversi ad un corso avanzato di biologia.

Potreste obiettare che questo elenco contiene esagerazioni o che vi sono omissioni e potreste giudicare non tutte le osservazioni interessanti dal vostro punto di vista ma, sicuramente, sarete d'accordo nel ritenere che comprende risposte che consentono di fare predizioni (asserzioni relative a tendenze all'accostamento o all'evitamento) sul futuro comportamento dello studente nei confronti della biologia.

Come potrete comprendere da questi esempi, gli individui che hanno una forte disposizione per una materia discorrono



molissimo di questa, incoraggiano altri a partecipare alla discussione, leggono, comprano libri, seguono lezioni sull'argomento, pubblicano articoli in merito, intraprendono carriere ad essa inerenti. Studenti fortemente inclinati verso una determinata materia si iscrivono a più corsi che la trattano, ne parlano in modo positivo e dedicano gran parte del tempo libero destinato allo studio ad approfondirne la conoscenza.

In generale, dunque, si può affermare che gli individui con una forte tendenza verso una materia sono disposti a farne esperienza di nuovo. Preferiscono esperienze relative ad essa ad altre anche allettanti. *Quanto più fortemente sono attratti da una materia, tanto più si impegneranno a superare gli ostacoli che gliene impediscono l'accostamento o il contatto* <sup>(1)</sup>.

Come ben sapete una risposta di approccio può essere « simulata » o forzata. Un individuo può esprimere interesse per una materia, o lavorarvi, solo in alcune circostanze e non in altre. E' importante saperlo; infatti è essenziale il saper distinguere tra una risposta di accostamento e l'interpretazione della risposta stessa. Prima individuate le risposte e poi soppesatele.

Un giudizio sulle risposte di approccio dell'allievo è valido solo se basato sulla esatta conoscenza delle circostanze che le hanno favorite. Non si deve dare importanza se non minima alle risposte date dall'individuo in condizioni in cui egli reagisce a stimoli diversi da quelli che volete valutare. Questo è esattamente il modo di valutare le risposte date alle domande di un test su di un argomento specifico. Per esempio, se sapete che uno studente ha copiato da certi fogli di appunti, preparati in precedenza, nel rispondere ad una serie di domande sulla fisica, considerereste le sue risposte indicatori meno validi del suo grado di conoscenza della fisica rispetto a risposte date in circostanze in cui fosse sprovvisto di tale aiuto « illegale ».

Tuttavia le tendenze all'accostamento rappresentano soltanto metà della storia: vi sono anche oggetti che gli individui cercano di evitare. Se siamo capaci di identificare risposte per individuare

<sup>(1)</sup> Uno degli esempi più interessanti di risposta di avvicinamento è questo avviso sottoposto alla mia attenzione da Peter Pipe.

Circast: qualcuno che stia seguendo *Love of Life* perché mi raggiugli su di un episodio che non ho visto.

se una persona è incline verso un determinato oggetto dovremmo anche esser capaci di identificarne altre che evidenzino una tendenza di allontanamento.

Se aveste avuto l'occasione di osservare e registrare il mio comportamento mentre, seduto, ero intento per la terza volta a rivedere questo capitolo avreste potuto fare osservazioni del tipo:

- si è seduto ed ha acceso la macchina da scrivere elettrica;
- ha spento la macchina elettrica;
- è andato in cucina a bere una tazza di caffè;
- ha riordinato le sue carte sulla scrivania ed ha temperato le matite;
- ha guardato fuori della finestra per controllare quanto fosse fitta la nebbia;
- si è seduto ed ha acceso di nuovo la macchina elettrica;
- si è guardato le unghie;
- ha spento la macchina elettrica;
- è andato a procurarsi una lima per unghie;
- si è limato le unghie.

Non importa quali risposte mi avete visto dare. Se il risultato finale è stato quello di portarmi lontano dalla macchina da scrivere avreste ragione di classificarle come risposte di evitamento.

Vi sono alcuni individui che rifiutano oggetti dai quali in realtà si sentono molto attratti. Un uomo grasso, per esempio, potrebbe riuscire a dire « No, grazie » se gli si offre il suo piatto preferito; una donna può evitare l'acquisto di un cappello che le piace enormemente. Sono casi particolari in cui un individuo respinge un oggetto perché in questo modo evita una conseguenza *aversiva* (non desiderabile o sgradevole): l'uomo pingue evita di ingrassare, di sentirsi più a disagio e, forse, in questo modo si sottrae a dei improveri da parte del suo medico; la donna, limitandosi a desiderare il cappello, evita una reazione violenta da parte del marito.

Ma che dire, per ritornare ad argomenti a noi più vicini, di comportamenti da cui si può inferire una tendenza di evitamento nei confronti di una materia scolastica? La registrazione dei comportamenti di uno studente iscritto regolarmente al secondo semestre del corso universitario di matematica potrebbe assomigliare alla seguente:

- giovedì lo studente ha cercato di convincere il suo insegnante di matematica che avrebbe dovuto escluderlo dal corso;
- non è riuscito a risolvere tre dei quattro problemi di matematica assegnati;
- mercoledì ha parlato con un esperto in merito alla sua decisione di non seguire più il corso di matematica;
- lunedì e mercoledì è arrivato in ritardo alla lezione di matematica; venerdì non è venuto affatto;
- un colloquio con l'insegnante di matematica del corso del primo trimestre ha mostrato che lo studente non possedeva affatto i prerequisiti necessari per seguire il corso e che egli spesso si lamentava del fatto che la matematica non avesse agganci con la realtà; l'insegnante si è reso conto che lo studente ha ottenuto poco con lo studio;
- un colloquio con lo studente ha mostrato che egli è convinto di non avere attitudine per la matematica, che non è capace di apprendere nulla di inerente a questa materia, che non avrà mai bisogno della matematica e sarebbe felice se potesse non sentirla parlare più.

Vi sono altri tipi di risposte che si possono considerare prove dell'esistenza di una tendenza all'evitamento. Alcuni esprimono giudizi poco favorevoli su oggetti o attività che non amano influenzando altri verso una tendenza analoga: vi è chi si spinge oltre, dissuadendo le persone dal fare esperienze in merito ad una data materia, per esempio iscrivendosi ad un corso, ascoltando una discussione o partecipando ad attività collegate ad essa <sup>(2)</sup>.

(2) Ho avuto l'opportunità di annotare una serie divertente di comportamenti di evitamento quando ho suggerito all'editore un titolo per questo libro. Giacché il libro trattava di tendenze (all'accostamento o tendenze all'evitamento) di una specifica materia, suggerii un titolo formato dalle iniziali di questi termini: SMAT s'n Smur's (Subject Matter Approach Tendencies and Subject Matter Unapproach Tendencies).

Gli editori hanno rapporti con autori che manifestano strani comportamenti e sanno come affrontarli. Così quando suggerii il titolo da dare al lavoro, la prima reazione fu un sorriso garbato... quasi a dire «Ecco, be, vediamo... questo è solo uno scherzo... non stai dicendo *sul serio* vero?». Alle mie insistenze, che ebbero lo stesso effetto di una frecciata, la successiva risposta di evitamento fu: «Bene, riparlami alla fine del lavoro per decidere se il titolo da te proposto sia il più adatto», sperando che non se ne parlasse più. Poi vedendoci che mi ostinavo, l'editore si lanciò in una discussione accorata sulle possibili implicazioni di un titolo del genere, cercando di convincermi che tra i suoi dipendenti esiste gente con un «sesto senso» per i titoli. Alla fine io desistetti dalla mia idea, ma non prima di aver annotato con mia meraviglia la grande varietà di comportamenti indicativi di un atteggiamento di evitamento.

Se si dà una possibilità di scelta a persone che mostrano tendenze all'evitamento nei confronti di una disciplina, esse preferiscono evitarla, con diversa intensità, il contatto rivolgendo l'attenzione ad altro. Non leggono o comperano libri sull'argomento, non frequentano «clubs» che siano in qualche modo connessi ad esso e non provocano discussioni in proposito. Posti di fronte all'argomento fanno in modo di allontanarsene cambiando il tema della conversazione, sfuggendone ogni stimolo, inventando una scusa per tenersene lontani o troncando qualsiasi contatto con esso.

In situazioni di istruzione, che ci riguardano più da vicino, queste stesse persone spesso si dichiarano convinte della loro incapacità ad apprendere un argomento specifico ed affermano che in futuro intendono avere a che fare il meno possibile con esso.

*Una volta sviluppato questo modello di comportamento è improbabile che sia reversibile.*

Nella misura in cui lo studente evita esperienze relative ad una certa materia, sarà meno probabile che la sua tendenza all'evitamento si trasformi in una tendenza all'accostamento. Inoltre se uno studente evita tali esperienze è improbabile che egli usi e metta a frutto le abilità che può possedere ed è quasi certo che egli con il passare del tempo ne apprenderà poco di più. Ogni argomento che uno studente evita corrisponde ad uno strumento o ad un'abilità che egli perde, mentre avrebbe potuto facilitargli il cammino in un mondo tanto complicato.

*E' per questo motivo che una istruzione che determina tendenze ad evitare una materia può davvero procurare allo studente più male che bene.*

(Che le buone intenzioni non bastino è stato chiaramente dimostrato da una recente analisi relativa all'atteggiamento di accostamento-evitamento condotta da una insegnante di matematica di scuola superiore. Ella possiede una forte capacità di generare nei suoi allievi entusiasmo e passione per la matematica. Ama la materia ed è entusiasta di trasmettere ai suoi studenti la sua passione per la materia che insegna. E' cortese e rispetta le domande degli studenti, che accetta sempre di buon grado.

Ma nonostante le sue buone intenzioni ed il suo iniziale successo

nel motivare i suoi allievi, ha fatto sì che in molti di essi *sia diminuito* l'interesse per la matematica, nonostante i suoi sforzi per accrescerlo. Come mai? Che cosa ha potuto fare l'insegnante per affievolire le tendenze all'accostamento della materia?

Siamo di fronte ad un classico esempio di « distruzione totale ». L'insegnante, senza rendersene conto, ha impiegato gran parte del tempo scolastico nella presentazione della materia in un modo che era al di sopra delle effettive capacità di comprensione degli allievi. Il suo entusiasmo per la materia l'ha portata ad insegnare quasi tutto quello che sapeva e che era molto di più di quello che gli studenti potessero capire, senza badare alla effettiva disponibilità del singolo studente. Alcuni studenti hanno concluso che non avrebbero mai potuto capire la matematica e hanno perso ogni interesse per essa.)

*Vi sono tre procedure* che possono aiutarvi ad affinare la vostra capacità nell'individuare con esattezza le risposte di approccio o di evitamento:

1. pensate alle cose che piacciono e non piacciono ad un vostro amico e chiedetevi che cosa egli *faccia* o *dica* per indurvi a classificare le cose considerate nell'uno o nell'altro gruppo;
2. quando sentite qualcuno che fa apprezzamenti sugli atteggiamenti di un altro o sulle cose che gli piacciono o non gli piacciono, chiedetegli che cosa *fa* o *dice* questa persona perché egli si senta autorizzato a fare apprezzamenti di questo genere;
3. Se siete insegnanti, portate con voi un piccolo taccuino ed annotate qualsiasi evento vi porti a credere alla disposizione favorevole o sfavorevole di uno studente verso una materia (non fa mai i suoi compiti, dorme in classe, non è attento, si porta sempre dietro il libro di testo, parla continuamente della materia, è tanto preso dal suo lavoro che non sente se lo chiamano).

Le risposte di avvicinamento e di evitamento sono i materiali grezzi da cui dedurre le predizioni sul comportamento futuro; sono prove circostanziali (indiziarie) che consentono di fare asserzioni precise sulle tendenze dell'individuo. Sebbene la validità di queste affermazioni dipenda dalla qualità di certi comportamenti, resta il fatto che vi è una prova *tangibile* che consente di fare affermazioni attendibili sugli atteggiamenti. Non dobbiamo affidarci all'intuizione per raggiungere il nostro obiettivo didattico principale. *Noi abbiamo la possibilità di agire per sviluppare e consolidare le tendenze dell'allievo ad accostarsi alla materia che insegniamo e siamo in grado di verificare se ci siamo riusciti.*

## Capitolo quinto

# Le fonti di influenza

*Se le nostre azioni non acquistassero talora più importanza delle nostre parole, non avrebbe senso richiamarsi all'espressione: « Non fare quello che faccio, fa' quello che dico ».*

Non molto tempo fa, Von Haney, un grafico dotato di talento, ha creato una breve sequenza animata per un programma destinato a insegnare alle casalinghe americane qualcosa sulle leggi del comportamento perché realizzassero una migliore interazione con le persone che stanno loro accanto. La sequenza mostra due bambini, uno a mani vuote e l'altro alle prese con un enorme lecca-lecca. Il ragazzo che è a mani vuote parla per primo:

- Oh. Dove hai preso il lecca-lecca?
- Mia mamma me lo ha dato in premio perché piangevo.
- Vuoi dire che tua madre *desidera* che tu pianga?
- Io suppongo di sì. Ogni volta che piango mi dà un lecca-lecca.
- Perbacco, piangerò *molto di più*, se piangendo si ottiene sempre un lecca-lecca.
- Certo. E' psicologia elementare!

La maggior parte delle persone che hanno visto questa sequenza capivano solo che vi era qualcosa di sbagliato nel metodo scelto dalla madre per cercare di ridurre il comportamento di pianto del figlio, sebbene non sapessero stabilire con esattezza dove fosse l'errore. La sequenza mostra chiaramente che un simile comportamento non si modifica se ha come conseguenza immediata il dono di un lecca-lecca da parte della madre. Ma perché no? Sebbene la sequenza non ci mostri alcun



dettaglio, certamente suggerisce che vi sono modi più o meno validi di interagire con gli altri e d'influenzarli.

*Quali influenze determinano nel processo didattico lo sviluppo di tendenze all'avvicinamento o all'evitamento? Come accade che le materie che gli alunni studiano a scuola si trasformino per essi in oggetti, attività e situazioni da tener lontano o da evitare?*

Non disponiamo di tutte le risposte precise a queste domande, ma alcune cose sono state già accertate in merito. Se le conoscenze di cui disponiamo vengono applicate, l'insegnante ha più probabilità di aver successo nel far sì che le cose che insegna diventino oggetti ed attività che stimolano un atteggiamento di accostamento piuttosto che di fuga nell'allievo. Non si può garantire il successo in ogni caso, semplicemente perché l'insegnante non può controllare tutte le variabili di influenza. I migliori sforzi dell'insegnante possono essere infatti neutralizzati da forze più potenti di quelle sotto il suo controllo. E' però vero che l'insegnante ha maggior successo se applica i principi che si fondano sulla conoscenza del comportamento umano, che non se non lo facesse.

Le capacità connaturate di un individuo influenzano la scelta dell'attività da intraprendere e favoriscono la tendenza verso oggetti ed eventi che cercherà di avvicinare. Ma anche se un individuo è poco imparziale nei confronti di quelle attività in cui è esperto, saranno essenzialmente gli eventi che si verificano nel mondo circostante ad influire sulle sue tendenze, giacché questi eventi sono per lo più modellati dagli atteggiamenti delle persone con cui si viene a contatto, dagli oggetti, dalle esperienze e dalle conseguenze del comportamento dell'individuo stesso.

La gente trascorre gran parte del suo tempo ad influenzare gli altri. Esorta, argomenta, chiarisce, adula ed inganna per lo più con l'intento di influire sul comportamento degli altri individui. Talvolta ha successo, talaltra no. Talora ha successo sebbene non lo desideri affatto; di qui l'espressione « Non fare come faccio io, fa come dico io ».

Le persone sono influenzate dalla stampa, dal cinema e

dalla televisione. Sono influenzate nel piangere, quando si arrabbiano o si annoiano. Sono stimolate ad assumere un'espressione di disgusto e ad allontanarsi quando avvertono un cattivo odore; sono influenzate a comportarsi diversamente di fronte ad un profumo delicato o ad una invitante bistecca.

Per aiutarvi a richiamare alla memoria alcuni degli avvenimenti collegati al periodo in cui eravate studenti, e che hanno influito sulle cose che adesso evitate o cercate, descriverò brevemente uno studio portato a termine non molto tempo fa da me e da un mio collaboratore. Lo studio avrebbe dovuto fornire un grafico sull'evoluzione di alcune tendenze verso discipline accademiche accertate intervistando per mezz'ora 65 ex-studenti.

Le prime domande dell'intervista erano poste allo studente per individuare quali fossero le sue materie preferite e quali quelle meno favorite. Identificate queste materie, a ciascuna persona veniva rivolta una serie di domande per determinare in qual modo queste inclinazioni si erano venute formando. Grazie alle domande si sarebbe dovuto indagare sui sentimenti del singolo individuo nei confronti delle materie preferite e detestate, e determinare quali condizioni, in base ai suoi ricordi, avevano procurato o mutato tali sentimenti.

I risultati dello studio furono interessanti ed in qualche modo inattesi. Quasi tutte le persone interrogate furono capaci di individuare le materie o le attività scolastiche che nella propria « scala di popolarità » occupavano il primo o l'ultimo posto. Parimenti inattese furono le risposte alle domande volte a scoprire come e perché le materie fossero state poste in quell'ordine di preferenza.

Per quel che concerne la disciplina accademica *favorita*, sembrò che gli intervistati discussero dell'argomento con una certa facilità; parlavano cioè come se ricordassero qualcosa della materia, anche se vagamente. Ma sembrò che non ricordassero con chiarezza come essa fosse diventata la favorita. Sebbene rispondessero sempre alla domanda « Come è accaduto? » era chiaro che le risposte riflettevano solo vaghi ricordi. « Oh, la storia mi è sempre piaciuta », rispondevano, o « Avevo un interesse innato per l'arte ».

La situazione era diversa quando li si interrogava sulla

materia che li aveva interessato di meno. Sembrava che ricordassero poco in proposito e spesso volevano passar oltre dicendo: «Non ricordo nulla circa . . . . .», e meno ne sento parlare meglio è». Ma ricordavano *sempre* esattamente come avevano cominciato a detestare quel soggetto... o almeno *dicevano* di ricordarlo. Erano in grado di determinare con esattezza gli avvenimenti o le situazioni che li avevano portati ad evitare in qualsiasi modo la materia in questione.

Sapevamo perfettamente che alcuni degli intervistati avevano una memoria difettosa. Il nostro interesse era rivolto comunque a conoscere, almeno nel ricordo degli intervistati, perfetta e imperfetta che fosse la loro memoria, le condizioni che avevano avuto un ruolo importante nell'acquisizione delle materie e quali ne erano state le conseguenze; avremmo potuto così sapere quello che *dicevano* agli altri circa le materie che essi avevano cominciato ad amare o a detestare.

Dopo aver letto il campione di interviste sintetizzate, che sotto riportiamo, ritornate con la mente alla vostra vita studentesca per cercare di aggiungere, se vi è possibile, altre condizioni e conseguenze che, a parer vostro, possono influire sulle risposte di accostamento o di evitamento a materie insegnate a scuola.

#### CASO 1

*Materia preferita:*

Musica.

*Come lo è diventata.*  
Mi è sempre piaciuta la musica. Era qualcosa di innato in me. Nessun evento esterno ha influito sulla mia passione.

*Materia che ha meno interessato:*

Inglese.

*Cause del disinteresse.*  
Nessuno degli insegnanti avuti mostrò una capacità didattica tale che gli studenti fossero in grado di capire quello che si stava spiegando loro. Non sapevano come rendere interessante la materia.

#### CASO 2

*Materia preferita:*

Arte, alle scuole medie superiori; psicologia all'università.

*Come lo è diventata.*

Mi è sempre piaciuta l'arte. Mia madre mi ha incoraggiato in questo senso procurandomi molto materiale. Ho avuto un ottimo insegnante alle scuole medie superiori. Possedeva un buon senso dell'umorismo e lavorava *assieme* agli studenti... ci incoraggiava a partecipare a delle mostre. La mia conoscenza dell'arte mi è ancora utile nel campo del lavoro.

Matematica.

Fui promosso alla terza elementare dopo aver seguito solo per metà anno la seconda classe. Non ho avuto delle buone basi e mi sono sentito perso. L'insegnante di matematica della terza elementare era poco paziente e non credeva ad un tipo di insegnamento individualizzato.

#### CASO 3

*Materia preferita:*

Storia.

Odiavo la matematica, non andavo bene in inglese e così mi dedicai alla storia. L'interesse per la storia continuò per tutto il periodo della scuola superiore, che è l'ultima scuola frequentata. Non ricordo niente altro che abbia influito sul mio interesse per la storia, ma da quel giorno ho continuato a studiare la materia per hobby.

Matematica.

Non sono mai riuscito a sommare  $2 + 2$  e non ci riesco ancora. Ho cambiato scuola 18 volte tra la prima elementare e la fine delle scuole superiori. Ogni volta che cambiavo scuola, i miei nuovi compagni stavano studiando qualcosa per il cui apprendimento non possedevo le basi necessarie, oppure stavano imparando qualcosa che conoscevo



già. Inoltre ho avuto un insegnante alle elementari che mi creava situazioni imbarazzanti. Una volta mi trovò a contare sulle dita e mi espose al ludibrio dell'intera classe. La cosa fu umiliante.

#### CASO 4

*Materia preferita:  
Come lo è  
diventata.*

Spagnolo.  
L'insegnante della scuola superiore era terribile; ha cominciato a parlare in spagnolo dal primo giorno ed ha insegnato alla classe a cantare canzoni spagnole. Favoriva l'attuazione di programmi sperimentali e consentiva che gli studenti più preparati aiutassero i meno preparati.

*Materia che ha  
meno interessato:*

Nessuna. Tendenzialmente non rifiuta alcuna materia. All'università si è specializzato in scienze naturali per due motivi: 1) Un cugino stava specializzandosi in scienze ed interessava il nostro intervistato parlando della materia in termini entusiastici, mostrandogli esercitazioni ed esperimenti. 2) Lo studente aveva avuto, alle scuole superiori, un insegnante di fisiologia e faceva della buona pratica di laboratorio. Questo insegnante controllava spesso il lavoro di laboratorio e proiettava filmati molto interessanti inerenti la materia. Era una persona alla quale gli studenti sentivano di poter ricorrere senza problemi.

Questo è un caso in cui l'atteggiamento verso una materia è cambiato nel corso di un certo arco di tempo, in relazione a determinati eventi e conseguenze).

Psicologia.

Nutro una forte ammirazione per l'insegnante e ritenevo che il corso fosse ben

#### CASO 5

*Materia preferita:  
Come lo è  
diventata.*

strutturato. Egli non si inquietava quando gli studenti non erano d'accordo con lui... voleva che si criticassero le sue affermazioni. Non prendeva in giro nessuno. Incontravo i suoi studenti e non aveva problemi di disciplina.

*Materia che ha  
meno interessato:*

*Cause del  
disinteresse.*

Fisica.  
Pensavo di non avere le capacità necessarie. Inoltre nel corso degli studi superiori avevo un insegnante che mi piaceva, ma era solito limitarsi a leggere il libro di testo e quindi ad assegnare i problemi senza dare le spiegazioni necessarie, che ci avrebbero aiutato a risolverli. L'insegnante non riusciva a capire questo.

*Per riassumere i risultati dello studio, possiamo dire che una materia preferita tende a diventare tale perché la persona sembra vi riesca bene, perché viene associata ad amici, parenti, insegnanti piacevoli o degni di ammirazione e perché la persona si sente relativamente serena di fronte alla materia o all'attività in questione. Una materia che non interessa tende a diventare tale perché la persona sembra avere poca o nessuna attitudine per essa, perché è associata ad individui o a condizioni spiacevoli.*

*Quali pensate siano le condizioni o le conseguenze che hanno influenzato il vostro comportamento nei riguardi delle materie che avete studiato?*

E' fuor di dubbio che influenze esterne alla scuola possano aver anche avuto una parte importante nel modellare la direzione e la forza delle tendenze espresse dagli intervistati nello studio. Le persone esercitano un'influenza, si tratti di insegnanti, genitori, coetanei o parenti. Ricordate, a noi non interessa sapere se gli insegnanti sono la *sola* fonte di influenza, bensì se sono una fonte *positiva*.

Le fonti di influenza in relazione alle tendenze verso una disciplina scolastica includono dunque:

- Le condizioni associate ad una determinata materia...
- Le conseguenze del contatto con essa.
- Il modo in cui altri reagiscono nei confronti di una materia (pre-sentazione di modelli di comportamento).

Ora che abbiamo identificato alcune delle fonti d'influenza, la cosa da fare è scoprire come queste fonti operino e come si possano organizzare per ottenere il risultato desiderato.

## Capitolo sesto

# Condizioni e conseguenze

*Tra i mezzi che tendono a modificare il comportamento umano, l'ammonimento è il più usato e il meno efficace.*

I modi di influire sul comportamento dell'individuo, in termini di disposizione verso oggetti ed eventi, non si limitano ai tre riportati nel capitolo precedente e, per nostra comodità, sono definiti come condizioni, conseguenze e presentazione di modelli di comportamento. Tuttavia essi risultano particolarmente adatti ad essere considerati giacché possiamo fare qualcosa in merito.

### PER PRIMA COSA CONSIDERATE LE CONDIZIONI

L'ideale sarebbe che lo studente, in presenza di un argomento <sup>(1)</sup>, si trovasse di fronte a *condizioni positive*. Viceversa, non dovrebbe trovarsi in condizioni aversive <sup>(2)</sup>. Queste due asserzioni evidenziano come oggetti ed eventi inizialmente neutri possano finire con lo stimolare risposte d'approccio o di evitamento. Cioè, se una materia che inizialmente non è di particolare interesse, viene presentata ripetutamente ad un individuo in condizioni aversive (poco piacevoli), potrà tramutarsi in un segnale che provoca una risposta di evitamento. Allo stesso modo se ad un individuo in presenza di condizioni positive

<sup>(1)</sup> Il termine « argomento » è inteso nell'accezione più ampia, non come semplice trasmissione di eventi. Si riferisce a qualunque cosa abbiate intenzione di ottenere in termini di obiettivi didattici: conoscenze, capacità di soluzione di problemi, abilità motorie o sviluppo della creatività.

<sup>(2)</sup> Per condizione avversiva si intende un evento che causi disagio fisico o mentale. E' un evento che l'individuo cerca di evitare. Nel cap. 7 si considererà dettagliatamente il significato di questi eventi.

Le fonti di influenza in relazione alle tendenze verso una disciplina scolastica includono dunque:

- Le condizioni associate ad una determinata materia.
- Le conseguenze del contatto con essa.
- Il modo in cui altri reagiscono nei confronti di una materia (pre-sensazione di modelli di comportamento).

Ora che abbiamo identificato alcune delle fonti d'influenza, la cosa da fare è scoprire come queste fonti operino e come si possano organizzare per ottenere il risultato desiderato.

## Capitolo sesto

# Condizioni e conseguenze

*Tra i mezzi che tendono a modificare il comportamento umano, l'arricchimento è il più usato e il meno efficace.*

I modi di influire sul comportamento dell'individuo, in termini di disposizione verso oggetti ed eventi, non si limitano ai tre riportati nel capitolo precedente e, per nostra comodità, sono definiti come condizioni, conseguenze e presentazione di modelli di comportamento. Tuttavia essi risultano particolarmente adatti ad essere considerati giacché possiamo fare qualcosa in merito.

## PER PRIMA COSA CONSIDERATE LE CONDIZIONI

L'ideale sarebbe che lo studente, in presenza di un argomento <sup>(1)</sup>, si trovasse di fronte a *condizioni positive*. Viceversa, non dovrebbe trovarsi in *condizioni aversive* <sup>(2)</sup>. Queste due asserzioni evidenziano come oggetti ed eventi inizialmente neutri possano finire con lo stimolare risposte d'approccio o di evitamento. Cioè, se una materia che inizialmente non è di particolare interesse, viene presentata ripetutamente ad un individuo in *condizioni aversive* (poco piacevoli), potrà tramutarsi in un segnale che provoca una risposta di evitamento. Allo stesso modo se ad un individuo in presenza di *condizioni positive*

<sup>(1)</sup> Il termine « argomento » è inteso nell'accezione più ampia, non come semplice trasmissione di eventi. Si riferisce a qualunque cosa abbia intenzione di ottenere in termini di obiettivi didattici: conoscenza, capacità di soluzione di problemi, abilità motorie o sviluppo della creatività.

<sup>(2)</sup> Per condizione avversiva si intende un evento che causa disagio fisico o mentale. E' un evento che l'individuo cerca di evitare. Nel cap. 7 si considererà dettagliatamente il significato di questi eventi.

(piacevoli) si presenta una materia inizialmente neutra questa può tramutarsi in un segnale per una risposta di avvicinamento.

*Esaminiamo alcuni esempi che si verificano quotidianamente.*

Come reagite se un medico accosta un ago ipodermico al vostro braccio? Se la vostra reazione è simile a quella della maggior parte degli individui tirate indietro il braccio; se non fate proprio questo movimento, può darsi che giriate il viso da un'altra parte evitando di vedere la punta dell'ago accostarsi al braccio e quindi di esser preso dal panico. La prima volta che si vede un ago ipodermico non vi è nulla di aversivo nella sua vista. E' un oggetto privo di particolare significato. Ma dopo aver sperimentato condizioni aversive (panico) in presenza di un ago ipodermico, esso diventa il segnale per una risposta di evitamento; perciò la semplice vista di un ago ipodermico diventa una condizione da evitare.

Conosco una scuola dove proporre di andare « nella stanza del fornellino a gas » genera immediatamente risposte di consenso da parte degli insegnanti, che, in verità, si recano nella stanza « del fornellino » tutte le volte che possono, e l'idea della « stanza del fornellino a gas » suscita in loro pensieri piacevoli. Perché? In quella scuola la stanza con il fornellino a gas è la sala di ricreazione dei professori. E' il luogo in cui vi sono condizioni piacevoli o desiderabili, dove gli insegnanti possono rilassarsi, parlare con i colleghi e fumare una sigaretta. Le parole « stanza con il fornellino a gas » non sono per voi segnali a cui dare risposte di avvicinamento o di fuga, a meno che non siano state associate in passato a condizioni positive o negative.

Un magnifico esempio lo abbiamo in una lettera apparsa recentemente sulle pagine dell'Ann Landers<sup>(3)</sup>:

... Quando mia madre cominciò a portarmi con lei a fare acquisti, imparai subito a non esprimere opinioni. Il mio gusto era « orrido ». Il suo era « raffinato ». Una volta, mentre ammiravo un vestito che

<sup>(3)</sup> Riprodotto con il permesso del San Jose Mercury and Publishers - Hall Syndicate (il corsivo è mio).

desideravo di vero cuore, mia madre disse alla presenza del commesso: « Sei grassa come un porcellino e con questo vestito addosso sembreresti un fenomeno da baraccone ».

Da allora mi sono rifiutata di acquistare vestiti. Dissi a mia madre di portare a casa tutto quello che le piacesse ed io l'avrei indossato. Ormai sono una donna, ma questi orribili ricordi sono vivi come se i fatti fossero accaduti solo ieri.

Odio i vestiti e li indosso finché non cadono a pezzi. *Tuttora non posso passare nel reparto abbigliamento dei magazzini, dove mia madre ed io eravamo solite fare acquisti, senza provare delle sensazioni di malessere fisico.*

Sì, oggetti di nessun interesse spesso si trasformano in oggetti che attirano o respingono e se vi guardate attorno troverete molti esempi del genere. Non potreste trovarne molti che portano a situazioni esasperate come quella evidenziata dalla lettera sopra riportata, tuttavia ce ne sono.

Ritornando allo studio descritto precedentemente, in molti casi gli intervistati hanno risposto così:

Dapprima per un motivo o per l'altro non mi interessavo molto alla materia. Ma l'insegnante mi mise a mio agio, io cominciai a preoccuparmi meno del voto e mi ritrovai a studiare la materia con più passione di quanto avessi potuto supporre.

Si comprende allora che un modo per essere certi di non provocare un atteggiamento negativo nei confronti dell'argomento che si insegna consiste nell'organizzare il nostro sistema di insegnamento in modo che, in presenza di tale argomento, lo studente si trovi contemporaneamente: 1) di fronte a condizioni positive; 2) di fronte a condizioni negative quanto meno è possibile.

Questo significa che le situazioni di istruzione devono diventare « buffonate » e che non si deve chiedere allo studente di lavorare sodo?

*Absolutamente no!* Quello che si intende suggerire è che in condizioni adatte gli studenti lavoreranno più a lungo e meglio. Questo punto è troppo importante per trascurarlo. Prendete in considerazione questo dialogo:

- Che tipo di lavoro svolgi?
- Lavoro nel campo del sesso.



- *Del cosà?*  
 — Del sesso. Insegno alle attrici come si bacia.  
 — E lo chiami *lavoro*?  
 — E' un mezzo di sostentamento.

Questa sembra una conversazione poco verosimile, ma serve ad evidenziare la confusione che si fa attorno al termine « lavoro ». Questa parola ha finito per avere molteplici significati. Talora si è soliti parlarne in termini di occupazione e professione, come nell'espressione « Che tipo di lavoro svolgi? ». Quando è usata in questi termini raramente implica una valutazione qualitativa o in termini di piacevolezza. Il termine *lavoro* è anche usato in relazione ad un'attività che si vorrebbe evitare come nell'espressione « Oh, si tratta di lavoro », o « Preferirei divertirmi, ma ho da lavorare ». In questi casi è implicito che l'attività a cui si riferisce l'interlocutore è per lui spiacevole.

C'è un altro caso in cui si dà un significato poco piacevole alla parola *lavoro*. L'espressione familiare « Il troppo lavoro ed il poco gioco fanno di Jack un ragazzo noioso » chiaramente implica la convinzione che il gioco è divertimento ed il lavoro no. Che sorte orribile per una parola del tutto rispettabile!

Se controllate sul vocabolario troverete che per *lavoro* si intende « Consumo di energia diretto alla realizzazione di qualcosa ». Riguarda l'impegnarsi in attività intenzionali. Sciare è lavoro, nuotare è lavoro, suonare il banjo è lavoro, e così lo è scrivere. Vi siete mai impegnati in attività intenzionali che fossero stimolanti, che assorbissero la vostra attenzione o che fossero gradevoli o semplicemente piacevoli? Non avete mai sentito dire « Amo il mio lavoro? » Non amate il vostro lavoro?

La connotazione avversiva che il termine « lavoro » assume in relazione ad alcune attività piuttosto che ad altre deve derivare da qualcosa che non è certo connesso all'idea di consumo di energia. Un qualcosa identificabile con le *condizioni* associate all'attività o con le *conseguenze* dell'attività stessa.

Se il consumo di energia è associato a condizioni poco piacevoli l'attività ad esso connessa tenderà a diventare avversiva; se il consumo di energia è regolarmente seguito da conseguenze avversive (punizione), si cercherà di evitare l'attività ad esso connessa.

Non è assolutamente sbagliato costringere gli studenti a lavorare e tanto meno a lavorare sodo. Ma vi è un numero infinito di modi in cui si può organizzare la situazione e vi sono *molte cose che potete fare per gli allievi mentre lavorano...* mentre sono di fronte all'attività scolastica che preferite.

Assegnate sempre compiti ed accertatevi che siano eseguiti in tempo. Ma fate anche del vostro meglio per verificare che queste attività siano connesse a condizioni piacevoli ed al minor numero possibile di condizioni spiacevoli. Dopodiché, solo se metterete l'allievo nelle condizioni migliori potrete evitare che questi rifiuti la materia che voi insegnate. Ma la pratica professionale richiede che facciate tutto quello che è in vostro potere anche per accertarvi che non stiate distruggendo accidentalmente un qualsiasi interesse vivo nello studente. *Non confondete il lavoro con una cosa poco piacevole.*

#### ADDESSO PARLIAMO DELLE CONSEGUENZE

Ogni qualvolta il contatto con un argomento specifico è seguito da *conseguenze positive*, tale argomento tenderà a diventare uno stimolo per risposte d'approccio. Viceversa quando il contatto è seguito da *conseguenze avverse*, l'argomento può diventare uno stimolo per risposte di evitamento.

Immaginate di essere di nuovo studenti. Quando rispondete correttamente ad una domanda posta dal vostro insegnante egli sorride e dice qualcosa tipo « Bene ». Quando sbagliate risposta, commenta pressappoco così: — Bene, analizziamo di nuovo la domanda —. In questo modo aumentano le probabilità che siate disposti a rispondere alle domande e venire a contatto con l'argomento in questione? In ogni caso questo tipo di interazione non dovrebbe influire negativamente sulle vostre risposte in merito. Viceversa supponete che ad ogni vostra risposta l'insegnante dica: — Bene. Noto che il vecchio Dumbo è ancora allo stesso punto —. Quanto tempo pensate che passerebbe prima di doverti trattenerne dal rispondergli male? Lascereste passare molto tempo prima di pensare a dei pretesti per non frequentare le lezioni?

Quando l'esperienza con una materia è seguita da una conseguenza positiva (piacevole), aumenta la probabilità che lo studente vi si accosti in futuro di nuovo. (Pensate per un attimo ad una o due persone che vi piacciono e chiedetevi cosa c'è in loro che vi fa desiderare di starci assieme). Quando l'esperienza è invece seguita da una conseguenza avversiva (spiacevole), si riduce la probabilità che si abbia in futuro un avvicinamento alla materia. Fate in modo che la risposta dell'allievo sia seguita da una conseguenza piacevole se volete che in futuro aumentino le probabilità che egli lo ripeta. Se volete ridurre le probabilità che l'allievo mostri di nuovo un comportamento simile fate in modo che questo comportamento sia seguito da una conseguenza poco piacevole.

Per verificare se ho spiegato questo principio in modo soddisfacente rispondete alla domanda che segue il seguente esempio di interazione umana:

*Segretaria:* Ecco il rapporto che desiderava, direttore. Ho lavorato tutto il fine settimana per consegnarglielo prima che partisse.

*Direttore:* Ahimè! Mary non hai ancora imparato a scrivere correttamente « ottenere »?

Ritenete che sia più probabile o meno probabile che Mary dedichi in futuro i suoi fine settimana a qualche lavoro urgente per il suo direttore?

Più probabile \_\_\_\_\_ Andate a pagina 46

Meno probabile \_\_\_\_\_ Andate a pagina 48

### *Non lo farai? E' difficile.*

Forse avete sbagliato perché ho dimenticato di menzionare un aspetto importante della teoria relativa alle conseguenze: perché un'azione abbia meno probabilità di ripetersi deve portare ad una conseguenza spiacevole *per chi la sta eseguendo*. Lo stesso vale per le conseguenze positive. Non importa quello che io posso tener lontano o evitare; quello che conta è ciò che è positivo o negativo per l'individuo sul cui comportamento tento di influire. Questo, tra parentesi, è uno dei motivi per cui non riusciamo ad aver maggior successo nel campo dei rapporti umani. Cerchiamo di influire sugli altri determinando conseguenze positive per noi, ma non per loro.

Quando cercate di influire sul comportamento di qualcuno dandogli quello che « dovrebbe » volere invece di quello che vuole... bene, buona fortuna.

*Ricordate il principio delle conseguenze:* Quando un'azione porta ad una conseguenza non desiderata, questa azione ha meno probabilità di verificarsi di nuovo in futuro. Quando un'azione determina una conseguenza desiderata, l'azione ha più probabilità di essere ripetuta.

Esaminare di nuovo l'esempio a pagina 48. Quindi scegliete l'altra risposta.

### *Più probabile?*

Hmm. Le segretarie di vostra conoscenza reagiscono in modo strano ai maltrattamenti, se il mondo diventa per loro più luminoso quando sono rimproverate per i loro errori di ortografia. Se un commento di questo genere al lavoro fatto equivale per persone di vostra conoscenza ad un *complimento*, avete dato la risposta giusta. Ma onestamente, non pensate che anche le ragazze più infaticabili sarebbero più che avviliti se i loro sforzi dessero tali risultati?

Tornate a pagina 44 ed esaminate di nuovo il dialogo.

### *Continuerà a prender tempo? Potete scommetterci!*

Quando un'azione è seguita da una conseguenza positiva (piacevole), cioè porta al risultato desiderato, aumenta la probabilità che si ripeta.

Tutte le volte che volete analizzare l'effetto di un'interazione (di un'azione seguita da una reazione o conseguenza), chiedetevi se la conseguenza sarà positiva o negativa per la persona che *esegue l'azione*. Se la conseguenza sarà positiva per chi esegue l'azione, aumenta la probabilità che l'azione si ripeta; se la conseguenza sarà avversiva per chi esegue l'azione, diminuisce la probabilità che l'azione si ripeta.

*Per aumentare la probabilità che uno studente venga a contatto con la materia da voi insegnata, accentuate le condizioni e le conseguenze positive ed eliminate le negative.*

*Proseguite ora a pagina 49*

### Meno probabile?

Si. Quando il risultato di un'azione è qualcosa di spiacevole o poco desiderabile diminuiscono le probabilità che l'azione si ripeta. La gente non fa deliberatamente cose che portano a conseguenze poco piacevoli.

Se conoscete qualcuno che costituisce un'eccezione a questa regola fate a voi stessi la magica domanda: Quale evento o condizione stabilizza o ricompensa il comportamento in questione? Se considerate attentamente troverete che la conseguenza avversiva associata al comportamento, è annullata da una conseguenza positiva che in qualche modo ha un maggior valore (forza). Per esempio, se analizzate perché un bambino *continua* a comportarsi in un determinato modo, anche se uno dei genitori esasperato grida « Smettila! », troverete che verosimilmente il valore di ricompensa della *attenzione* ricevuta mediante l'ammonizione è più forte del valore punitivo del rimprovero.

Diamo un altro esempio:

*Moglie:* Non adesso... ho da lavare i piatti.

*Marito:* Bene, tesoro. Ti aiuterò.

Vi sembra che la moglie continuerà a prendere tempo dinanzi alla reazione del marito oppure no?

Continuerà a prender tempo \_\_\_\_\_ Andate a pag. 47

Non lo farà \_\_\_\_\_ Andate a pag. 45

## Capitolo settimo

# Eventi positivi e avversivi

*La gente impara ad evitare le cose che detesta.*

Per aiutarvi ad applicare in modo efficace i principi relativi alle condizioni o conseguenze, esaminiamo dettagliatamente gli eventi positivi e avversivi. Sebbene non sia sempre possibile sapere se un evento è positivo o negativo per un singolo individuo, alcune condizioni e conseguenze sono abbastanza universali nei loro effetti da poter offrire un orientamento. In questo capitolo con una nota piacevole consideriamo per prima cosa le condizioni e le conseguenze negative.

*Per condizione o conseguenza avversiva* s'intende un qualsiasi evento che determina disagio fisico o mentale. E' quindi un evento che spinge un individuo a perdere la fiducia in se stesso, il rispetto di sé o la propria dignità, o che ha come risultato la previsione del verificarsi di una qualsiasi di queste situazioni. In generale, una condizione o una conseguenza si possono considerare avversive se costringono un individuo a sentirsi umiliato o rendono più oscuro il suo mondo.

Esistono varie condizioni o conseguenze evitate da sì gran numero di individui che siamo autorizzati a definirle *avversivi universali*. Quando queste condizioni o conseguenze sono associate alle materie che insegniamo o sono un risultato del contatto con esse, le stesse materie, l'apprendimento e perfino la scuola, possono acquistare una coloritura meno desiderabile... e nessun vostro atteggiamento di severa indignazione, sia pur giustificato, modificherà questo effetto; neppure dire allo studente che « dovrebbe » essere maggiormente interessato al soggetto avrà tanta efficacia a questo fine, quanto il ridurre gli elementi negativi della situazione d'apprendimento.



Nelle pagine seguenti si descriveranno alcuni aversivi universali illustrati da esempi di pratica scolastica.

### Panico

E' un acuto disagio fisico, come ben sapere. E' un tipo di sensazione nota, anche se, probabilmente, non esistono più molti insegnanti che provocano situazioni di panico allo studente alle prese con un argomento o che ne abbia tentato l'approccio.

Conosco un insegnante di violino che nel rabbioso tentativo di insegnare ai suoi allievi ad imparare l'esatta posizione delle dita sullo strumento fa sì che gli studenti si feriscano, piangano per il panico e tremino dalla paura. Quando afferma la validità del suo insegnamento non fa altro che giustificare la sua inconsueta interpretazione della cattiva pratica didattica.

Forse l'unico esempio rimasto nella scuola, di situazione avversiva universale di panico, sebbene ormai in via di estinzione, è dato dalla punizione inflitta allo studente in risposta a qualcosa che egli ha fatto o non ha fatto. Convincerete del fatto che non ci interessa quale punizione dovrebbe o non dovrebbe essere ammessa, ma l'effetto di determinate condizioni o conseguenze sul comportamento di accostamento dello studente ad un argomento specifico. In questo caso, se lo studente deve essere punito per qualcosa che ha fatto o non ha fatto, accertatevi che la punizione non sia ricollegata dallo studente all'argomento che vi interessa e badate che venga inflitta in rapporto a qualcosa di diverso da esso. Talora non sono né l'insegnante né la scuola a provocare situazioni negative di panico. A volte, per esempio, lo studente è preso dal panico mentre cerca di leggere; se un allievo ha la vista difettosa, cercare di leggere può farlo star male.

### Paura ed ansietà

Sono stati d'animo di affanno o inquietudine: percezione di un pericolo, sensazione di sfortuna o panico; tensione, presentimenti, ansia, inquietudine; presagio di cose spiacevoli.

Situazioni che implicano paura ed ansietà sono quelle che minacciano cose spiacevoli di vario genere. Tra queste:

- dire allo studente, a parole o con i fatti, che non riuscirà a far nulla con successo, o che il contatto con la materia gli procurerà spiacevoli conseguenze;
- dire allo studente: « Non lo capirai, mai... »;
- dire allo studente: « Dovrebbe essere evidente che... »;
- minacciare di pubblicizzare l'« ignoranza » dello studente obbligandolo a risolvere dei problemi alla lavagna dinanzi all'intera classe;
- sondare un giudizio negativo sull'autorità del ruolo invece che sulle prestazioni degli allievi (« La metà di voi non sarà più qui tra un mese » o « non credo nei voti alti »);
- minacciare l'insuccesso dicendo allo studente: « Chi non è abbastanza motivato non dovrebbe star qui » (Traducendo: « Se non sei abbastanza motivato da apprendere nonostante il mio mediocre insegnamento, certamente non otterrai alcun aiuto da me »);
- non indicare il livello di *performance*. (Per esempio un insegnante di prima media recentemente aveva detto ai suoi studenti che potevano non ascoltare la lezione del giorno se non avevano incontrato difficoltà nello studio di quella parte del programma. Cinque minuti più tardi rimproverò aspramente metà classe perché « non era attenta »);
- In alcune scuole esiste ancora una forma di punizione consistente nel mandare lo studente dal preside o dal direttore per alcune sue mancanze presunte o reali, perché sia punito. Quante volte ho visto un povero alunno sedere lì in attesa del rimprovero verbale, spaventato, impaurito e confuso, cominciare a tremare al minimo movimento. *Questo significa insegnare?*

### Frustrazione

E' una condizione o una conseguenza che ricorre quando si bloccano delle attività che tendono ad uno scopo ben preciso o quando si interferisce in un'attività intenzionale o motivata. Frustrare significa contrariare, reprimere, ingannare, ostacolare, frenare, impedire che uno sforzo sortisca il suo effetto, renderlo vano annullandolo. Possono generare frustrazione:

- La presentazione di informazioni in unità troppo ampie o ad un ritmo troppo sostenuto perché lo studente possa apprendere. (Quanto più lo studente è motivato tanto più è forte la frustrazione se vengono bloccati i suoi sforzi). Jack Vaughn descrive questa come una situazione nella quale mentre lo studente si accosta per bere

alla fonte della conoscenza qualcuno mette in funzione una pompa per spegnere incendi.

- Il parlare a voce troppo bassa per essere uditi (rendendo così vano lo sforzo dello studente che cerca di entrare in contatto con la materia).
- Il tener segreto l'obiettivo dell'istruzione o il criterio di valutazione della *performance*.
- La distribuzione di materiali a stampa illeggibili: caratteri troppo piccoli o troppo ornati, difficoltà eccessiva di lettura.
- L'adozione di un testo poco chiaro, o più complicato di quanto l'argomento trattato non richieda. Per esempio « Due linee parallele tagliate da una trasversale determinano angoli alterni interni uguali ».
- L'insegnare certe abilità e poi verificarne altre.
- La verifica di capacità diverse da quelle indicate dagli obiettivi didattici fissati.
- Il rifiutarsi di rispondere alle domande poste dagli studenti.
- La formulazione di quesiti (*items*) poco chiari nelle prove di controllo.
- Il costringere gli studenti a procedere allo stesso passo mortificando i più lenti ed annoiando quelli che apprendono più velocemente.
- L'importare una sosta mentre lo studente è preso dalla lezione o sta per portare a termine un compito (per esempio facendo suonare il campanello).
- L'insegnante che, pur bene intenzionato, cerca di far capire i contenuti che propone, ma non appresta conseguenze appropriate, cioè non fornisce un adeguato *feedback*; oppure fa sì che le conseguenze risultino talmente lontane nel tempo rispetto all'attività di apprendimento che lo studente non può associarle ad essa. Lo studente cerca di far bene, ma i suoi sforzi si susseguono senza alcun riconoscimento (per esempio, perché si tarda a fargli conoscere i risultati dei *test* a cui è stato sottoposto).

### Umiliazione ed imbarazzo

Si causano allorché si smorzano in un individuo l'orgoglio ed il rispetto per se stesso; quando lo si rende autocosciente in modo spiacevole, quando si procura vergogna o umiliazione ad un individuo o lo si disprezza; quando gli si causa una dolorosa perdita della propria dignità. A stati d'animo del genere portano procedure quali:

- Fare pubblicamente un confronto tra uno studente e l'altro che sia sfavorevole ad uno dei due.

- Deridere gli sforzi di uno studente. Quando David Cram mi rinviò i suoi commenti sul documento originale di questo libro incluse le seguenti osservazioni:

Il mio papà parla della sua carriera musicale in questi termini: « Tra le materie d'insegnamento avevamo il canto e durante una delle lezioni l'insegnante mi chiese di cantare da solo. Quando lo feci tutti i compagni risero. Il giorno seguente mi chiese di farlo di nuovo. "Bene, signore. Preferirei non farlo". Così l'insegnante mi ordinò di andare al centro dell'aula per esibirmi dinanzi all'intera classe ma io non lo feci. Così mi picchiò sulla mano con una riga. Ma non l'avrei fatto *neppure* se mi avesse fatto cadere a terra tutte le dita. E non l'ho fatto mai più da allora! ».

- Evidenziare le carenze di uno studente sottoponendolo all'attenzione dell'intera classe.
- Far sì che uno studente si porti dietro il marchio della sua « stupidità » (facendolo sedere in un posto o in una parte speciale dell'aula).
- Denigrare lo sforzo di uno studente che si accosta alla materia rispondendo alle sue domande con uno « smettila di esibirti! ».
- Boicottare lo sforzo di uno studente che si accosta alla materia con commenti del genere: « Non sei in grado di capire la risposta alla domanda che hai posto »; o dandogli in altro modo a parole o con i fatti che le sue domande sono stupide.
- Il ripetersi di insuccessi. Può essere appropriato sfidare la capacità degli studenti al punto da indurli a sbagliare una volta, a patto che la conseguenza dell'insuccesso non sia una situazione avversiva evitabile. Il ripetersi di insuccessi tuttavia sicuramente porta uno studente ad un concetto di sé meno elevato e ad evitare per il futuro la situazione che lo ha indotto ad aver meno stima di sé stesso. L'insuccesso ripetuto è spesso parte integrante del nostro sistema educativo. Una delle tecniche in uso è quella dell'assegnazione dei voti secondo la curva di distribuzione dei valori accertati rispetto alle prestazioni degli allievi. Ogni qualvolta la *performance* raggiunta da uno studente viene valutata in confronto a quella dei compagni di classe, se il nostro studente possiede un'attitudine al di sotto della media, si collocherà nella metà inferiore della distribuzione dei punteggi rappresentati dalla curva. Egli potrebbe aver raggiunto tutti gli obiettivi stabiliti per lui, potrebbe aver appreso a lavorare più in fretta e meglio, potrebbe aver superato i livelli proposti dall'insegnante. Non importa. Quando la sua *performance* viene confrontata con quella di altri suoi compagni di maggior talento, risulta meno valida. Questo sistema di

valutazione è biasimevole al pari dell'insegnante che si vanta di avere una classe « difficile » perché il 40% dei suoi allievi « ha riportato degli insuccessi ». (Non gli è mai balenato in mente che il suo metodo didattico ha avuto successo solo al 60%).

- La « classe speciale », per studenti che non abbiano un insegnante abbastanza competente per far fronte alle loro esigenze. Gli studenti con particolari problemi sono individuati e spostati in altre classi, per essere sottoposti ad una varietà di trattamenti di recupero. Si ritiene che siano « diversi » ed in qualche modo incapaci. (In uno stato americano, gli studenti di prima e seconda elementare che manifestino deficienze di linguaggio sono destinati ad una classe speciale e definiti « handicappati ». Si raccontano loro episodi su Helen Keller ed altri che hanno avuto grosse difficoltà dello stesso tipo, si insegna loro che per aver successo devono liberarsi del grave « fardello » che si portano appresso. Un sistema del genere può essere solo definito « Crimine commesso in nome dell'istruzione ».

Una pratica scolastica usuale che determina spesso umiliazione ed imbarazzo: quando l'insegnante rivolge una domanda all'intera classe. Quasi in ogni classe c'è almeno uno studente che sembra ansioso di venire a contatto con la materia, più desideroso degli altri di mostrare la sua competenza tanto che, mentre eccitato agita il braccio in aria per attirare l'attenzione dell'insegnante, la risposta gli esce dalle labbra. Questo suo comportamento che conseguenze ha? Forse per questo il suo orizzonte si schiude o è portato a presumere più di sé? Può accadere. Spesso, tuttavia, la conseguenza immediata è un duro severamente puntato verso di lui seguito da « Io... non ho... interrogato... tei ». In questo modo lo studente impara che non ci si guadagna molto ad interessarsi di quello che accade a scuola, che mostrando un interesse troppo vivo, si possono ottenere dei risultati spiacevoli, che l'eccitazione può portare alla umiliazione ed all'imbarazzo. Oh, lo so. Agli studenti bisogna insegnare la disciplina (e la disciplina *costituirà* un problema fino a che gli studenti saranno obbligati a starsene seduti in fila ad ascoltare le lezioni). Ma esistono sistemi migliori per risolvere problemi di disciplina, metodi che non creano imbarazzo nello studente che è alle prese con la materia che si insegna.

### Noia

Si ha quando lo studente è sottoposto a stimoli deboli, ripetitivi e poco frequenti. Tipiche risposte di evitamento sono costituite dall'abbandono della situazione e da uno stato di sonnolenza. Le procedure che determinano noia includono:

- La presentazione di informazione in modo uniforme.
- Il dondolarsi ritmicamente mentre si parla.
- L'insistere perché lo studente assista alla lezione relativa ad un argomento che già conosce.
- L'uso di un linguaggio impersonale e monotono.
- Il fornire un'informazione in progressione talmente minima che non sollecita lo studente né richiede sforzi.
- Il consentire che vi sia in classe una temperatura che induce un certo torpore.
- L'utilizzazione di un solo modo di presentazione della materia (senza alcuna variazione di metodi).
- La lettura del libro di testo a voce alta. Fermiamoci a considerare per un attimo l'effetto prodotto in uno studente da un insegnante la cui tecnica principale sia quella di leggere il libro di testo in classe. Se uno studente si è preparato la materia basandosi sul libro di testo, si punisce il suo sforzo infliggendogli la noia della ripetizione. Come può lo studente evitare in parte la noia di questa situazione? In modo molto semplice. Può smettere di studiare il testo prima di entrare in classe. In questo modo, sebbene egli possa soffrire per la lenta lettura del testo in classe, almeno non conoscerà l'argomento letto. Questo è una situazione in cui lo studente è ricompensato più per la sua minore diligenza che per una maggiore applicazione. Lo si rinforza (premia) per aver ignorato le istruzioni dell'insegnante. Dal momento che questa è una di quelle situazioni in cui l'atto di entrare in classe è seguito da una conseguenza poco piacevole (noia) e dal momento che gli individui cercano di evitare situazioni spiacevoli, lo studente eviterà, per quanto gli è possibile, di seguire le lezioni. E perché no? Voi siete impazienti di trovarvi in una situazione noiosa? (Svegliatevi!).

### Disagio fisico

E' fastidio, privazione, confusa sensazione dolorosa. Sebbene siano molteplici le situazioni che causano disagio fisico allo studente alle prese con la materia la maggior parte di esse non sono sotto il controllo diretto dell'insegnante. Un elenco parziale potrebbe includere:

- Consentire che gli studenti facciano chiasso eccessivo o permettere loro altre distrazioni.
- Costringere lo studente all'inattività per periodi di tempo più lunghi di quanto il suo fisico, in fase di sviluppo, possa tollerare.



- (Porterò un esempio per dimostrare come il disagio, associato ad una ricompensa, conduce a risultati inaspettati. Una donna aveva un figlio di dieci anni che frequentava con una certa riluttanza la scuola di catechismo. Essa voleva che il figlio fosse meglio predisposto nei confronti della Chiesa e, per ottenere il suo scopo, usò l'accorgimento di costringere il ragazzo a presenziare la messa celebrata regolarmente dopo la lezione di catechismo. Il ragazzo trovò che la funzione era qualcosa di poco confortevole. Doveva sedere in un banco scomodo... star zitto... doveva reprimere la sua naturale vivacità. Inoltre gli si chiedeva di prestare attenzione a qualcosa che non capiva assolutamente. Dal momento che « sedere in chiesa » era spiacevole, lasciare la chiesa rappresentava una ricompensa per il ragazzo, giacché, facendolo, scompariva la sensazione di sconcerto che lo aveva assalito. Risultato: la chiesa diventò un simbolo di disagio e noia e fu evitata il più possibile).
- Insistere perché lo studente presti molta attenzione subito dopo un pasto.
  - Allungare il percorso che lo studente deve compiere per spostarsi in un'altra aula, in modo che non possa riuscirci facilmente nel tempo concesso.
  - Fare dell'aula un ambiente troppo caldo o troppo freddo.

Esiste un'abitudine nella scuola, che produce situazioni e conseguenze aversive, talmente consueta che desidero commentarla a parte. Si tratta dell'abitudine di servirsi di un argomento come di uno strumento di punizione. Sapete come accade: « Bene, poiché siete stati indisciplinati vi tratterete in aula dopo la lezione per risolvere ventiquattro problemi di aritmetica »; o « Perciò a casa, invece del capitolo che stavo per assegnarvi, ne leggerete quattro ». Torno a ripetere. Non stiamo discutendo se la punizione sia adeguata o non lo sia. Ci interessa solo lo strumento della punizione. Gli individui evitano ciò che non aggrada loro, sia esso un club, o un semplice bastone o un compito relativo ad uno specifico soggetto.

Dopo la lettura della parte relativa agli avversari universali potreste pensare che io guardi alla scuola come ad un insieme di situazioni negative e che gli insegnanti non fanno niente altro che provocare conseguenze negative. Niente di più falso. Sebbene l'ammontare di condizioni e conseguenze aversive sia notevole, il bilancio è a favore delle positive. Le situazioni negative sembrano

prevalere sulle positive perché si individuano facilmente; spiccano come merli in una torta di ciliege.

*Per condizione o conseguenza positiva* s'intende qualunque evento piacevole che si manifesta quando lo studente è in presenza di un argomento, o che segue il suo approccio con esso. Così come una condizione o conseguenza negativa fa sì che il mondo dello studente diventi buio o egli abbia un concetto di sé non adeguato; una condizione o conseguenza positiva fa sì che lo studente abbia un miglior concetto di sé ed il suo mondo diventi più luminoso.

Le condizioni e le conseguenze che sono i positivi eventi universali, sono esattamente l'opposto degli avversari universali. Sono gli eventi che promuovono esperienze positive e rendono consapevoli del successo; garantiscono una varietà di stimoli, fanno sì che aumenti la stima di sé stessi, o migliorano l'immagine di sé, ed accrescono la fiducia in se stessi. Tra le procedure positive includiamo:

- Prendere atto delle risposte degli studenti, corrette o sbagliate che siano, come tentativi di apprendimento, e commentarle accettandole piuttosto che respingendole (« Devi tentare di nuovo » piuttosto che « Come hai potuto fare un tale stupido errore! »).
- Rinforzare o ricompensare risposte di accostamento alla materia.
- Offrire insegnamento in quantità che consentano all'allievo di aver successo per la maggior parte del tempo.
- Sollecitare risposte d'apprendimento in privato piuttosto che in pubblico.
- Fornire sufficienti elementi indicatori perché lo studente sappia sempre dove è e dove si vuole che egli vada.
- Fornire allo studente una formulazione degli obiettivi didattici tale che egli possa capirla quando la vede per la prima volta.
- Scoprire quello che lo studente conosce già ed eliminarlo dal suo programma di studi (in modo da non annoiarlo insegnandogli quello che conosce già).
- Fornire un *feedback* immediato e specifico alla risposta dello studente.
- Dare allo studente una qualche possibilità di scelta nella selezione e nella impostazione sequenziale dei contenuti (specie se si pretende un rigoroso controllo degli obiettivi didattici) rendendo così possibile un suo coinvolgimento positivo.



- Dare allo studente la possibilità di controllare in qualche modo la durata dell'attività di apprendimento.
- Collegare le vecchie con le nuove informazioni, all'interno dell'esperienza dello studente.
- Trattare lo studente come un essere umano piuttosto che come un numero in una massa indistinta.
- Usare nella presentazione dell'argomento termini stimolanti, piuttosto che un linguaggio poco espressivo.
- Servirsi di variabili di cui è noto il potere di attirare e mantenere viva l'attenzione dell'individuo quali il movimento, il colore, il contrasto, la varietà, il riferimento personale.
- Affidare l'insegnamento solo agli insegnanti che amano le materie che insegnano (e gli studenti) e ne sono entusiasti; (ovviamente ciò riguarda le autorità dell'amministrazione scolastica).
- Accertarsi che lo studente sia in grado di apprendere con facilità e non a mala pena in modo da accrescere la fiducia in se stesso.
- Esprimere una gioia sincera nel constatare che lo studente ha avuto successo.
- Esprimere vero piacere nel vedere lo studente (« Felicissimo di rivederti! »).
- Assegnare compiti istruttivi pertinenti ai vostri obiettivi.
- Nelle prove di controllo, servirsi solo di quesiti attinenti il conseguimento dei vostri obiettivi.
- Consentire agli studenti di muoversi tanto liberamente quanto il loro organismo e la loro curiosità richiedono.

Tornando allo studio descritto nel cap. 5, si riportano a questo punto alcune delle interviste fatte a commento dei metodi didattici che gli intervistati ritenevano influire positivamente sul loro interesse per la materia in discussione:

- Ci ha insegnato come affrontare un problema per risolverlo con le nostre forze. Ci ha fornito gli strumenti per apprendere.
- Ha suddiviso l'argomento in piccole parti perché potessimo comprenderlo.
- Quando non riuscivamo a capire qualcosa, egli cercava un altro modo di approccio all'argomento.
- Ci ha messo a disposizione libri adatti al nostro livello. Erano cioè libri che rispondevano soprattutto alle domande che allora avevamo posto in relazione alla materia.
- L'insegnante ha rinforzato il nostro desiderio di apprendere aiutando

- docci e mostrando un particolare interesse per quello che stavamo facendo.
- Guidava le discussioni, ma non le dominava con autorità.
  - Faceva una presentazione perfetta della materia che insegnava; insegnava la storia come se si trattasse di un corso di analisi dell'informazione, collegando gli avvenimenti storici agli attuali.
  - Sapeva far capire sempre allo studente che cosa ci si attendeva da lui e a che punto fosse.
  - Usava una varietà di metodi; coinvolgeva altri insegnanti, si serviva di film e dimostrazioni piuttosto che della semplice lezione.
  - Chiedeva e rispettava l'opinione degli studenti... anche se non sempre era d'accordo con loro.
  - Conosceva bene la sua materia e sembrava che avesse sempre tempo da dedicarci.

Non c'è nulla di rivoluzionario nelle procedure elencate in questo capitolo. Ciascun insegnante interessato ad accrescere le capacità dei suoi allievi si serve di tutti questi metodi, di molti o solo di alcuni di essi.

*Allora perché ci soffermiamo su questi dettagli? Semplicemente perché le buone intenzioni non sono sufficienti.* Sebbene in genere si sia del parere che gli studenti alla fine del corso debbano essere interessati alla materia perlomeno quanto lo erano all'inizio, si fa poco o niente per *assicurarsi* che questo avvenga. Tale indifferenza fa paura se si considera che l'uso continuato di situazioni che portano l'allievo ad evitare la materia provoca in lui una enorme perdita di abilità potenziali. Questa perdita di capacità potrebbe mutarsi in un pesante fardello che saremo costretti a trascinare nel momento in cui ci avviciniamo ad un'era nella quale un uomo che non possieda abilità non ha virtualmente possibilità d'impiego.

## Capitolo ottavo

# L'imitazione di modelli

*La gente osserva, la gente agisce.*

Non era mia intenzione affermare che influiscono sul comportamento dello studente soltanto le condizioni associate all'approccio con la materia e le conseguenze del contatto con essa. Ho sottolineato questi aspetti perché è in questo campo che si possono ottenere i risultati migliori con pochi sforzi e con poco o nessun costo.

Si può influire fortemente sul comportamento dello studente anche mediante il *modeling* o *apprendimento per imitazione*. « Non fare quello che faccio io, fa quello che dico », è un riconoscimento del fatto che spesso si apprende per imitazione più di quanto noi stessi desidereremmo. Una ragazzina non indossa i vestiti della madre e non calza le sue scarpe a tacchi alti perché le hanno insegnato a fare questo; lo fa perché l'ha visto fare da sua madre. Spesso il bambino imita il comportamento del padre alla guida della sua auto (talora ripete persino i commenti volgari che ha udito, probabilmente perché pensa che facciano parte del rituale di guida).

Attraverso l'imitazione di modelli apprendiamo come comportarci in situazioni a noi poco familiari. Supponete di dovervi recare improvvisamente in una « sala da tè » non avendo avuto mai l'occasione di entrarvi prima. Sapreste come comportarvi? Probabilmente guardereste quello che fanno gli altri e quindi li imitereste; usreste a modello gli altri per comportarvi nel modo desiderato od appropriato. Per parafrasare il Dott. Albert Bandura, se non apprendessimo per imitazione molti di noi probabilmente non esisterebbero; se dovessimo apprendere tutto per tentativi

ed errori, o dando risposte che poi si devono correggere, pochissimi di noi sopravviverebbero <sup>(1)</sup>.

Il Dott. Bandura ha sperimentato per molti anni gli effetti del *modeling*. « Nelle nostre ricerche condotte presso la Stanford University » dice « abbiamo trovato che qualsiasi tipo di apprendimento che risulti da un'esperienza diretta, può attuarsi su basi sostitutive, mediante l'osservazione del comportamento altrui e delle sue conseguenze <sup>(2)</sup> ».

Uno degli esperimenti che stimolano alla riflessione, condotto da questo pioniere degli studi sui mutamenti comportamentali, riguardava il comportamento di alcuni bambini nei confronti di una comune bambola di pezza. I bambini di una scuola materna avevano osservato comportamenti differenti nei confronti della bambola, da parte di alcuni adulti. Un gruppo aveva visto un adulto picchiare la bambola e dirle cose aggressive, un altro gruppo osservò degli adulti che si comportavano con più gentilezza ed un terzo gruppo non osservò alcun modello di comportamento. Sebbene non avessero avuto la possibilità di esercitarsi o ripetere quello che avevano visto « i bambini che avevano osservato modelli aggressivi diedero un numero notevole di risposte altamente aggressive, mentre tali strutture di comportamento raramente si riscontrarono sia nel gruppo che agiva nelle condizioni sperimentali di cui non si presentava un modello non aggressivo, sia nel gruppo di controllo » <sup>(3)</sup>.

In altre parole, i bambini tendevano a comportarsi nei confronti della bambola come avevano visto fare agli adulti. Quelli che avevano visto un adulto picchiare la bambola tendevano *anche* loro a fare la stessa cosa. Quelli che non avevano visto un adulto picchiare la bambola raramente si comportarono in modo parimenti aggressivo.

<sup>(1)</sup> ALBERT BANDURA, *Vicarious Processes A Case of No-trial Learning*, in « Advances in Experimental Social Psychology », Vol. 2., Academic Press, Inc., New York 1965, pp. 1-55.

<sup>(2)</sup> ALBERT BANDURA, *Behavioral Psychotherapy*, in « Scientific American », N. 216 (1967), pp. 78-86.

<sup>(3)</sup> ALBERT BANDURA, *Social Learning Through Imitation*, in M. R. JONES (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*: 1962, Lincoln, University of Nebraska Press, Nebraska 1962, pp. 211-269.

Dagli esperimenti di *modeling* condotti dal Dr. Bandura si può concludere che:

1. Gli studenti apprendono di più per imitazione, se il modello ha un certo prestigio (agli occhi dello studente).
2. Lo studente esibirà maggiormente ciò che ha appreso se avrà visto che il modello è stato rinforzato piuttosto che punito per quello che ha fatto.
3. Quando uno studente vede che un modello è punito tenderà a non imitare quel tipo di comportamento.
4. Quando uno studente vede la persona, presa a modello, fare cose che non dovrebbe fare (trasgressioni) senza che ne derivino conseguenze avverse si ha un aumento della probabilità che lo studente faccia le stesse cose indesiderabili.

Dai risultati di questa ricerca si deduce che se vogliamo sviluppare al massimo nei nostri allievi le tendenze all'acostamento nei confronti della materia noi stessi dobbiamo esibire comportamenti del genere. In altre parole, dobbiamo comportarci come vogliamo si comportino i nostri allievi.

Sebbene mostrare entusiasmo ed interesse non garantisce che lo studente manifesti sentimenti analoghi, la probabilità che ciò accada sarà senz'altro maggiore che se l'insegnante mostrasse apatia e disinteresse. Viceversa, se mostriamo apatia non impareremo allo studente di interessarsi maggiormente alle materie da noi insegnate... però ciò non lo aiuta. Una recente ricerca ha confermato che, quando si insegna una cosa e si modella un comportamento diverso, l'insegnamento è meno efficace di quando si mette in pratica quello che si sta insegnando (\*).

Ad esempio, il padre che è solito dire « Smettila di litigare con gli altri bambini o ti picchierò di santa ragione », è probabile che avrebbe maggior successo se si potesse a modello del comportamento che vuole insegnare. I genitori che litigano continuamente hanno minori probabilità di riuscire ad insegnare ai loro figli ad amare quelli che li circondano, che se modellassero il comportamento che vogliono insegnare. E come suggerisce Bandura, il

(\*) DAVID ROSENTHAL, FRANK FREDERICK, and ANNE BURROWS, *Teaching and Preaching: Effects of Channel Discrepancy on Norm Internalization*, in « Child Development », Vol. 39, n. 1 (March, 1968), pp. 291-301.

padre che esorta i figli a lavorare sodo a scuola, mentre sorreggia birra dinanzi alla televisione è meno probabile che veda i figli comportarsi come lui vuole che se egli modellasse il comportamento del castore invece di quello del bradipo (o « poltrone »). Ciò che gli studenti apprendono per imitazione non è peraltro circoscritto agli atteggiamenti in campo scolastico. Per esempio un professore che insegna psicologia passa molto tempo ad insegnare agli allievi come leggere ed interpretare articoli di riviste. Insegna loro come riconoscere la differenza tra dati ed interpretazione dei dati e come riconoscere la differenza tra controlli adeguati ed inadeguati. Nel momento in cui fa questo, propone un preciso modello di comportamento relativo al senso critico. Quando uno studente critica il resoconto di una ricerca per un errore d'impostazione l'insegnante dice: « Forse. Ma che sta cercando di dire l'autore? Cosa c'è di buono nello studio? » Quando uno studente è ipercritico nei confronti di un rapporto per come è stato scritto, l'insegnante chiede: « Come avrebbe potuto far meglio? ». In altre parole, l'insegnante invece di proporre un modello di critica semplicemente distruttiva modella un comportamento di critica positiva ed è probabile che gli studenti apprendano a far lo stesso. Se si vuole aumentare la frequenza con cui i nostri allievi pensano criticamente, o con ampie vedute, ci riusciremo meglio se noi stessi dimostreremo tali qualità. Se vogliamo che i nostri studenti abbiano amore per quello che apprendono avremo maggiori probabilità di aver successo se dimostreremo che una ricerca sulla materia, condotta per approfondirne la conoscenza, è più importante della semplice ripetizione a pappagallo di quello che è scritto sul testo.

#### SIAMO DEI MODELLI DEgni DI ESSERE IMITATI?

Abbiamo preso in considerazione due dei modi per influire sul comportamento di un allievo in relazione ad una materia: le condizioni associate all'approccio e le conseguenze del contatto. Inoltre sono stati menzionati alcuni effetti dell'apprendimento per imitazione.

Esistono altri modi, più o meno efficaci, d'influencare il comportamento di un individuo, ma una discussione in proposito

va oltre gli scopi di quest'opera. Mi limiterò a dire che l'*ammonezione*, in passato usata in modo molto frequente, ha raramente sortito un ottimo effetto nell'influencare il comportamento (« State bene attenti adesso, perché tra qualche settimana questa parte diventerà molto importante! ») e che l'insegnante che si limita ad *insistere* perché gli studenti si interessino o siano motivati, certamente dovrà lamentarsi dell'apatia dell'allievo.

I comportamenti di approccio e di evitamento sono dunque influenzati dalle cose che facciamo e diciamo... che lo vogliamo o no. Nella misura in cui riconosciamo ed applichiamo le tecniche che promuovono un comportamento di approccio, avremo maggiori probabilità di conseguire l'obiettivo per il quale gli studenti alla fine del corso dovrebbero risultare favorevolmente disposti, nei confronti dell'argomento appreso, quanto lo erano all'inizio del corso.

---

PARTE TERZA  
COME SAPRO' DI ESSERCI ARRIVATO?

---

### *Capitolo nono*

## La valutazione dei risultati

- *Non puoi misurare gli effetti di quel che faccio.*
- *Perché no?*
- *Perché sono intangibili.*
- *Perché dovrei pagarti per dei risultati che non si possono toccare con mano?*
- *Perché sono stato addestrato in questo campo ed ho avuto la licenza di praticare la professione.*
- *Mmh... va bene. Ecco il denaro che ti spetta.*
- *Dov'è? Non lo vedo.*
- *Naturalmente... E' intangibile.*

A meno che non si decida di valutare se abbiamo influito con successo sulle tendenze dell'allievo ad accostarsi ad un argomento non saremo in grado di dare un fondamento ad una qualunque affermazione in proposito. O, cosa più importante, non potremo indicazioni sufficienti per migliorare i nostri sforzi.

Esistono due criteri di valutazione. In base al primo si accerta se negli studenti il desiderio di accostarsi alla nostra materia è, alla conclusione del corso, almeno pari a quello che li animava all'inizio di esso. In base al secondo si verifica con quanta esattezza vengono applicati i principi teorici relativi alle condizioni ed alle conseguenze di cui si è parlato nei capitoli precedenti. In altre parole, una cosa è la valutazione dei *risultati*



va oltre gli scopi di quest'opera. Mi limiterò a dire che l'*ammonezione*, in passato usata in modo molto frequente, ha raramente sortito un ottimo effetto nell'influencare il comportamento (« State bene attenti adesso, perché tra qualche settimana questa parte diventerà molto importante! ») e che l'insegnante che si limita ad *insistere* perché gli studenti si interessino o siano motivati, certamente dovrà lamentarsi dell'apatia dell'allievo.

I comportamenti di approccio e di evitamento sono dunque influenzati dalle cose che facciamo e diciamo... che lo vogliamo o no. Nella misura in cui riconosciamo ed applichiamo le tecniche che promuovono un comportamento di approccio, avremo maggiori probabilità di conseguire l'obiettivo per il quale gli studenti alla fine del corso dovrebbero risultare favorevolmente disposti, nei confronti dell'argomento appreso, quanto lo erano all'inizio del corso.

---

PARTE TERZA  
COME SAPRO' DI ESSERCI ARRIVATO?

---

### *Capitolo nono*

## La valutazione dei risultati

- Non puoi misurare gli effetti di quel che faccio.
- Perché no?
- Perché sono intangibili.
- Perché dovrei pagarli per dei risultati che non si possono toccare con mano?
- Perché sono stato addestrato in questo campo ed ho avuto la licenza di praticare la professione.
- Mmh... va bene. Ecco il denaro che ti spetta.
- Dov'è? Non lo vedo.
- Naturalmente... E' intangibile.

A meno che non si decida di valutare se abbiamo influito con successo sulle tendenze dell'allievo ad accostarsi ad un argomento non saremo in grado di dare un fondamento ad una qualunque affermazione in proposito. O, cosa più importante, non potremo indicazioni sufficienti per migliorare i nostri sforzi.

Esistono due criteri di valutazione. In base al primo si accerta se negli studenti il desiderio di accostarsi alla nostra materia è, alla conclusione del corso, almeno pari a quello che li animava all'inizio di esso. In base al secondo si verifica con quanta esattezza vengono applicati i principi teorici relativi alle condizioni ed alle conseguenze di cui si è parlato nei capitoli precedenti. In altre parole, una cosa è la valutazione dei *risultati*

un'altra è la valutazione del *procedimento*. La valutazione dei risultati ci dice se è ben fatto quello che stiamo facendo; la valutazione del procedimento ci indica come far meglio.

#### COMINCIAMO DALLA VALUTAZIONE DEI RISULTATI

A prima vista sembra difficilissimo scoprire se l'interesse degli studenti per la nostra materia è, alla fine del corso, pari a quello mostrato all'inizio. Se il problema non fosse così importante saremmo tentati di metterlo da parte prima di cominciare.

Uno dei motivi per cui il compito appare così arduo è che non si ha troppa esperienza in merito; i nostri predecessori nel campo dell'insegnamento non si sono distinti per eccessivo zelo nel mettere a punto tecniche per *misurare* il successo conseguito nell'influire sugli « atteggiamenti » degli allievi.

Il problema comunque è meno complesso di quanto possa apparire a prima vista. Dopo tutto non ci interessano misurazioni quantitative precise al millesimo della forza di certe inclinazioni; ci interessa sapere se queste tendenze sono negative o positive. Dobbiamo già darci da fare abbastanza per annullare quelle negative e non possiamo preoccuparci troppo di gradazioni raffinate della intensità delle tendenze.

Esiste un altro motivo per cui il problema è meno complicato di quanto possa sembrare. I risultati di una qualsiasi valutazione del nostro successo nell'influencare le tendenze all'approccio sono destinati a noi e non ai nostri studenti. Non dobbiamo classificare gli studenti in due categorie distinte: quelli che manifestano un comportamento di accostamento alla nostra materia e quelli che non lo fanno (« Hai riportato il massimo in matematica ma non hai mostrato un atteggiamento positivo per questa materia »). Se si dovesse dare un voto, dovremmo assegnarlo a noi stessi. Dal momento che lo studente vedrà raramente gli effetti diretti di una valutazione relativa all'atteggiamento senza mai provarli concretamente, non ci preoccupiamo della perfezione del sistema di valutazione da noi adottato.

Esiste ancora un altro motivo per cui la valutazione delle tendenze del singolo è un problema di facile soluzione: le asserzioni relative alle tendenze sono illazioni o predizioni basate

sull'osservazione del comportamento di approccio... e tali comportamenti sono perfettamente tangibili.

Dal momento che possiamo imparare qualcosa dai primi tentativi fatti per valutare quantitativamente elementi cosiddetti intangibili, soffermiamoci per un attimo a considerarle.

Per molti anni si è studiato a fondo quello che si potrebbe definire il test di intelligenza a misura singola. Alcuni scienziati hanno misurato l'ampiezza della fronte o indagato sul numero e sulla esatta collocazione delle protuberanze nella testa ed hanno cercato di correlare le loro misure ed i loro dati con qualcosa definito *intelligenza*. Ma invano.

Tutto questo per una ragione ben precisa. L'intelligenza non è qualcosa di individuabile come il cuore o il cervello. Essa non è una struttura o un organo che può essere misurato con un compasso o una scala. L'intelligenza è la capacità o l'abilità di un individuo che non può essere accuratamente predetta da nessuna misurazione fisica *singola*.

Il secondo motivo per cui è fallito il tentativo di trovare un test di intelligenza a misura singola è che l'intelligenza è una caratteristica dalle mille sfaccettature che può essere dedotta solo indirettamente. Vale a dire che si inferisce da prove circostanziate cioè da misurazioni di comportamenti diversi. Si tratta di una forma di predizione circa l'eventuale futuro comportamento di un individuo o circa l'abilità che una persona potrebbe mostrare in una determinata situazione, basata sul comportamento della persona stessa.

Il tentativo di formulare un test di intelligenza a misura singola aprì la via alla ricerca di una *combinazione* di qualità di comportamento (corrispondente ad una combinazione di qualità o *item*) che fornissero i dati per un pronostico, sulla natura generale e specifica della caratteristica invisibile chiamata intelligenza, che risultasse più realistico di quello deducibile da qualunque singolo quesito. Oggi tutti i test usati per valutare l'intelligenza sono costituiti da molti quesiti e tutti sono strumenti per raccogliere dati su campioni di comportamento.

L'esperienza nel campo dei test d'intelligenza è molto simile a quella che si fa quando si verificano le condizioni di conoscenza

o comprensione dello studente. Invece di fare una verifica con una semplice domanda preferiamo farla sulla base di risposte date a molteplici domande di un test. Ci fidiamo maggiormente delle asserzioni relative alla conoscenza e alla comprensione che si fondino sulle risposte a vari *item* che non di quelle basate sulla risposta ad un solo quesito.

Allo stesso modo, ci fideremo di più di affermazioni relative a tendenze di approccio o di evitamento se basate su di un campione di risposte piuttosto che sulla singola risposta. La cosa potrebbe sembrare ovvia, ma bisogna sottolinearla per quel che troverete nelle pagine seguenti. Vi saranno presentati vari quesiti perché eventualmente possiate usarli per accertare se siete riusciti a conseguire l'obiettivo affettivo che vi siete prefissato.

Se non vi rendete conto che una domanda presa singolarmente non ha valore, sarete tentati di scartare un quesito perché non consente di raccogliere *tutte* le informazioni dalle quali trarre le deduzioni adeguate.

Come ricorderete dal capitolo 4, esistono due sistemi per individuare un'inclinazione: l'osservazione delle cose che lo studente *dice* e l'osservazione delle cose che lo studente *fa*. Queste si possono dividere in cose che lo studente *fa* o dice quando *siete* o *non siete* presenti. Sebbene ci si possa servire di molte risposte come indicatori di tendenze, dobbiamo limitarci a quelle che sono pratiche e convenienti da osservare (lo studente che seduto nella macchina della sua ragazza, le sussurra « *Aah, mia cara*, ti amo tanto quanto amo le mie provette » mostra una grossa passione per la chimica, ma un comportamento verbale del genere è difficile che si manifesti).

La domanda a cui dare una risposta è la seguente: Che cosa devono fare o dire gli studenti perché io possa dedurre che sono ben disposti nei confronti della materia da me insegnata o che non lo sono affatto? (Quali « *pepite* » di comportamento considerare meritevoli di essere poste sui piatti positivi o negativi della bilancia dell'affettività?).

Come già sottolineato, non è pratico osservare da vicino lo studente, aspettando che venga a contatto con l'argomento in modo da annotarne le risposte, così come non è pratico attendere

che lo studente si trovi davanti ad un problema che richieda il calcolo, per notare quanto sia bravo in matematica. Quindi la procedura consisterà nell'annotare la risposta dell'allievo nei confronti della materia tramite un questionario (o interrogazione diretta) <sup>(1)</sup> e tramite l'osservazione di una quantità di comportamenti correlati alla materia.

## QUESITI PER UN QUESTIONARIO

Giacché gli ambienti di insegnamento differiscono per molti versi, è impossibile fornire un questionario completo che sia valido in tutte le situazioni. Dovete considerare le domande sotto riportate alla stregua di suggerimenti. Usate quelle che sono utili per la vostra indagine e deducete altre da quelle che non applichereste direttamente. Le domande sono numerate di seguito, ma non elencate in ordine d'importanza.

1. Hai intenzione di frequentare un altro corso in \_\_\_\_\_?  
  - a Sì.
  - b No.
  - c Non lo so.
2. Sei interessato a frequentare un altro corso in \_\_\_\_\_?  
  - a Moltissimo.
  - b Abbastanza.
  - c Non ho alcuna preferenza per un corso o l'altro.

<sup>(1)</sup> Non disdegnate le domande dirette. Talora l'approccio diretto è il più rapido, il meno costoso ed il più valido. Probabilmente il modo migliore per accertare, a parer mio, se vi piacciono le noccioline di pistacchio è andare dritti alla fonte e chiederlo. Se risponde « Mi piacciono moltissimo » ho una prova da cui dedurre la vostra preferenza, più evidente che se non ve l'avessi chiesto direttamente. Possiamo apprendere molto sugli individui semplicemente rivolgendolo loro domande dirette.

Una volta mi è stato descritto un esperimento che evidenzia l'importanza della domanda diretta. In un'indagine condotta da militari per accertare quali soldati si sarebbero trovati a proprio agio in un clima polare, fu distribuito un grosso numero di test di personalità e di attitudine. Vennero misurate la pressione del sangue ed altre variabili fisiologiche, e si usarono dei questionari. Dopo aver raccolto tutti i dati, averli analizzati e vergati, risultò che il modo migliore per pronosticare se un uomo fosse stato in grado di eseguire i compiti a lui assegnati, in un regime polare, era quello di chiedergli semplicemente « Ti piace il freddo? ». Se l'uomo rispondeva « Item, no! » si poteva esser sicuri che all'Artico non avrebbe lavorato bene.

- d Non sono troppo interessato.  
e Non sono affatto interessato.
3. Sei interessato ad approfondire le tue conoscenze in merito \_\_\_\_\_?  
a Moltissimo.  
b Abbastanza.  
c Mi è indifferente.  
d Non troppo.  
e Assolutamente.
4. Se dovessi ricominciare daccapo io (vorrei/non vorrei) iscrivermi a questo corso.
5. Io trovo la materia \_\_\_\_\_;  
a Molto interessante.  
b Abbastanza interessante.  
c Abbastanza noiosa.  
d Notosissima.
6. Elenca le materie che segui attualmente, ordinandole dalle più interessanti alle meno interessanti.

*(Lasciate uno spazio sufficiente per la risposta).*

*Ci sono domande che pongono lo studente a più diretto contatto con la materia. Giacché ci può essere una differenza tra quello che si dice e quello che si fa, le domande relative ad una « scelta comportamentale » sono utili. Esse riescono meglio a costringere ad impegnarsi nei confronti dell'argomento in discussione.*

7. Se qualcuno ti suggerisce di dedicarti alla materia \_\_\_\_\_ come lavoro quotidiano, cosa risponderesti?
8. Se ti si chiedesse di parlare brevemente della materia scolastica da te preferita, quale sceglieresti?
9. Trovandosi in un gruppo di discussione informale, che cosa replicheresti a chi dicesse: « \_\_\_\_\_ è molto, molto importante e tutti dovrebbero cercare di apprenderne il più possibile »?
10. Scrivi un breve trafiletto sulla materia scolastica che preferisci.  
*(Lasciare spazio sufficiente per la risposta)*
11. Quali delle seguenti materie saresti interessato ad insegnare? (Elencare la materia che insegnate e le altre materie che l'allievo sta studiando)  
a \_\_\_\_\_

- b \_\_\_\_\_  
c \_\_\_\_\_  
d \_\_\_\_\_
- Un altro tipo di questo, generalmente chiamata lista di controllo (di aggettivi), presenta agli studenti una serie di parole che potrebbero esprimere i loro sentimenti e si chiede loro di segnare con un cerchio le parole che in effetti le esprimono.*
12. Segna con un cerchio quelle parole che riescono ad esprimere meglio quello che provi nei confronti della materia \_\_\_\_\_.

|                  |                  |                |
|------------------|------------------|----------------|
| interessante     | noiosa           | di poco valore |
| stupida          | utile            | fredda         |
| buffa            | inutile          | precisa        |
| troppo difficile | troppo facile    | ristretta      |
| eccitante        | molto importante | ermetica       |

Potrebbe anche essere utile formulare un quesito del tipo « accoppiamento » perché si offre allo studente l'opportunità di fare la propria scelta dando risposte rapide. E' facile prepararlo:

- 1) elencate la materia da voi insegnata assieme a due o tre altre materie studiate dall'allievo; 2) elencate a coppie le materie, abbinando ciascuna di esse una sola volta con ogni altra; 3) invertite l'ordine di alcune coppie in modo che ciascuna materia sia elencata lo stesso numero di volte come primo e secondo termine; 4) mescolate l'ordine degli item formati. Si chiede allo studente di prendere in considerazione, di volta in volta, le due materie accoppiate e di indicare quella che preferisce. In questo modo si può rilevare il grado di disposizione dello studente meglio che se gli si chiedesse di esprimere un giudizio sulla singola materia. Le istruzioni date allo studente possono essere varie; gli si può chiedere quale delle due materie messe a confronto preferisce, quale trova più interessante, per quale sarebbe disposto a sacrificare un sabato pomeriggio e così via. E' preferibile scrivere le coppie di materie su fogli separati perché le ultime risposte potrebbero essere influenzate dalle precedenti - lo studente per esempio potrebbe tornare a guardare le risposte per verificare se sia stato « coerente » fino a quel momento. (Si potrebbe risolvere il problema adoperando strisce strette di carta, fissate su un lato, e scrivendo due soggetti per striscia). L'interpretazione di questo tipo di item è semplice giacché l'interesse è limitato ad una singola materia. Per ciascuno studente contare il numero di volte che ha segnato con un cerchio quella che vi interessa. Nell'esempio sotto riportato lo studente può segnare l'algebra da zero a tre volte; se una classe fosse composta da 20 allievi l'algebra potrebbe essere scelta da zero a 60 volte ed il « punteggio » totale potrebbe variare da zero ad un massimo di sessanta. Se somministrerete agli studenti il questionario all'inizio del corso e poi durante o alla fine dello stesso, potrete confrontare i risultati. Se il secondo punteggio ottenuto è almeno pari al primo potete, a buon diritto, dedurre che l'atteggiamento positivo degli studenti verso una determinata materia non è diminuita.
13. Su ogni striscia di carta ti viene presentata una coppia di materie. Osserva una copia per volta e segna con un cerchio la materia che personalmente ritieni sia più interessante tra le due:



1. algebra
2. storia
3. algebra
4. inglese
5. scienze
6. storia

inglese  
scienze  
storia  
scienze  
algebra  
inglese

Esiste un altro tipo di *item* « a scelta » che potreste usare per predire il futuro comportamento dell'allievo. Allo studente si sottopone una coppia di paragrafi, ciascuno preceduto dal nome di una materia e relativo ad alcuni aspetti di essa. Si chiede allo studente di scegliere uno dei due paragrafi proposti, di leggerlo e scrivere un periodo in merito. (Se fare pressione sui tempi dello studente mentre sceglie uno dei paragrafi, potrebbe sentirsi più incline a scrivere una frase sulla materia che preferisce). Un questo del genere, sebbene simile a quello precedente basato sull'accoppiamento delle materie, è diverso in quanto non si chiede allo studente di dire quale delle due preferisce, ma di fare qualcosa con la materia. Controllate i paragrafi accoppiati ed assicuratevi che non vi siano grosse differenze tra di essi. Dovrebbero essere uguali nella forma tipografica, della stessa lunghezza e parimenti interessanti. (Per esempio se un paragrafo contiene un dialogo e l'altro no, l'attenzione potrebbe essere subito attirata dal dialogo. Se un paragrafo inizia con « L'antica storia di... » e l'altro « Il sesso è la chiave per... » o « Eccitazione è la sola parola per... » potrebbe non avere lo stesso peso nell'attrarre l'attenzione. Trovate paragrafi adatti non è difficile; chiedete a tre o quattro studenti di scegliere paragrafi che sembrano simili senza che diano ad essi un titolo. Scopo dell'*item* è sapere a quali argomenti lo studente si accosterà al momento della scelta... quando tutti gli altri elementi saranno uguali ad eccezione del contenuto).

14. Sulle seguenti strisce di carta ti vengono presentati dei brani disposti a coppie. Leggi, il più rapidamente possibile, uno dei due paragrafi di ogni coppia e scrivi un periodo spiegando di che cosa tratta.

A

### Matematica

Il regolo è un ottimo strumento di verifica per la moltiplicazione, la divisione e l'estrazione della radice quadrata. Il regolo è molto meno utile di una calcolatrice per la maggior parte dei lavori statistici ma è di notevole aiuto, specie per altri calcoli, per la persona che non possiede una calcolatrice.

### Italiano

Saper scrivere lettere commerciali è una delle abilità che influiscono sul successo di chi lavora nel mondo degli affari. E' molto più probabile infatti che riceva risposte positive chi scrive lettere chiare e comprensibili rispetto a chi scrive lettere disorganiche, piene di errori o caricate dal punto di vista grammaticale.

B

### Scienze

Sebbene sia vero che nuovi fatti e principi teorici sono il risultato della scienza, non ci troviamo di fronte alla scienza vera e propria. Per scienza s'intende un processo o un insieme di processi tramite cui si sviluppano nuove informazioni e nuove intuizioni. Uno scienziato è tale per le procedure di cui si avvale nella ricerca della conoscenza e non perché conosce i risultati raggiunti dagli altri.

### Storia della pedagogia

Si può dire, dunque, che l'introduzione dei libri di testo nelle università americane, fu voluta dagli studenti e messa a punto dall'amministrazione. Gli studenti formarono molti gruppi letterari, leggevano una grande varietà di libri ed apprendevano da essi. I libri di testo furono finalmente introdotti in classe quale strumento didattico senza che il corpo insegnante della facoltà e l'amministrazione fossero d'accordo.

### Quanto dovrebbe essere lungo un questionario?

Il vostro questionario dovrebbe contenere tante domande quante ritenete siano necessarie a darvi una dimostrazione delle tendenze dell'allievo all'approccio o all'evitamento nei confronti della vostra materia.

### Quali domande dovrebbe includere un questionario?

Quelle che ritenete adatte; quelle le cui risposte vi suggeriranno giusti mutamenti da apportare al vostro metodo didattico. Dal momento che costruite questo strumento per uso personale, è logico servirsi di quelle domande che ritenete utili. Questo non significa che non dobbiamo badare alla *validità* dei quesiti. Dopo tutto alcuni sono indicatori migliori di altri della possibilità che lo studente si comporti in un certo modo, in determinate situazioni. Ma per quanto sia importante il problema della validità, io penso dovrebbe diventare di secondaria importanza rispetto ad un criterio individuale di accettazione delle domande poste. Anzitutto formulate una serie di domande che siano per voi accettabili poi ponetevi il problema della validità degli *item*. Con questo sistema potete cominciare *subito*, poi raffinate le vostre procedure in base alla vostra esperienza ed alla disponibilità che

avrete di nuove informazioni relative alle tecniche di validazione dei test.

*Se lo studente si rende conto che gli si rivolgono domande sull'atteggiamento è possibile che dia risposte false? Non diva semplicemente quello che noi vogliamo sentir dire?*

L'onestà con la quale lo studente risponde alle domande che gli vengono poste dipende in parte dalla fiducia che egli ha in chi rivolge la domanda. Se lo studente ha poca fiducia farà del suo meglio per dare quelle risposte che ritiene opportune, cioè risposte che lo possono danneggiare il meno possibile. Se ha molta fiducia egli ritiene che non sia necessario nascondere quello che pensa realmente e con molta probabilità risponderà alle domande più accuratamente.

Supponete che io abbia distribuito un questionario sulle tendenze e dica: « Sono sinceramente interessato a migliorare il mio metodo didattico e mi piacerebbe sapere se ho raggiunto con successo i miei obiettivi didattici. Vi sarei grato se voleste rispondere a queste domande il più onestamente possibile. Le vostre risposte non avranno nulla a che vedere con i vostri voti di profitto ». Quindi supponete che atteggi le mie labbra ad un sorriso di gaia aspettativa. Credereste di più alle mie parole o al mio sorriso?

Esiste un numero imprecisato di modi per dire una cosa e comunicarne chiaramente una del tutto diversa con le nostre azioni, ma *possiamo* ottenere risposte ad un questionario degne di fiducia, se noi le chiediamo ponendo l'interlocutore in determinate condizioni che lo convincono che non abbiamo nessun'altra intenzione se non quella di raggiungere lo scopo che manifestiamo.

Se avrete insegnato per un certo periodo di tempo probabilmente avrete messo a punto qualche procedura per somministrare questionari a cui si danno solo risposte anonime. Forse vi servite di domande che non richiedono una risposta non scritta. Forse chiedete agli studenti di raccogliere i fogli del questionario e scambiarseli prima di darli a voi. Queste sono tutte tecniche

utili e potrete anche impararne altre dai vostri colleghi. La cosa più importante è fare in modo che lo studente sia convinto che le sue risposte non avranno in alcun modo conseguenze su di lui e *sulla valutazione del suo profitto*. Il modo migliore per aver successo è convincerlo che non avete la possibilità di identificare le sue risposte personali. Insistete sul fatto che non bisogna mettere il proprio nome sul foglio, ordinate ad uno studente di raccogliere i fogli e di tabulare le risposte, dite di rispondere alle domande anche fuori dell'aula e di consegnare il questionario al compagno, oppure chiedete di metterlo in una scatola come se fosse una scheda elettorale. Qualsiasi procedura scegliate, dite con sincerità allo studente che vi proponete raccogliere informazioni per migliorare il corso.

Per quel che concerne le indicazioni da dare allo studente, io mi son trovato meglio dicendo loro che cerco di migliorare il mio insegnamento piuttosto che manifestando l'intento di misurare o accertare il loro atteggiamento nei confronti della materia che insegno. Sembra che gli studenti siano più disposti ad aiutarmi nel primo caso. Ne ho chiesto la ragione ad alcuni e le loro risposte mi hanno portato a concludere che ciò accade perché la frase « Io voglio indagare sulle vostre inclinazioni... » ha pur sempre in sé un accenno alla valutazione dello studente stesso.

Se decidete di sottoporre agli studenti un questionario, all'inizio ed alla fine del corso, per verificare se vi sono stati mutamenti delle loro inclinazioni in senso negativo o positivo, vi consiglio di dire che le loro risposte vi saranno d'aiuto nel prendere decisioni relative all'organizzazione del corso ed alle parti del programma da svolgere con più accuratezza.

#### COMPORTEAMENTI INERENTI IL CORSO

Varie sono le cose che gli studenti fanno, o non fanno nei confronti della materia, durante un corso. Alcune di queste azioni possono essere utilizzate come prove circostanziali supplementari per prevedere quale sarà il futuro comportamento dello studente stesso. Se confrontate le osservazioni fatte durante il primo trimestre con quelle dell'ultimo, otterrete un'ulteriore indicazione per quel che concerne le possibilità di migliorare le tendenze

positive. Gli *item* qui riportati vi forniranno i dati quantitativi su cui lavorare. Potete dedurre dai risultati da voi conseguiti le inclinazioni all'approccio o all'evitamento. Torno a ripetere, la singola domanda del test non è valida quanto un insieme di domande; più sono le domande meglio è. Inoltre esistono domande differenti per i vari livelli scolastici.

1. Percentuale degli studenti che hanno portato a termine il corso o numero totale di coloro che si sono ritirati. (Naturalmente i motivi del ritiro saranno stati validi, ma il ritirarsi ha un rilievo maggiore di qualsiasi giustificazione; ritirarsi è un caso estremo di assenteismo).
2. Numero complessivo degli studenti che in genere sono in ritardo. (Naturalmente possono esserlo un giorno perché il loro precedente insegnante non sapeva egli stesso come ovviare alla cosa o per un altro milione di ragioni, ma il ritardo abituale può essere una indicazione utile).
3. Numero complessivo delle assenze. (L'industria si è valsa per lungo tempo del fenomeno dell'assenteismo come indicatore di inclinazioni positive dei dipendenti).
4. Numero complessivo degli studenti che si sono iscritti ad un corso *opzionale*.
5. Numero di relazioni o progetti consegnati che *non* erano stati assegnati o richiesti.
6. Numero dei lavori più lunghi del richiesto.
7. Numero dei lavori in cui si svolge una ricerca più approfondita del richiesto.
8. Cura con cui le relazioni o i progetti sono stati condotti a termine. (Potreste suddividerli approssimativamente in tre classi — compiti accurati, mediamente curati, disordinati — ed annotarne il numero ascrivibile a ciascuna categoria).
9. Numero dei lavori portati a termine in tempo.
10. Numero degli studenti che vengono nella sala dei professori per farvi domande o discutere della materia.
11. Numero degli studenti puntuali agli appuntamenti da voi dati.
12. Numero degli studenti da scegliere per iscriverli ad un ulteriore corso relativo alla materia.
13. Numero degli studenti che rispondono ad una richiesta di volontari per lavorare su di un progetto relativo alla materia studiata.

14. Numero dei libri della biblioteca, sulla materia, presi in prestito anche se non segnalati dall'insegnante.

15. Somma di denaro spesa dagli studenti per l'acquisto di libri, attrezzature o materiale relativo alla materia (Quanti dischi di musica classica hanno acquistato negli ultimi trenta giorni del loro corso di musica?).

16. Numero complessivo degli studenti attivi nel « club » o nel gruppo organizzato in relazione alla materia (« club » di matematica, « club » di francese ecc.).

17. Numero degli studenti che mostra il desiderio di frequentare un corso « più importante » sulla materia.

Se non vi soddisfa nessuno degli *item* sopra elencati o se non vi stimolano ad immaginare quale comportamento relativo al corso accetterete, come base per esprimere giudizi sugli atteggiamenti degli studenti, ho da darvi altri due consigli:

— Parlate con i vostri studenti di qualche materia *diversa* da quella che insegnate. Chiedete loro che cosa ne pensano, quanto tempo le dedicano e che cosa intendono fare con essa in futuro.

— Osservate gli allievi di un altro insegnante e chiedetevi quale comportamento in essi individuabile vi porta a dedurre l'esistenza di una tendenza di avvicinamento o di allontanamento nei confronti della materia che l'altro insegnante sta trattando. *Questi* sono i comportamenti che *osservate* perché evidenziano l'accostamento alla materia insegnata da qualche altro; e potreste utilizzarli altrettanto bene come indicatori di avvicinamento alla vostra materia <sup>(2)</sup>.

*E' possibile che una tendenza rimanga negativa evidenziando tuttavia un certo movimento verso una posizione positiva?*

Sì, naturalmente.

*Non dovremmo cercare di misurare l'intensità di una inclinazione? Basta esprimersi semplicemente in termini di positività o negatività?*

<sup>(2)</sup> Trovate altri consigli per costruire *item* adeguati a verificare il comportamento dello studente correlato ad un corso specifico in DAVID R. KEATING, BENJAMIN S. BLOOM, and BENJAMIN B. MASA, *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*, David McKay, Inc., New York 1964.

Si. Basta *per adesso*. Andiamo avanti un gradino per volta. Cerchiamo per prima cosa di fare quello che *possiamo* perché gli studenti lascino il corso con sentimenti positivi e poi dedichiamoci ad una valutazione più esatta dell'intensità d'approccio. L'errore non è tanto nel servirsi di criteri di valutazione grossolani, quanto nel volere a tutti i costi aver raggiunto la perfezione prima di impegnarsi in una direzione qualsiasi.

## Capitolo decimo

### Per migliorare i risultati

*Ad un giocatore di poker ridotto agli ultimi spiccioli fu chiesto: — Come va?*

*— Non lo so — rispose.*

*— Cosa? Non sai che sei in difficoltà?*

*— Oh, sicuro, — disse il giocatore — io so che sto perdendo ma non so come.*

Talvolta sappiamo di far bene ma non sappiamo esattamente perché. Se sapessimo individuare quello che ha contribuito al nostro successo e quello che ha determinato il nostro insuccesso potremmo comportarci di conseguenza.

Come abbiamo convenuto in precedenza, esistono fattori che influenzano il comportamento dello studente più che non l'insegnante e cioè amici, genitori, parenti e mezzi di comunicazione di massa. Stando così le cose, è poco realistico attendersi da parte degli studenti che, alla fine del corso, siano ansiosi di saperne di più sulla materia da voi insegnata o si comportino entusiasticamente ogni volta che la si menziona. Non è realistico sentirsi responsabili di tutte le disposizioni negative che i vostri studenti mostreranno alla fine del corso. Ma non dovrete sentirvi responsabili di alcune di esse? Da che cosa arguire se una delle fonti di influenza negativa siete voi?

Obiettivo di questo capitolo è suggerire dei modi per individuare le caratteristiche di approccio evitamento delle attività istruttive, per scoprire se le influenze negative siano apparse sulla scena senza che ve ne siate accorti, ed identificare le influenze positive che potreste aver reso più forti. Il sistema suggerito consiste nell'individuare le discrepanze tra i *principi* di una buona pratica didattica e quella *realmente attuata* dall'insegnante. Questo si ottiene ponendo una serie di domande relative al metodo e



all'ambiente di insegnamento in modo da determinare: 1) se siano state inavvertitamente adottate dall'insegnante tecniche che producono condizioni e conseguenze negative; 2) come si possano rendere più efficaci le tecniche che portano a condizioni e conseguenze positive.

Questa procedura, definita *analisi affettiva* per mancanza di un nome più appropriato, è stata messa a punto con l'aiuto di alcuni insegnanti molto pazienti. Inizialmente creato per indagini condotte per iniziativa di quegli insegnanti che fossero interessati a conseguire nel miglior modo possibile l'obiettivo relativo agli atteggiamenti dello studente, il metodo è stato in seguito modificato in un certo senso perché ciascuno potesse adottarlo alle proprie esigenze (<sup>1</sup>).

L'*analisi affettiva*, così come era condotta inizialmente, si avvale di due o tre periodi di osservazione della scolaresca, di interviste fatte a vari studenti iscritti al corso in oggetto ed a molti altri studenti che non lo sono, di un esame di materiali didattici, di un'analisi dell'ambiente circostante e della prassi amministrativa. Scopo dell'analisi è identificare condizioni e conseguenze sperimentate dagli studenti quando si accostano o vengono a contatto con la materia in questione. Si tratta né più né meno che di una tecnica diagnostica. Quando il dottore osserva una persona per indagare in qual modo possa migliorare lo stato di salute di quest'ultima, per prima cosa esamina il paziente... raccogliendo informazioni per individuare discrepanze tra quello che è e quello che dovrebbe essere. I commenti del paziente gli dicono che qualcosa va male (« Oh, dottore, il mio stomaco va male ») e la sua analisi delle condizioni ha lo scopo di rivelargli la probabile causa del malessere del paziente.

I risultati dell'analisi sono resi noti all'insegnante che l'ha richiesto ed a *nessun altro*. Il colloquio che ne seguirà con l'insegnante ha lo scopo di evidenziare le pratiche sfavorevoli e non favorevoli, e di scoprire il modo migliore per influire e mutare

(<sup>1</sup>) Una procedura più sofisticata per indagare sugli effetti prodotti dagli insegnanti è l'analisi dell'interazione. Un eccellente libro di consultazione in proposito è E. J. Amden e J. B. Horvath (eds), *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*, Addison-Wesley Publishing Co., Inc., Reading Mass. 1967.

condizioni negative che non sono sotto il controllo diretto dell'insegnante stesso.

Per illustrare l'utilità di questo metodo può essere utile un esempio. Un'insegnante del quarto corso di arte riusciva con molto successo a motivare nei suoi allievi l'interesse per le attività artistiche. Era amata dai suoi studenti che desideravano di essere in grado di imitare il comportamento della loro insegnante. Ma a metà semestre fu chiaro che l'interesse per l'arte andava diminuendo. Molti studenti mostrarono un crescente disinteresse per l'arte, e cominciarono ad esprimere antagonismo nei confronti dell'insegnamento artistico (non nei riguardi dell'insegnante, ma nei riguardi dell'« insegnamento »). Un'analisi affettiva relativa a quest'insegnante rivelò che alla base di questa situazione era una causa molto recondita. Per dare delucidazioni relative al lavoro da svolgere in classe l'insegnante impiegava da un quarto a metà dell'intera lezione. Quindi, non appena gli studenti avevano organizzato il loro materiale e lavoravano sodo, la campana suonava ed essi erano costretti a fermarsi e ad andare in un'altra aula.

La motivazione in questo caso era buona e l'insegnante era entusiasta e capace. Ma si era verificato un evento che era riuscito a bloccare l'attività motivata degli studenti... e ne derivò un senso di frustrazione. Poiché la frustrazione è una delle condizioni che si cerca di evitare, gli studenti finirono per associare l'insegnamento artistico a qualcosa di spiacevole. Aggravava la situazione il fatto che l'insegnante, sapendo che il tempo a disposizione era poco, si agitava tra gli studenti insistendo perché lavorassero più in fretta. Una volta segnalato all'insegnante questo stato di cose, non ci fu bisogno di suggerire una soluzione: bastò informarla.

Sebbene non avesse il potere di cambiare l'orario delle lezioni e non potesse mutare le regole fissate dall'amministrazione, aggirò l'ostacolo organizzando daccapo la sua attività scolastica in modo che gli alunni avessero più tempo da dedicare al loro lavoro.

Nelle pagine seguenti si descrive un sistema per osservare ed analizzare il vostro insegnamento. Non è possibile essere

obiettivi al cento per cento quando ci si riferisce a noi stessi. Sicché potreste tralasciare uno o due *item* che invece un osservatore più obiettivo potrebbe localizzare. Inoltre alcune delle condizioni che determinano un comportamento positivo nei confronti di una materia sono troppo impercettibili perché possano essere individuate lavorando da soli; e ve ne sono ancora una o due un po' troppo imbarazzanti perché possano essere evidenziate.

Tuttavia questo non ha importanza perché il sistema descritto vi consentirà, almeno parzialmente, di sdoppiarvi (un semplice trucco) ed ottenere così di essere ragionevolmente obiettivi.

#### CHE COSA OSSERVARE

Dobbiamo limitarci ad osservare le condizioni legate all'ambiente scolastico, che possono verificarsi mentre lo studente è alle prese con la materia, perché possiamo controllare solo queste. Registrare tutte le situazioni che sospettate possano determinare un aumento o una diminuzione d'interesse nello studente per la materia che sta studiando; tutte le condizioni che sono di per sé aversive o che potrebbero determinare la comparsa di condizioni negative.

Esistono migliaia di eventi, situazioni e processi che possono influenzare comportamenti di approccio o evitamento, e sarebbe impossibile elencarli tutti in questa sede. Alcune di queste condizioni o eventi hanno un effetto minore, altri maggiore. Registrare quelli che ritenete non abbiano la possibilità di influenzare e quelli che potrebbero farlo.

Esistono cinque aree di osservazione, ma qui ne considereremo solo quattro <sup>(2)</sup>:

- Insegnante.
- Materiali e mezzi didattici.

<sup>(2)</sup> La quinta area è quella dell'ambiente sociale. Include quelle condizioni, associate all'atteggiamento, generate dagli studenti stessi quali: far del male o aiutare gli altri, ridicolizzare o approvare il lavoro altrui, e dimostrare che accostarsi alla materia è una cosa da farsi o da non farsi. Questa area può avere forte influenza positiva o negativa e non viene considerata nella descrizione dell'analisi affettiva perché non sono in grado, non avendo fatto esperienze dirette in questo campo, di discutere dell'analisi dell'ambiente sociale.

- Ambiente fisico.
- Norme amministrative e politica di gestione.

Esistono tre categorie di domande alle quali bisogna rispondere per ognuna delle aree che si intende osservare.

- *Difficoltà del contatto.* Quale difficoltà comporta per lo studente entrare in contatto con la materia? E farne esperienza?
- *Condizioni del contatto.* Quale difficoltà comporta per lo studente trovarsi di fronte alla materia e restare in contatto con essa? Quali condizioni associate alla manipolazione della materia rendono semplice o difficile per lo studente il proseguimento dell'attività?
- *Conseguenze del contatto.* Quali sono le conseguenze del lavoro con la materia? Quali sono i risultati degli sforzi degli studenti per apprendere e produrre in relazione alla materia?

Nelle pagine che seguono si suggeriscono domande per l'osservazione in tutte e quattro le aree indicate. Tuttavia, è universalmente riconosciuto che non tutte le condizioni negative scoperte dall'analisi sono sotto il controllo dell'insegnante né tutte possono essere eliminate o modificate da questi. Alcune condizioni aversive possono sfuggire a qualsiasi controllo. Ma non potete stabilire quali siano se non siete in grado di individuare. Per risolvere o rendere meno gravi i problemi bisogna dapprima individuarli e definirli. Si possono prendere decisioni appropriate in merito solo dopo aver fatto questo.

#### L'insegnante

1. Difficoltà del contatto. Che cosa fa l'insegnante per rendere facile o difficile per gli studenti l'esperienza con la materia?
- Parla a voce abbastanza alta in modo che tutti possono udirlo facilmente?
  - Si esprime con chiarezza?
  - Il livello del suo vocabolario è adeguato al livello della materia? Usa un linguaggio da matricole o un linguaggio accademico trattando la materia per studenti al primo anno di corso universitario?
  - Orienta continuamente gli studenti perché sappiano sempre a che punto sono e dove stanno andando?

- Specifica con chiarezza gli obiettivi? Distribuisce fra gli studenti copie scritte degli obiettivi che si intendono raggiungere?
- Accetta di buon grado o favorisce domande?
- Accetta di buon grado o favorisce la discussione? Consente allo studente di esprimere e sviluppare le proprie idee?
- Consente agli studenti o stimola gli studenti ad approfondire un qualsiasi particolare interesse che abbiano nei confronti della materia, oppure gli studenti devono seguire passo passo l'insegnante?

2. Condizioni di contatto. Che cosa fa l'insegnante per rendere facile o difficile il perdurare del contatto con la materia?

- Desti sonnolenza negli studenti con il suo tono di voce sempre uguale?
- Legge il libro di testo ad alta voce?
- Fa poche altre cose oltre la lezione?
- Divaga facilmente?
- Quanto sembra essere interessato o entusiasta della materia?
- Gli studenti devono rimanere inattivi per lunghi periodi?
- E' più interessato all'insegnamento o al controllo della disciplina?
- Che cosa succede mentre gli studenti sostengono gli esami? Sono ansiosi di dimostrare il loro profitto o sono impauriti e angosciati?
- L'insegnante si comporta come pretende che si comportino i suoi allievi?
- Produce scontro negli studenti quando parla della materia o la presenta? (Un insegnante di college butta la cenere delle sigarette che fuma sugli studenti che sono costretti a sederli di fronte. Tutti gli occhi degli studenti sono rivolti alla cenere ed è molto difficile per essi prestare attenzione all'argomento che l'insegnante spiega).

3. Conseguenze del contatto. Che cosa accade agli studenti quando lavorato con la materia?

- In che modo si risponde alle domande rivolte dallo studente? Con interesse? Con ostilità? Con insulti? Ridicolizzando o disdegnando? Non si tiene affatto conto delle domande rivolte?
- Come si risponde ai commenti ed ai tentativi degli studenti di discutere della materia? Lo studente è messo in condizioni tali da sentirsi uno stupido? E' stimolato o scoraggiato dalle risposte dell'insegnante?
- Che cosa succede quando uno studente porta a termine un progetto o consegna un compito?

- I risultati degli esami sono immediatamente comunicati agli studenti?
- Il lavoro dello studente viene rispettato o ridicolizzato?
- I progetti o i lavori assegnati sono valutati prontamente? Da chi?
- L'insegnante usa la materia da lui insegnata come strumento di punizione?
- L'insegnante insiste perché siano consegnati presto i lavori assegnati e poi li ignora?
- L'insegnante agisce in modo da convincere lo studente che non potrà mai essere abbastanza competente nella sua materia? Che i suoi sforzi migliori non sono sufficienti?

#### *Materiali didattici e mezzi*

1. Difficoltà di contatto. Il materiale didattico facilita o imbrisce l'approccio dello studente alla materia?

- I materiali didattici aiutano lo studente nel suo lavoro con la materia o non dicono nulla sull'argomento che non abbia già detto l'insegnante?
- Il tipo o lo stile del materiale ne rende difficile la lettura? (Chiedere ad uno studente).
- La qualità del sonoro degli audiovisivi è abbastanza buona da rendere facile l'ascolto agli studenti?
- Il materiale è organizzato in modo tale che lo studente facilmente possa trovare quello che cerca? E' classificato con chiarezza?
- Si tratta di materiale accessibile?
- I proiettori possono adoperarsi con facilità? E' disponibile una prolunga? E' facile caricare la pellicola? Lo schermo è buono? Il materiale è chiaramente visibile sullo schermo senza che si utilizzi una stanza molto buia?

2. Condizioni di contatto. E' semplice o difficile continuare ad usare il materiale?

- I modelli sono in buono stato, o richiedono eccessiva attenzione nell'usarli?
- I film sono insopportabilmente lenti?
- I testi sono noiosi?
- I materiali sono pertinenti?
- E' facile comprendere la funzione o l'importanza del materiale didattico o lo studente lo considera una cosa inutile?



- Qual è il grado di difficoltà dei testi da leggere? (Un'associazione mise a punto un testo introduttivo da usarsi in corsi per persone che avevano frequentato la scuola superiore. Il testo era ben illustrato, comprensibile e rilegato in modo attraente. Qualche tempo dopo la sua distribuzione, tuttavia, si ritenne che fosse di una difficoltà eccessiva per gli studenti giacché non potevano comprendere i concetti espressi nel testo per il linguaggio usato. Questo è un esempio di materia divulgativa esposta in un linguaggio universitario. La discrepanza tra livello qualitativo del linguaggio usato e livello della materia trattata fu « scoperta » quando si trovò che almeno un gruppo di insegnanti aveva scritto *un altro* testo destinato a dare agli studenti la chiave per la comprensione del testo *introduttivo*).
- Esistono difficoltà visive?
- Esistono difficoltà uditive?

### 3. Conseguenze del contatto. Quale risultato si ha con l'uso dei mezzi audiovisivi?

- Dopo la lettura o l'ascolto gli studenti lamentano male agli occhi o emicranie?
- Gli studenti soffrono per l'incertezza sulla pertinenza dei materiali?
- Si allontanano chiedendosi perché i mezzi audiovisivi vengono usati?
- Sono esasperati o frustrati dal cattivo funzionamento dell'attrezzatura?
- Sono frustrati perché costretti ad assistere mentre altri studenti fanno esperimenti, apportano modifiche o prendono misure?

### Ambiente fisico

#### 1. Condizioni del contatto. In che modo l'ambiente fisico può rendere facile o difficile l'approccio alla materia?

- L'aula è troppo larga perché gli studenti che sono seduti nelle ultime file possano vedere bene?
- La struttura dell'aula è tale da rendere difficile a qualcuno vedere al di sopra delle teste degli altri?
- La carenza di spazio riduce al minimo le possibilità di esposizione del materiale relativo al soggetto trattato?
- Com'è l'acustica?
- L'illuminazione è buona?
- Lo studente ha uno spazio adeguato per lavorare?

- Lo spazio per lavorare è adeguatamente tranquillo per lo studente?
- O lo è talmente poco da distrarlo?
- La disposizione dei posti facilita la distrazione?
- Il rumore è moderato?
- In genere l'ambiente è troppo freddo? Troppo caldo? Troppo poco areggiato?

#### 2. Conseguenze del contatto. Lo studente trarrebbe *solievo dall'abbandono* dell'ambiente nel quale egli era a stretto contatto con la materia?

- Lo studente è ansioso di allontanarsi dall'ambiente?
- Si mostra sollevato quando lo lascia? Perché?

### Norme amministrative e organizzazione scolastica

#### 1. Difficoltà del contatto. Ci sono norme che rendono difficile per lo studente il contatto con la materia?

- L'insegnante è disponibile nei confronti degli studenti quando ve ne sia necessità?
- La materia è difficilmente accessibile allo studente? Quant'è lungo il tratto che lo studente deve percorrere per raggiungere il laboratorio dall'aula? Qual è la distanza fra le aule?
- Gli audiovisivi sono disponibili ogni volta che gli studenti ne abbiano necessità?
- La biblioteca è aperta quando lo studente ha possibilità di frequentarla?
- Gli studenti possono accedere direttamente ai libri della biblioteca o l'unico tramite tra gli studenti ed i libri è il bibliotecario?
- Quante procedure burocratiche si interpongono tra lo studente e l'uso dei materiali del corso?
- I film e le filmine sono sempre a disposizione dello studente che voglia usarli?
- Gli studenti possono adoperare le attrezzature?
- I mezzi visivi sono sempre a disposizione dell'insegnante che voglia usarli?
- In rapporto al tempo trascorso in laboratorio quanto tempo dedica lo studente a preparare esperimenti, le attrezzature per gli esperimenti e successivamente a raporle? E quanto ne impiega per firmare all'entrata e all'uscita dal laboratorio?



- In rapporto al periodo trascorso in laboratorio quanto tempo lo studente dedica ai calcoli o a cose che potrebbero essere fatte facilmente in un qualsiasi altro luogo?
- L'insegnante insiste nel controllare ogni frase del lavoro dello studente prima che questi possa proseguire?
- Esistono delle condizioni tali da scoraggiare gli studenti dal far funzionare le apparecchiature e dall'usare i materiali disponibili?

2. Condizioni di contatto. Le norme amministrative rendono difficile il contatto con la materia?

- Si fa in modo che tutti gli studenti procedano allo stesso ritmo?
- Si impedisce agli studenti più brillanti di « superare » i più lenti?
- Si dà agli studenti più lenti più tempo che agli altri perché possano capire la materia ed apprendere?
- Gli studenti devono spegnere il loro interesse per un argomento quando scade il tempo fissato (cioè suona il campanello) per dedicarsi ad un'altra materia? In altre parole, l'interesse dello studente deve uniformarsi all'organizzazione scolastica o questi dettami devono incoraggiare lo studente a svolgere il suo lavoro fino a condurlo a termine?
- Le classi sono spesso disordinate da avvisi amministrativi relativi alla « Associazione dei genitori » o da altre intrusioni?
- Si accoppiano studenti di differenti capacità causando noia nei più svegli e frustrazioni ed imbarazzo nei più lenti?
- Vi sono condizioni obiettive tali da rendere difficile all'insegnante conservare l'interesse per gli studenti e per la propria materia?
- L'insegnante è sovraccarico di lavoro?
- L'insegnante deve ripetere la presentazione della materia più di due volte?

3. Conseguenze del contatto. L'organizzazione scolastica punisce o premia lo studente per i suoi sforzi?

- Se uno studente finisce il suo lavoro prima degli altri lo si costringe a star seduto fino a che gli altri finiscono o scade il tempo concesso? La sua diligenza è seguita da altre forme di conseguenze spiacevoli, quali pulizie nell'aula o incarichi di lavoro pesante?
- La votazione è rapportata al conseguimento, da parte dello studente, degli obiettivi del corso o al livello delle prestazioni fornite dai compagni? In altre parole il criterio valutativo si basa sull'accer-

tamento della *performance* relativa all'obiettivo proposto? Che tipo di riconoscimenti o di premi vi sono per il profitto dello studente?

- Vi è una distribuzione equa di ricompense e punizioni? (Il preside convoca nel suo ufficio sia gli studenti che si distinguono per il buon profitto sia quelli che hanno mostrato uno scarso rendimento?)
- Per quale tipo di prestazione le autorità scolastiche premiano gli insegnanti? Sono premiati per il loro interesse verso gli studenti e per gli sforzi di favorirli? Oppure vengono ricompensati in base al grado di modificazione ottenuta nel comportamento degli studenti o, infine, si dà maggior valore alle loro pubblicazioni o al lavoro svolto in qualità di membri di commissioni, o membri dell'Associazione genitori-insegnanti?
- L'organizzazione scolastica prevede che siano premiati gli insegnanti che adottano un metodo didattico che riscuote particolare successo?
- L'autorità scolastica premia il sistema didattico adottato in una classe, prendendo quegli studenti con i quali l'insegnante ha fallito ed affidandoli a specialisti perché lavorino in classi speciali?
- Che fa l'autorità scolastica per accertarsi che l'operato del singolo insegnante sia giusto?

Ciascuna delle domande poste offre una indicazione di come una o più situazioni possono far diminuire l'interesse per la materia. Queste senza dubbio non sono le sole domande da porre e non esauriscono tutte le cose di cui bisogna tener conto. Forniscono una guida per consentirvi di iniziare a lavorare in tal senso e, si spera che vi richiamino alla memoria altri elementi da controllare. Leggendo le domande potreste aver avuto dubbi sul modo in cui sono state organizzate — potreste aver pensato che una o più domande dovrebbero avere una differente collocazione.

Fate tutti gli spostamenti che ritenete siano necessari. L'elenco che vi è stato proposto non vuole essere un vero e proprio sistema di classificazione ma un modo per analizzare gli effetti del processo didattico.

#### COME OSSERVARE IL FENOMENO

1. Registrare uno o due periodi di attività in classe. E' preferibile usare un videoregistratore perché si ottiene un maggior numero di

informazioni; anche un registratore audio, comunque, sarà meglio di niente. Se il vostro corso prevede periodi di tempo dedicati al lavoro in laboratorio, registratene uno o due.

2. Proiettate le registrazioni in privato tenendo presenti le domande elencate nelle pagine 81-87. Supponete di ascoltare o vedere le registrazioni fatte nelle classi di qualche altro insegnante. Non avete bisogno di ricavare un elaborato delle annotazioni fatte. Dopotutto cercate indicazioni valide che vi consentano di far aumentare la percentuale delle risposte di approccio, non state collezionando dati per un articolo di quotidiano. Perciò fermatevi solo a considerare quello che avete annotato.

3. Dedicate un po' di tempo all'esame dei materiali didattici usati nel corso. Osservate i libri, i film, il materiale per i lavori dell'allievo e qualsiasi altro strumento didattico impiegato. Se desideriamo che lo studente adoperi attrezzature come il proiettore per diapositive, le registrazioni su nastro ecc., adoperatele voi stessi mentre vi ponete le domande sopra riportate.

4. Fate un'attenta analisi della politica adottata dall'amministrazione scolastica e delle ripercussioni che essa ha sullo studente. Considerate il tempo che quotidianamente lo studente dedica allo studio della materia, la durata dei periodi di lavoro, la difficoltà di spostamento da un'aula all'altra, le interruzioni nell'attività dello studente dovute al regolamento dell'amministrazione e le norme di tipo amministrativo che interferiscono sull'atteggiamento dello studente nei confronti della materia.

5. Parlate con qualche studente per verificare le osservazioni da voi fatte in precedenza. Il nostro obiettivo è influire sugli studenti, ed i loro commenti sulle loro stesse reazioni sono più importanti delle vostre congetture, anche se gli allievi non conoscono perfettamente se stessi. Se questo non è assolutamente possibile, parlate con gli studenti che hanno portato a termine il corso che vi interessa. Potrebbero avere un'idea più chiara dell'effetto di condizioni che influiscono sul loro interesse.

#### COME ELABORARE LE OSSERVAZIONI

Qual è la condizione o la conseguenza più negativa da voi annotata? Se riuscite a controllarla direttamente, cercate di ridurre gli effetti o di eliminarla. Se non è sotto il vostro controllo, potrà essere utile sottoporla all'attenzione di una persona esperta. Se non lo è, e ritenete che sia parte integrante del sistema scola-

stico tanto da non poter esercitare un'influenza su di essa, probabilmente non servirà farne menzione ad alcuno. Cercate, invece, un modo per lavorare su di essa o minimizzarla. Per esempio si possono ridurre gli effetti negativi causati dall'ambiente fisico poco confortevole, concedendo agli studenti una maggiore libertà di movimento.

Immaginate che le vostre annotazioni siano il risultato di un'analisi relativa al corso di qualche altro insegnante e che vi accingiate a sintetizzare per lui le caratteristiche positive o negative della sua situazione d'insegnamento. Confrontate le domande sopra riportate con le vostre osservazioni. Sono le domande che vi interessano. Ignorate il resto. Non è facile modificarsi, anche se esistono buone ragioni per farlo. E' più probabile che vi riusciate se considererete una domanda per volta.

Può accadere che un collega vi chieda di aiutarlo a condurre un'analisi affettiva del suo metodo e del suo ambiente di insegnamento. Se questo accade, e voi accettate, avete l'obbligo di presentare il vostro rapporto finale a lui ed a *nessun altro*. Pensate che vi siete impegnato a rispettare un rapporto del tipo « consigliere - cliente »; conservate il massimo segreto sui risultati. Se la persona, per incarico della quale avete annotato le osservazioni fatte, vuole parlarne ad altri... la cosa è in suo pieno diritto... ma non dipende da voi. Se accettate di fare un'osservazione e raccogliere informazioni vi impegnate a far solo questo. Non è davvero il caso di dare giudizi sui risultati raggiunti informandone gli altri. Ricordate l'insegnamento riguardante il lancio della prima pietra: non criticate se non volete essere criticati. La discrezione è un elemento essenziale.

Se non avete mai ricoperto il ruolo di consigliere è necessaria in proposito un'ulteriore precauzione. Anche se le vostre osservazioni hanno come oggetto le condizioni di approccio o di evitamento ad una determinata materia, vi capiterà di osservare altre cose. Potreste osservare eventi, procedure, contenuti non coerenti con la vostra concezione di un'istruzione efficace. Anche se è inevitabile che facciate simili osservazioni... *non le prendete in considerazione*. Non registratele, non parlatene e non riferitele alla persona per la quale state facendo l'osservazione.

Anche se questa persona sollecitasse la vostra opinione circa il modo di migliorare il suo metodo didattico sarebbe insensato dargli retta.

Egli non sfugge alle leggi del comportamento più di quanto possiate fare voi o io stesso, ed uno dei modi migliori per trasformare noi stessi in uno stimolo negativo, stimolo che egli eviterà con ogni sforzo, è inondarlo di critiche. Parlategli solo delle condizioni che possono influenzare nello studente un comportamento negativo o positivo nei confronti della materia. A nessuno piace sentir parlare della propria debolezza... perciò siate obiettivi... e soprattutto gentili. Fate agli altri...

## RICAPITOLAZIONE

Il nostro successo nell'influenzare il futuro comportamento degli studenti dipende in parte dalla misura in cui siamo riusciti a stimolare in loro tendenze positive nei confronti delle cose che ci interessano che essi pensino, sentano e facciano.

*Come migliorare le nostre possibilità di rendere più intenso l'atteggiamento positivo verso la materia?*

- Accertandosi che allo studente alle prese con la materia che state insegnando si presentino il minor numero possibile di condizioni aversive.
- Accertandosi che il contatto dello studente con la materia determini conseguenze positive più che negative.
- Presentando il modello di comportamento che vorremmo manifestassero i nostri studenti.

*Come possiamo identificare le condizioni o le conseguenze che attraggono o respingono?*

- Apprendendo per quel che ci è possibile, le leggi del comportamento e riuscendo a riconoscerne l'applicazione nella realtà che ci circonda.
- Facendo un'analisi affettiva che ci consenta di ridurre il contrasto tra ciò che facciamo, cioè tra il nostro comportamento e quello che ci suggeriscono di fare i principi comportamentali sopra enunciati.

*Come misurare il successo conseguito nel dare forza ad un comportamento di tendenza all'approccio?*

- Identificando tutti i comportamenti osservabili che accetteremo come prova di un atteggiamento positivo.
- Confrontando la percentuale o la frequenza di risposte di accostamento alla nostra materia manifestate dallo studente all'inizio ed alla conclusione del corso.

## Epilogo

E' facile insegnare ad odiare: dovunque rivolgiate lo sguardo ne avete la conferma. Non sembra che a noi, come specie, difetti la capacità d'insegnare agli altri ad evitare la gente di altro colore, di idee diverse, di religione differente e quelli che sono nati in questa o in quella nazione. Forse c'è qualcosa in noi che lo rende inevitabile... forse non siamo ancora preparati ad un massivo programma anti-odio... forse non siamo ancora stati abbastanza civilizzati o non siamo abbastanza forti da far nostra l'esperienza altrui per impedire che continuino a diffondersi sentimenti di avversione. Forse non è realistico credere di essere pronti a tentare di eliminare il gioco del: « Di una cosa ed io ti insegnerò ad evitarla ». Forse.

Sia come sia, chi ha la responsabilità di influire sul comportamento degli altri non può accettare di rassegnarsi alla sconfitta. Essere un professionista significa accettare responsabilità... responsabilità di azioni e di risultati. Significa agire per l'interesse delle persone delle quali si è al servizio... significa aiutarli a crescere piuttosto che ad appassire. Se accettiamo la responsabilità di influenzare professionalmente le azioni e la vita degli altri dobbiamo fare il possibile per influenzarli positivamente piuttosto che negativamente. Se accettiamo denaro e fiducia da parte della comunità, non solo dobbiamo accettare la responsabilità di far uscire dalla scuola allievi in possesso di tutte le conoscenze e abilità che siamo in grado di fornire loro, ma anche di congedarli con quelle capacità ed inclinazioni necessarie ad usare tali abilità per aiutare se stessi e gli altri.

Esistono strumenti a sufficienza per sollecitare avversione in questo vecchio nostro mondo. In qualità di insegnanti professionisti non dobbiamo permettere che si dica che noi siamo tra questi.

## E' tempo di ringraziamenti

« Aiuto, aiuto » gridai piangendo.

E che cosa non fecero!

Come potrete supporre, un libro sugli atteggiamenti deve simulare risposte di accostamento nei confronti dell'argomento trattato. Perciò il libro *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere* è stato formulato in due diversi momenti. Nella prima fase ci si era limitati a riferire il contenuto agli insegnanti, presi individualmente o in gruppo, annotando le loro reazioni, i loro commenti, i loro suggerimenti. Lo scopo era di indagare sul come ottenere il loro assenso e mantenerlo nel corso della trattazione.

La seconda fase ha avuto inizio quando il contenuto ha assunto una forma scritta. Essa ha comportato soprattutto la richiesta ad insegnanti e colleghi di sottoporre ad esame i vari abbozzi per segnalare ciò che li costringeva a leggere lentamente o a tornare indietro o ciò che li irritava, nonché per descrivere quello che li aveva portati a desistere o a proseguire nella lettura.

E cosa non fecero!

Mi fecero cambiare la sequenza degli argomenti fino a che acquistarono *per loro* un senso e non mostrarono alcun rispetto per quello che *a me* sembrava « logico »; eliminarono paragrafi che mi piacevano moltissimo, buttandoli nell'oblio; mi fecero cancellare acute spiegazioni che nessuno sembrava capire; mi colpirono con un randello bruciando un lungo capitolo (veramente!) sullo sviluppo degli obiettivi affettivi ed un capitolo e mezzo di statistica relativa alla misurazione degli atteggiamenti (non interessava nessuno); e misero il veto ad esempi che non erano significativi.

Tale impudenza non può rimanere impunita; questi frustratori dell'io devono essere esposti a pubblica vista. Quindi, legato da immensa gratitudine, espongo assieme a me al ridicolo dell'immortalità i trenta insegnanti che hanno collaborato al lavoro promosso dal London County Council (1963), i venti insegnanti



che hanno collaborato al lavoro promosso dall'Università di Buffalo (1966), i nove studenti-insegnanti laureati dell'Università di Rochester (1966), i seguenti imputati, colpevoli di aver apportato correzioni dappertutto alle mie pagine perfettamente pulite: Albert Bandura; Bruce Bergum; Edith Bryant; David Cram; Anne Dreyfuss; Sister Charlene Foster, S.N.D. de Namur; Arthur Hyatt; Jane Kilkeny; Leon Lessinger; Richard Lewis; Jeanne Mager; Mike Nisos; Judy Opfer; Peter Piper; Maryjane Rees; Charles Selden; Nancy Selden; Caroline Smiley; Margaret Steen; James Straubel; Walter Thorne e Jack Vaughn.

## BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

Le procedure descritte in *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere* sono derivate da quelle indicate come tecniche di *modificazione del comportamento e organizzazione delle contingenze di rinforzo*. I seguenti riferimenti bibliografici descrivono la teoria e la pratica di molte di queste tecniche.

BANDURA, A., *Behavioral Psychotherapy*, «Scientific American» n. 216 (1967), pp. 78-86; BANDURA, A., *Social Learning Through Imitation*, in M. R. Jones (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*: 1962, Lincoln, Neb., University of Nebraska Press, 1962, pp. 211-269; BANDURA, A. e WALTERS, R. H., *Social Learning and Personality Development*, New York, Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1963; ULLMANN, L. P. e KASNER, L., *Case Studies in Behavior Modification*, New York, Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1965, pp. 401; ULRICH, R., STACHNIN, T. e MAYER, J., *Control of Human Behavior*, Glenview, Ill., Scott, Foresman & Co., 1966, pp. 349.

Per informazioni aggiuntive sulle tecniche utili per misurare la tendenza all'approccio o l'attitudine, si raccomandano le seguenti pubblicazioni:

KAYITHON, D. R., BLOOM, B. S. e MASA, B. B., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*, New York, David McKay, Inc., 1964; OREGENEN, A. N., *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, New York, Basic Books, Inc., 1966, pp. 298; OSGOOD, C. E., SUCI, G. J. e TANNENBAUM, P. H., *The Measurement of Meaning*, Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1957, pp. 342; WEBB, E. J., CAMPBELL, D. T., SCHWARTZ, R. D. e SACHS, L., *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*, Chicago, Rand McNally & Co., 1966, pp. 225.

Queste pubblicazioni contengono informazioni utili relative alle più recenti tecniche di analisi dell'insegnamento.

AMMON, E. J. e HOUVEN, J. B., (eds.), *Interaction Analysis: Theory, Research and Application*, Reading, Mass., Addison-Wesley Publishing Co., Inc., 1967, pp. 402; SPILLNER, G. D., *Education and Culture*, New York, Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1964, pp. 571.

*Nota dell'editore* — Sui problemi inerenti la valutazione, istruzione programmata, curriculum e obiettivi didattici, cfr. nelle nostre edizioni: R. F. Mager, *Gli obiettivi didattici e l'analisi degli obiettivi*; L. Titchener e V. Muzic, *Istruzione programmata*; S. Panizza, *La valutazione scolastica*; R. A. Becker, G. Taylor, D. C. Thomas, *Cartello per una nuova scuola*; C. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione*; M. Gruppo, O. Livetta Sempio, *La scheda di valutazione nella scuola dell'obbligo*; E. Hoyle, *Il ruolo dell'insegnante*.

## INDICE

|                                                                                                           |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Prefazione                                                                                                | P. 5 |
| Prologo                                                                                                   | » 6  |
| PARTE PRIMA                                                                                               |      |
| Dove sto andando?                                                                                         |      |
| CAPITOLO PRIMO: <i>Quale argomento</i>                                                                    |      |
| Dove ci siamo dirigendo?                                                                                  | » 9  |
| CAPITOLO SECONDO: <i>Perché questo argomento</i>                                                          |      |
| Come procedere?                                                                                           | » 12 |
| CAPITOLO TERZO: <i>La formulazione dell'obiettivo</i>                                                     | » 17 |
| PARTE SECONDA                                                                                             |      |
| Come arrivare alla meta prestabilita?                                                                     |      |
| CAPITOLO QUARTO: <i>Riconoscere la tendenza all'accostamento</i>                                          | » 22 |
| CAPITOLO QUINTO: <i>Le fonti di influenza</i>                                                             | » 31 |
| CAPITOLO SESTO: <i>Condizioni e conseguenze</i>                                                           |      |
| Per prima cosa considerare le condizioni - Adesso parliamo delle conseguenze                              | » 39 |
| CAPITOLO SETTIMO: <i>Eventi positivi e avversi</i>                                                        | » 49 |
| CAPITOLO OTTAVO: <i>L'imitazione di modelli</i>                                                           |      |
| Siamo dei modelli degni di essere imitati?                                                                | » 60 |
| PARTE TERZA                                                                                               |      |
| Come saprò di esserci arrivato?                                                                           |      |
| CAPITOLO NONO: <i>La valutazione dei risultati</i>                                                        |      |
| Cominciamo dalla valutazione dei risultati - Questi per un questionario - Comportamenti inerenti il corso | » 65 |
| CAPITOLO DECIMO: <i>Per migliorare i risultati</i>                                                        |      |
| Che cosa osservare - Come osservare il fenomeno - Come elaborare le osservazioni - Riepilogazione         | » 79 |
| EPILOGO                                                                                                   | » 94 |
| E' TEMPO DI RINGRAZIAMENTI                                                                                | » 95 |
| BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE                                                                                   | » 96 |

## Nella stessa collana

1. R. F. MAGER, *Gli obiettivi didattici*, (quarta edizione) L. 2.500  
Un libro tradotto in tutto il mondo. Un libro per quelli che insegnano, per quelli che dovranno insegnare e per chiunque sia interessato a trasmettere strutture e conoscenze agli altri. « Un libro che ogni insegnante dovrebbe leggere » (W. K. Richmond).
2. L. TRISCIUZZI e V. MUZZIC, *Istruzione programmata*, (prima ristampa) L. 2.500  
Uno degli argomenti più attuali e scottanti della pedagogia affrontati in modo organico in un glossario-dizionario italiano, inglese, francese, tedesco.
3. G. TAYLOR (a cura di), *Tecnologia dell'educazione*, L. 2.000  
Che cosa significa costruire un « sistema » educativo? Quali responsabilità entrano in gioco? Quali abilità professionali? Quali sono gli strumenti necessari? Il libro di Taylor affronta, con efficacia, i grandi problemi dell'educazione nella civiltà tecnologica.
4. M. D. LOBB, *Aspetti pratici del team teaching*, (prima ristampa) L. 2.500  
Un sistema rivoluzionario di intendere e organizzare i processi di insegnamento-apprendimento spiegato in un libro semplice, pratico, maneggevole.
5. F. RAVAGLIOLI, *Formalismo pedagogico*, (prima ristampa) L. 3.500  
Un ripensamento critico dei problemi più attuali e più discussi dell'educazione, dal formalismo alla descolarizzazione.
6. R. F. MAGER, *L'analisi degli obiettivi*, L. 3.000  
Il libro riprende il discorso de « Gli obiettivi didattici » e, oltre ad essere una guida pratica per il lavoro degli insegnanti affronta, con il solito tono colloquiale tipico di Mager, il tema dei cosiddetti « obiettivi difficili ».
7. L. TRISCIUZZI, *Cibernetica e apprendimento. La ricerca sperimentale in pedagogia*, (prima ristampa) L. 4.500  
Una prospettiva di rottura del tradizionale discorso pedagogico. I temi più attuali della tecnologia dell'educazione visti attraverso la presa di coscienza della cultura ansiosa del nostro tempo.
8. D. KALLÉN e J. BENGTSSON, *L'educazione ricorrente*, (prima ristampa) L. 6.500  
Un modo diverso di intendere il rapporto tra scuola e lavoro, tra politica educativa e sistema sociale. Attraverso una serie di documenti, l'analisi delle nuove strategie adottate nel mondo per una formazione continua dell'uomo. Una proposta pedagogica per colmare il gap tra generazioni.
9. R. LAPORTA, G. BOLINO, L. BENADUSI, *Diritto allo studio e politica regionale*, (prima ristampa) L. 2.000  
Una discussione a più voci su un tema politico e pedagogico che sta impegnando le forze sociali più attive per una gestione più democratica della scuola.
10. S. PANIZZA, *La valutazione scolastica*, (prima ristampa) L. 3.000  
E' giusto e corretto il modo in cui la scuola valuta i suoi alunni? Esiste la possibilità di giudicare con maggiore adeguatezza l'apprendimento? Come si costruiscono le prove oggettive di profitto? A questi interrogativi il libro di Panizza risponde in maniera efficace ed operativa.
11. J. WALTON, *Il giorno integrato. Teoria e pratica di una scuola a tempo pieno*, L. 2.500  
Un modo diverso di educare, un modo più flessibile, più aperto al cambiamento. Ecco, in questo volume, la proposta inglese di un nuovo modello organizzativo e didattico che può suggerire una risposta alle molte attese della scuola italiana.
12. R. A. BECHER, G. TAYLOR, D. C. THOMAS, *Curricolo per una nuova scuola*, L. 2.000  
Il modo di concepire e strutturare i programmi di studio « è l'aspetto più sensibile di ogni riforma scolastica, perché è il fedele riflesso delle tendenze e dei valori sociali ad esso preesistenti ». Così scrive J. Gas, direttore del Centro Ricerca e Innovazione dell'Insegnamento dell'OCSF, nella prefazione a questo volume, che presenta un'analisi attenta, a più voci, del momento più delicato e più discusso dell'innovazione educativa.
13. C. PONTECORVO, *Psicologia dell'educazione*, (prima ristampa) L. 4.000  
Un esame attento e critico sulle più attuali ricerche di psicologia dell'educazione. Una risposta alla necessità di una più stretta collaborazione tra psicopedagogia e pratica didattica al fine di creare le condizioni migliori per raggiungere gli obiettivi dell'educazione.
14. H. ENTWISTLE, *Educazione politica e democrazia*, L. 3.000  
Nella scuola si fa politica e tutti lo sanno. Ma che cosa significa educazione politica? E' possibile - o necessaria - una didattica politica nel rispetto della democrazia? Un tema antico e, al tempo stesso, di attualità scottante analizzato da Entwistle anche nella prospettiva della pratica didattica.

15. M. GROppo e O. LIVERIA SEMPio, *La scheda di valutazione nella scuola dell'obbligo*, L. 2.000

Un'analisi dettagliata della scheda personale e una guida competente, scientificamente fondata, per gli insegnanti della scuola elementare e media. Un volume « concreto », ma al tempo stesso critico e di ampio respiro sul bene e sul male della scuola italiana.

16. E. HOYLE, *Il ruolo dell'insegnante*, L. 2.500

Un'analisi dettagliata e profonda del ruolo insegnante nella prospettiva di definire l'identità professionale. Un volume di grande attualità, ma anche di grande strategia, nel mondo dell'educazione.

17. G. CIVES, *Scuola insegnante ambiente*, L. 4.500

Le risoluzioni educative più discusse, dal tempo pieno alla descolarizzazione, messe a confronto con i modelli e i valori più caratteristici della nostra storia pedagogica. Un volume analitico per affrontare in modo serio un dibattito, finora non sempre corretto, sulla scuola attuale.

18. R. F. MAGER, *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*, L. 2.500

Un linguaggio semplice e preciso, quello inconfondibile di Mager, per un libro pratico e stimolante sul tema dell'apprendimento nel contesto delle dinamiche comportamentali di chi insegna e di chi apprende.

19. A. LITTLE e G. SMITH, *Progetti di educazione compensativa*, L. 4.500

Attraverso l'analisi dei moltissimi programmi di educazione compensativa, gli autori mettono in evidenza come sia possibile creare le condizioni favorevoli per lo sviluppo di insegnamenti compensativi di progetti di innovazione educativa che riguardano le strutture scolastiche complessive, senza la creazione, più o meno voluta, di « guetti » pedagogici. Il volume di Little e Smith dimostra che, con un appropriato lavoro di programmazione e di impegno didattico, è possibile raggiungere in ogni caso buoni livelli di sviluppo intellettuale e di socializzazione.



Lisciani & Zampetti Editori, via Tribunali 9 - Teramo. Distribuzione nelle migliori librerie: Dielle Milano Torino Padova Genova Bologna Firenze Roma Pescara Napoli Bari Palermo Sassari

I lettori che richiedono i volumi direttamente alla casa editrice, data la incidenza delle spese postali, sono cortesemente pregati di fare ordini complessivi per almeno L. 10.000

Stampato per Lisciani & Zampetti Editori dalla Edigrafital, Teramo - 1° sem. '78