

iMATERIALI
Erickson

Strumenti per la didattica, l'educazione,
la riabilitazione, il recupero e il sostegno
Collana diretta da Dario Ianes

Cesare Cornoldi, Rossana De Beni e Gruppo MT

IMPARARE A STUDIARE

**Strategie, stili cognitivi, metacognizione
e atteggiamenti nello studio**



Erickson

Indice

- 7** Introduzione
- 69** Questionario QMS (Questionario metacognitivo sul metodo di studio)
- 75** PRIMA PARTE – Strategie di apprendimento
- 77** **A** Motivazione allo studio
- 95** **B** Organizzazione del lavoro personale
- 105** **C** Uso dei sussidi
- 121** **D** Elaborazione attiva del materiale
- 147** **E** Flessibilità di studio
- 177** **F** Partecipazione in classe
- 189** SECONDA PARTE – Stili cognitivi di elaborazione dell'informazione
- 191** **G** Stile cognitivo sistematico/intuitivo
- 205** **H** Stile cognitivo globale/analitico
- 219** **I** Stile cognitivo impulsivo/riflessivo
- 233** **L** Stile cognitivo verbale/visuale
- 247** **M** Autonomia e modo personale di affrontare lo studio
- 267** TERZA PARTE – Metacognizione e studio
- 269** **N** Concentrazione
- 287** **O** Selezione degli aspetti principali
- 297** **P** Capacità di autovalutazione
- 305** **Q** Strategie di preparazione a una prova
- 317** **R** Sensibilità metacognitiva
- 335** QUARTA PARTE – Atteggiamento verso la scuola e lo studio
- 337** **S** Rapporto con i compagni
- 353** **T** Rapporto con gli insegnanti
- 365** **U** Ansia scolastica
- 379** **V** Atteggiamento verso la scuola
- 389** **Z** Attribuzione e impegno

Introduzione¹

Imparare a studiare

Dopo le prove di lettura (l'elaborazione originaria è uscita nel 1981, seguita da aggiornamenti nel 1995 e nel 1998), il programma di prevenzione dei disturbi di lettura e scrittura (1986; 2008), e il programma per la comprensione del testo (1990; 2003), questo è il quarto programma che il gruppo MT ha elaborato collegialmente. Anche in questo caso la predisposizione del materiale è stata preceduta da fasi di incubazione, discussione, elaborazione di materiali provvisori, sperimentazioni (tuttora in corso), stesura dei materiali definitivi, rielaborazioni successive: un lavoro che, per molti anni, ha impegnato i membri a quell'epoca più attivi del gruppo. La prima versione del programma è uscita nel 1993 e una versione molto arricchita (su cui si basa il presente materiale) è stata elaborata nel 2001 ed è stata integrata dalla predisposizione di uno strumento da affiancare nella valutazione: il test AMOS. Infatti il programma «Imparare a studiare» prevede un questionario per riconoscere la presenza di competenze legate allo studio, ma non include strumenti standardizzati completi. AMOS costituisce una integrazione necessaria per il lavoro clinico e le sperimentazioni controllate e include in particolare un *Questionario per l'approccio allo studio* (QAS) e un *Questionario sulle credenze metacognitive* (QC). Nel 2003 era uscita una prima versione di AMOS per i ragazzi grandi (aggiornata nel 2014 da De Beni e colleghi), mentre nel 2005 è uscita una versione per i ragazzi dagli 8 ai 15 anni (Cornoldi et al. 2005).

Il gruppo MT, come forse non a tutti noto, è nato nel 1976 dall'idea di uno di noi (Cesare Cornoldi) di poter utilizzare i risultati della ricerca psicologica con-

¹ Il testo è il risultato di un intenso lavoro di discussione e pianificazione collegiale coordinato dai professori Cesare Cornoldi e Rossana De Beni. Hanno provveduto alla stesura materiale delle singole parti: Cesare Cornoldi, Rossana De Beni, Beatrice Caponi, Gianna Friso, Marina Gardinale, Lidio Miato, Adriana Molin, Laura Pettenò, Silvana Poli, Emanuele Tressoldi, Chiara Vocetti, Claudia Zamperlin, Gloriana Zanin. I disegni sono di Annamaria Napolitano. La presente versione è basata sulla revisione del programma (2001) portata avanti da C. Cornoldi, R. De Beni, S. Poli, A. Molin, G. Friso e C. Zamperlin, con il prezioso apporto, per specifiche funzioni, delle dott.sse M. Fabris, S. Favaretto, M. Garuti, A. Moè e A. Pra Baldi. Ci piace qui ricordare anche tutti i colleghi che hanno collaborato alle elaborazioni successive e ai progetti AMOS e in primo luogo le prof.sse Chiara Meneghetti e Angelica Moè del Dipartimento di Psicologia generale dell'Università di Padova.

temporanea sull'apprendimento per mettere a punto materiali utili al mondo della scuola. La sigla MT vuole ricordare che un apprendimento non è realmente significativo se non è in grado di mantenersi nel tempo (Memoria) e di applicarsi a nuovi contesti (Transfer). Il gruppo che ha lavorato sul presente materiale è composto da docenti e ricercatori universitari, psicologi, psicopedagogisti, insegnanti di classe e di sostegno dei vari ordini di scuola e da un direttore didattico. La predisposizione di questo programma ha potuto valersi pertanto di una gamma diversificata di competenze e delle esperienze precedenti, maturate da alcuni di noi, nella preparazione di programmi relativi all'«imparare a imparare» e, in particolare, al metodo di studio, alla metacognizione applicata alla lettura e alla memorizzazione, alle modalità di studio di un testo di storia.

Rispetto ad altri programmi sul metodo di studio, «Imparare a studiare» è stato costruito in maniera da essere più comprensivo e flessibile. Il programma vuole essere più comprensivo, nel senso di non offrire semplicemente una serie di regole di studio, ma di tenere conto delle caratteristiche individuali (attraverso un questionario standardizzato e la considerazione degli stili cognitivi) e dei vissuti del ragazzo, e di sviluppare in lui un atteggiamento metacognitivo nei confronti dello studio.

Il programma è più flessibile, perché è strutturato in quattro ampie parti che comprendono 21 aree. Ciascuna di queste 21 aree è indipendente e quindi può essere sviluppata autonomamente, senza che si debba necessariamente procedere in modo sistematico. Non esiste, infatti, alcuna propedeuticità e, anzi, alcune aree della quarta parte possono risultare meno impegnative di altre collocate in parti precedenti. Il programma è stato costruito e sperimentato su ragazzi dai 10 anni (quinta classe della scuola primaria) ai 15 (biennio delle scuole secondarie di secondo grado), ma è possibile che gli insegnanti trovino utili alcune aree anche per alunni più piccoli o più grandi. Nel corso degli anni è stato oggetto di numerosissime utilizzazioni e ricerche (di cui qui diamo solo parzialmente conto) che ci hanno confortato sulla sua validità e che rendono quindi ragione di questa ulteriore presentazione in nuova veste.

Lo studio

Un classico schema della psicologia distingue fra apprendimento incidentale e apprendimento intenzionale. Si ha apprendimento incidentale quando si è esposti a determinate esperienze il cui scopo primario non è quello di generare un apprendimento (ad esempio si va al cinema per godersi uno spettacolo, si ascolta una persona che parla) e tuttavia ci si trova ad aver imparato cose nuove. Si ha invece apprendimento intenzionale quando, deliberatamente, ci si impegna per imparare cose che non si conoscono.

Da un certo punto di vista, l'apprendimento incidentale è fondamentale, dal momento che interessa, spesso in una condizione automotivante, gran parte delle esperienze che portano l'uomo a costruire il suo sistema di conoscenze. Tuttavia esso non è sufficiente, perché dipende da fattori parzialmente casuali e difficilmente è in grado di produrre conoscenze puntuali e altamente organizzate. Se, infatti, è vero che in alcuni casi l'apprendimento incidentale porta a risultati migliori dell'apprendimento intenzionale (ma questo si verifica specialmente in casi di demotivazione e cattivo metodo di studio), normalmente l'apprendimento intenzionale produce effetti più rapidi e solidi. Infatti,

sono molte le occasioni in cui noi siamo esposti ripetutamente in maniera incidentale a certe informazioni, senza riuscire a fissarle alla memoria, laddove con un piccolo impegno di memorizzazione si sarebbero ottenuti risultati più duraturi. Neisser, ad esempio, ricorda il caso di un pastore protestante che lesse ogni giorno, per anni, una preghiera ai suoi familiari, per scoprire poi che non era riuscito a memorizzarla.

La scuola è pertanto costretta a impegnare spesso gli alunni in sforzi di apprendimento intenzionale più o meno intensi, in parte durante l'attività che si svolge in classe, in parte attraverso richieste di studio individuale. L'impegno intenzionale, tuttavia, non è necessariamente oneroso o spiacevole, dal momento che un individuo può essere intrinsecamente motivato a imparare cose nuove. Capita infatti abbastanza spesso di poter osservare ragazzi che, in breve tempo e con poca fatica, studiano la materia loro assegnata per casa. Oppure può capitare di vedere ragazzi che di loro iniziativa si mettono a studiare testi che reputano interessanti.

A questi esempi fortunati fanno purtroppo da contraltare altri in cui compaiono, ripetutamente e ossessivamente, svogliatezza, noia, distrazione, lentezza, ritardi, stanchezza, squilibrio nella quantità di tempo assegnato alle varie materie, cattiva assimilazione dei contenuti, incapacità di applicarli a contesti nuovi, ecc. In tutti questi casi è lecito sospettare che manchi un metodo adeguato di studio.

Esiste ormai un corpus ampio di indagini sui processi di studio (per una presentazione introduttiva si veda Hartley, 1998). Queste indagini hanno affrontato tematiche quali il rapporto fra studio e contesto sociale, differenze di genere, relazione con gli stili cognitivi, implicazioni del contesto, abitudini di studio, idee che lo studente sviluppa sullo studio, ruolo di specifiche strategie. Un aspetto particolarmente importante riguarda l'atteggiamento metacognitivo-motivazionale il cui impatto sull'efficacia del metodo di studio può essere straordinario (per una rassegna sistematica si veda De Beni e Moè, 2000).

Il rapporto fra competenza dello studente e caratteristiche del metodo di studio può essere analizzato da diversi punti di vista (Cornoldi, 1995). Due metodologie basilari sono rappresentate rispettivamente dalla ricerca sullo sviluppo delle strategie di studio e dal confronto fra studenti bravi e poco efficaci: esse si basano sull'assunto che alcuni ingredienti del buon metodo di studio possano essere individuati dal confronto fra gruppi differenti.

Per quanto concerne l'analisi di tipo evolutivo è indubbio che bambini piccoli posseggono un repertorio di strategie di studio più limitato di quello a disposizione di ragazzi più grandicelli. Hartley (1998) osservava che gli studenti maturi si caratterizzerebbero anche per comportamenti meglio organizzati ai fini dello studio, ad esempio organizzerebbero meglio il loro tempo, orienterebbero maggiormente lo studio verso uno sforzo di comprensione approfondita, tenderebbero meno a risolvere le loro difficoltà con dei sotterfugi. Per quanto riguarda più strettamente gli aspetti cognitivi, Schneider e Pressley (1989) hanno caratterizzato in sei punti il progresso che si riscontra fra i 7 e i 18 anni nelle modalità di elaborazione dell'informazione da parte di uno studente:

1. Cresce con l'età il grado di elaborazione attiva/trasformazione dell'informazione.
2. Aumentano le risorse cognitive di memoria di lavoro necessarie per l'utilizzazione di strategie complesse di studio (ad esempio per certe forme di organizzazione è necessario tenere presenti molte informazioni al tempo stesso).

3. Diventa maggiore la coerenza e la sistematicità di elaborazione, che consente — ad esempio — di cercare di recuperare le informazioni memorizzate tenendo conto delle modalità attraverso cui si erano studiate (vedi il principio della specificità della codifica).
4. C'è una capacità superiore di trasferire le strategie conosciute di studio a situazioni nuove.
5. C'è una migliore integrazione fra strategie e tipo di materiale da apprendere.
6. Aumenta il livello metacognitivo generale dello studente.

Pur con queste premesse favorevoli, va aggiunto che non sempre lo studente anziano dimostra di possedere un metodo di studio migliore. C'è infatti da considerare il fatto che il bambino di 8-9 anni ha già affrontato un numero tale di situazioni di studio da acquisire importanti consapevolezze e sviluppare strategie di studio che già del resto avevano avuto le loro manifestazioni precoci in bambini ben più giovani (Cornoldi, 1995). E, d'altra parte, il bambino più giovane può essere avvantaggiato, rispetto allo studente adolescente, da maggiore motivazione e concentrazione sul compito, minori associazioni studio-insuccesso, più elevata percezione di autoefficacia. Un'ampia indagine compiuta nella provincia di Bergamo su studenti delle classi dalla quinta elementare alla terza media ha mostrato come molte strategie di comprovata efficacia non siano necessariamente maggiormente utilizzate dai ragazzi più grandi (Cornoldi, 1995).

Per quanto concerne il confronto fra studenti di differente successo nello studio, i risultati di ricerca ottenuti sono ampi e diversificati. In taluni casi non si sono riscontrate chiare differenze, per il fatto che anche gli studenti con cattivi risultati si sono in realtà dimostrati potenzialmente capaci di buone strategie (Cull e Zechmeister, 1994) o capaci di riconoscere quali sono le buone strategie (Moè et al., 2001). In molti altri casi si sono invece ritrovate differenze (per una rassegna, si veda Moè et al., 2001). Ad esempio Zimmerman e Martinez-Pons (1988) hanno trovato una relazione fra successo nello studio e abilità di autoregolazione e Pazzaglia e colleghi (2001) hanno ritrovato una incongruenza metacognitiva in studenti di scarso successo per cui, a un corretto riconoscimento delle strategie migliori, non corrispondeva un effettivo maggiore uso di quelle strategie. Se dagli studenti con scarso successo si passa al caso rappresentato da ragazzi con cospicui disturbi di apprendimento, si possono allora evidenziare situazioni più pregnanti di difficoltà nell'uso del metodo di studio. Tre casi particolarmente evidenti sono rappresentati da:

- a) ritardo mentale, tipicamente associato a difficoltà strategiche e a scarsa conoscenza metacognitiva;
- b) disturbo specifico di comprensione nella lettura, ove — pur in assenza di deficit cognitivi globali — una generale difficoltà ad affrontare e capire il testo scritto si accompagna quasi inevitabilmente a un problema di assimilazione dei contenuti elaborati;
- c) disturbo da deficit attentivo e/o iperattività, che è tipicamente accompagnato da problemi nel mantenimento dell'attenzione, nella pianificazione delle attività, nella organizzazione efficace dei propri processi.

Se il caso del ritardo mentale richiede modalità appropriate e più semplici di lavoro (rappresentate da programmi del tipo *Memoria e metacognizione*, Cornoldi

e Caponi, 1991), gli altri due casi possono trarre beneficio da un lavoro psicopedagogico sul metodo di studio, ovviamente integrato con altre attività specificamente associate al loro problema.

Anche altre ricerche hanno confermato che ragazzi con difficoltà di apprendimento di vario tipo — ma anche molti altri in cui queste difficoltà non sono manifeste — non utilizzano normalmente un adeguato metodo di studio. Glover e collaboratori, nel 1981, hanno ad esempio rilevato che meno della metà di un campione di studenti di 18 anni era in grado di seguire le istruzioni sull'uso della parafrasi. Più recentemente, Rohwer e Thomas hanno proposto un questionario di studio e quindi osservato il comportamento effettivo di 3 gruppi di studenti: di scuola secondaria di primo grado e di inizio e fine scuola secondaria superiore. Più della metà dei ragazzi riteneva di avere un buon metodo di studio, ma essi dimostravano di usare in maniera scarsa (fra l'11% e il 29,7%) principi mnemonici e ancora meno tecniche di rappresentazione grafica, come diagrammi o grafici (fra l'8,1% e il 9,2%). Osservazioni e ricerche, condotte anche dal nostro gruppo, confermano l'estensibilità alla situazione italiana di quanto osservato in altri Paesi del mondo.

Questi risultati potrebbero portare alla conclusione che gli studenti di tutto il mondo non sappiano studiare, siano passivi, non esercitino alcun controllo sul proprio processo di apprendimento. In realtà questa conclusione sarebbe il frutto di una ingiustificata ed eccessiva generalizzazione. Infatti vi sono numerose prove del fatto che, talvolta, i ragazzi possiedono sofisticati sistemi cognitivi e che mettono in atto avanzati processi di controllo. Ad esempio Kiewra e colleghi (1991) hanno mostrato come gli alunni che studiano più volte uno stesso materiale non ripetano a ogni lettura lo stesso processo, ma lo adattino in modo da tener conto di quanto precedentemente appreso. Gli appunti della prima lettura, ad esempio, tendono a soffermarsi sulle informazioni principali, mentre gli appunti delle successive rilevano altre informazioni. In una serie di ricerche su questi temi, abbiamo potuto osservare che anche bambini con difficoltà di comprensione del testo sono in grado di stimare la maggiore o minore difficoltà di materiali diversi che devono essere memorizzati. Nel momento in cui studiano, essi inoltre mostrano di tener conto del grado di difficoltà del materiale, assegnando correttamente ad esso la parte maggiore del tempo a disposizione.

Vi sono dunque varie prove sperimentali del fatto che potenzialmente i ragazzi sanno usare un buon metodo di studio. A queste prove si aggiungono le osservazioni comuni della capacità di apprendimento (anche in soggetti con problemi scolastici) delle cose che veramente interessano. La questione, dunque, non è tanto quella di insegnare al ragazzo un metodo che egli totalmente non possiede, ma insegnargli ad adattarlo e applicarlo nei casi in cui tenderebbe a non servirsene, casi che... purtroppo riguardano la quasi totalità della sua attività scolastica.

Programmi sul metodo di studio

In base a queste premesse, appare importante che la scuola si impegni a sviluppare la capacità di imparare degli studenti. Fino a oggi, la scuola ha incontrato qualche difficoltà a farlo, non tanto — pensiamo — perché non ne riconoscesse l'esigenza,

E - FLESSIBILITÀ DI STUDIO

E - FLESSIBILITÀ DI STUDIO

1

Consapevolezza della lettura



Rifletti e poi rispondi.

In che modo affronti la lettura di un brano?

Quello che hai appena descritto:

- lo fai sempre
 lo fai qualche volta

A tuo modo di vedere si legge sempre allo stesso modo?

SÌ NO

Secondo te, una persona che legge bene:

- legge sempre tutto con la stessa accuratezza
 cambia modo di leggere in base alla difficoltà e all'interesse del brano
 legge il più possibile a voce alta, con intonazione
 legge il più velocemente possibile
 cambia modo di leggere in base allo scopo o al compito
 altro _____

Per leggere bene bisogna leggere sempre molto velocemente?

SÌ NO

A fianco è elencata una scelta di testi. Immagina di doverli leggere e indica l'impegno che secondo te ti richiederebbero.

- un libro appassionante
- una serie di problemi di matematica
- alcuni articoli di un quotidiano
- un capitolo di un libro di storia

Impegno richiesto		
tanto	abbastanza	poco

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Prova a considerare tre tipi di testo per i quali hai previsto rispettivamente tanto, abbastanza, poco impegno e spiega cosa è necessario fare quando li devi leggere.

Testo che richiede grande impegno

- lo fai sempre
 lo fai qualche volta

Testo che richiede abbastanza impegno

- lo fai sempre
 lo fai qualche volta

Testo che richiede poco impegno

- lo fai sempre
 lo fai qualche volta

Riassumendo

In che modo leggi?

Con quanto impegno?

Che aspetti privilegi?
 Comprensione? Correttezza?
 Rapidità? Quale di questi aspetti ti sembra più importante?
 Perché?

Compiti misti (1)

Molte volte i compiti che devi risolvere richiedono sia un'attività di tipo globale, sia un'attività di tipo analitico. Vediamo due esempi.



Osserva il famoso dipinto di Raffaello e poi completa le frasi sotto segnando con una crocetta le affermazioni che ti sembrano più opportune.



Il dipinto è di carattere

- profano
- religioso
- fantastico
- realistico

Esprime

- staticità
- dinamicità
- calma
- drammaticità

Ha uno schema geometrico

- triangolare
- quadrangolare
- rettangolare
- circolare

Segue una composizione

- simmetrica
- asimmetrica

L'inquadratura è

- frontale
- dall'alto
- dal basso
- in primo piano
- piano intermedio
- di fondo

Le linee guida sono

- rettilinee orizzontali
- rettilinee verticali
- rettilinee inclinate
- curve
- miste
- spezzate

La luce è

- naturale
- artificiale
- irrealista
- diretta

Il volto della Madonna è

- dolce
- sereno
- tormentato

Il vestito del personaggio in primo piano a destra è

- semplice
- ricco
- di una certa epoca storica

Il pavimento del piazzale è

- regolare
- irregolare



Riesamina le tue risposte, quindi scrivi vicino ad esse una G o una A per indicare quando hai svolto un'attività globale e quando una analitica. Noterai sicuramente che alcune caratteristiche sono chiaramente globali o analitiche, per altre invece dipende da come tu in particolare hai proceduto per rispondere.

Una storia al contrario

La storia di Cappuccetto Rosso raccontata dal lupo

La foresta era la mia casa. Ci vivevo e ne avevo cura. Cercavo di tenerla linda e pulita. Quando un giorno di sole, mentre stavo ripulendo della spazzatura che un camper aveva lasciato dietro di sé, udii dei passi. Con un salto mi nascosi dietro un albero e vidi una ragazzina piuttosto insignificante che scendeva lungo il sentiero portando un cestino.

Sospettai subito di lei perché vestiva in modo buffo, tutta in rosso, con la testa celata come se non volesse farsi riconoscere. Naturalmente mi fermai per controllare chi fosse. Le chiesi chi era, dove stava andando e cose del genere. Mi raccontò che stava andando a casa di sua nonna a portarle il pranzo. Mi sembrò una persona fondamentalmente onesta, ma si trovava nella mia foresta e certamente appariva sospetta con quello strano cappellino. Così mi decisi di insegnarle semplicemente quanto era pericoloso attraversare la foresta senza farsi annunciare e vestita in modo così buffo. La lasciai andare per la sua strada, ma corsi avanti alla casa di sua nonna.

Quando vidi quella simpatica vecchietta, le spiegai il mio problema e lei acconsentì che sua nipote aveva immediatamente bisogno di una lezione. Fu d'accordo di stare fuori dalla casa fino a che non l'avessi chiamata, di fatto si nascose sotto il letto.

Quando arrivò la ragazza, la invitai nella camera da letto mentre io mi ero coricato vestito come sua nonna.

La ragazza, tutta bianca e rossa, entrò e disse qualcosa di poco simpatico sulle mie grosse orecchie. Ero già stato insultato prima di allora, così feci del mio meglio suggerendole che le mie grosse orecchie mi avrebbero permesso di udire meglio.

Ora, quello che volevo dire era che mi piaceva e volevo prestare molta attenzione a ciò che stava dicendo, ma lei fece un altro commento sui miei occhi sporgenti.

Adesso puoi immaginare quello che cominciai a provare per questa ragazza che mostrava un aspetto così carino ma che era evidentemente una bella antipatica. E ancora, visto che per me è ormai un atteggiamento acquisito porgere l'altra guancia, le dissi che i miei grossi occhi mi servivano per vederla meglio.

L'insulto successivo mi ferì veramente. Ho infatti questo problema dei denti grossi. E quella ragazzina fece un commento insultante riferito a loro. Lo so che avrei dovuto controllarmi, ma saltai giù dal letto e ringhiai che i miei denti mi sarebbero serviti per mangiarla meglio.

Adesso, diciamoci la verità, nessun lupo mangerebbe mai una ragazzina, tutti lo sanno, ma quella pazza di una ragazza incominciò a correre per la casa urlando, con me che la inseguivo per cercare di calmarla.

Mi ero tolto i vestiti della nonna, ma è stato peggio. Improvvisamente la porta si aprì di schianto ed ecco un grosso guardiacaccia con un'ascia. Lo guardai e fu chiaro che ero nei pasticci. C'era una finestra aperta dietro di me e scappai fuori.

Mi piacerebbe dire che fu la fine di tutta la faccenda, ma quella nonna non raccontò mai la mia versione della storia.

Dopo poco incominciò a circolare la voce che io ero un tipo cattivo e antipatico e tutti incominciarono a evitarmi. Non so più niente della ragazzina con quel buffo cappuccio rosso, ma dopo quel fatto non ho più vissuto felicemente.

Lief Fearn

(traduzione di S. Bacciocchi)



- STRATEGIE DI PREPARAZIONE A UNA PROVA



- STRATEGIE DI PREPARAZIONE A UNA PROVA

1

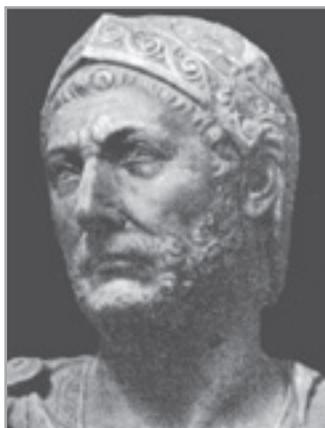
Leggi e rifletti

Sai cos'è una strategia e chi è uno stratega?
Cerca di metterlo a fuoco, riflettendo su quanto segue.



Alessandro Magno

Grandi strateghi della storia



Annibale



Giulio Cesare



Questi personaggi trionfavano spesso sui loro avversari perché:

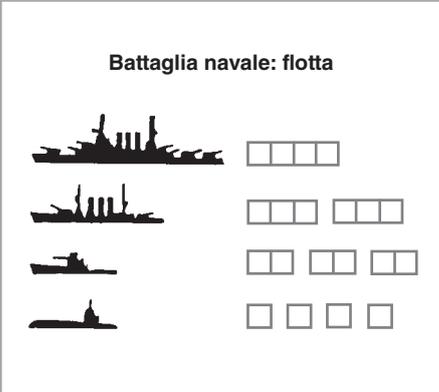
- a) avevano sempre gli eserciti più numerosi
- b) sapevano meglio organizzare i loro eserciti
- c) contavano sulla devozione, l'ardore e l'iniziativa personale dei loro soldati, lanciati allo sbaraglio
- d) predisponavano piani sapienti delle varie mosse e cercavano di prevedere azioni e contromosse dell'avversario
- e) contavano sulla propria fama e fortuna

Ritieni di aver individuato le risposte più corrette?

Cerca conferma di quanto sostenuto ai punti «b» e «d», chiedendo aiuto all'insegnante di storia, o ricordando qualche episodio.

GIOCHI STRATEGICI

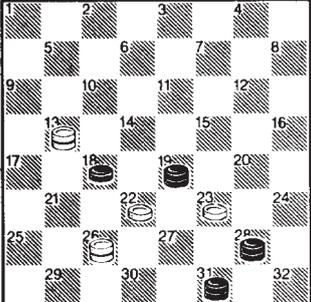
Battaglia navale: flotta



Battaglia navale: schieramento del giocatore 1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

DAMA



Il Bianco muove e vince in tre mosse.

Battaglia navale: schieramento del giocatore 2

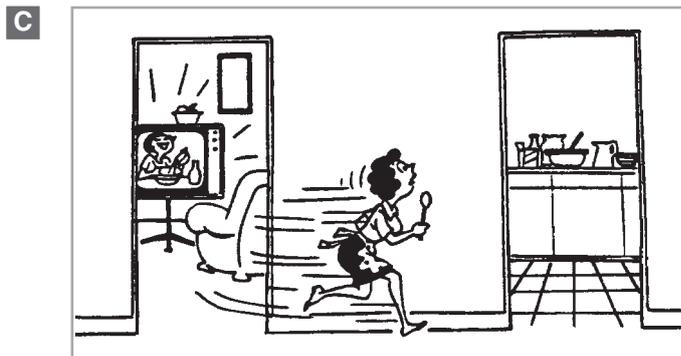
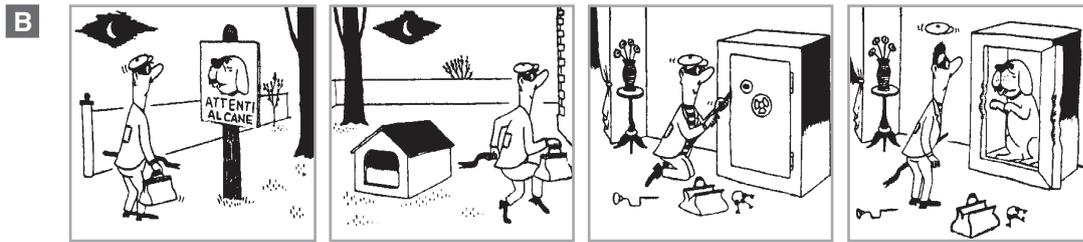
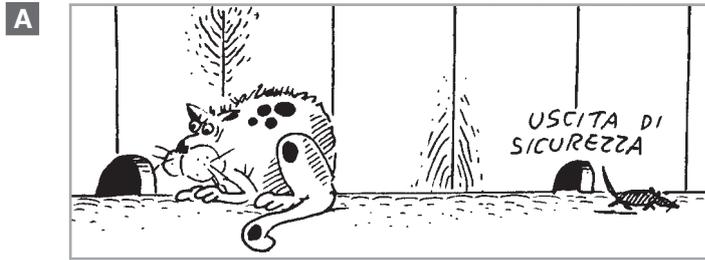
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

Ti divertono giochi come la Dama, gli Scacchi, la Battaglia navale? Questi, e simili, sono detti giochi strategici perché, per poter vincere è necessario

- a) avere tanta fortuna
- b) procedere per piani d'attacco e di difesa, cercando di prevedere le mosse dell'avversario e riorganizzandosi prontamente di fronte all'imprevisto
- c) aver imparato bene a memoria le regole e applicarle tutte nel corso della partita
- d) conoscere di persona l'avversario, e avere una bella faccia... tosta
- e) essere molto furbi: capaci di trucchi e di far credere all'avversario di sapere o di avere ciò che non si sa o non si ha

La risposta adatta è la «b».

STRATEGIE DI VITA QUOTIDIANA



— ... poi aggiungete un etto di zucchero e ...



Rispondi alle seguenti domande.

Secondo te, quale delle tre vignette mostra uno scarso possesso di capacità strategiche da parte di un personaggio.

A **B** **C**

Chi si dimostra abile stratega in «A»: il gatto o il topo?

Chi si dimostra abile stratega in «B»: il ladro o il padrone di casa?

Cosa suggeriresti di fare alla nostra telecuoca?

Un bel sogno finito



Il professor Giacomelli è solitamente spiritoso: dall'aspetto bonaccione, con la sua barba un po' incolta che gli nasconde quasi la bocca, apostrofa spesso gli alunni con soprannomi divertenti, si atteggiava a burbero ma nessuno lo prende sul serio perché è profondamente buono e si pone sempre dalla nostra parte. Stamattina però non era proprio il caso di scherzare. Entrando, Giacomelli, ha lasciato cadere il giornale sul tavolo senza guardarci in faccia.



Nei giorni scorsi, l'entusiasmo per «il Moro» aveva contagiato tutta la classe perché Giacomelli è come uno di noi: con lui si parla di sport, di motori, si vivono gli stessi interessi.

Può l'insegnante, visto il suo ruolo, avere in classe con gli alunni un atteggiamento bonario e confidenziale?

SÌ NO

Perché _____

L'America's Cup resta a San Diego

San Diego (Usa) — Addio al sogno. America Cubed ha vinto la quinta regata della finale di Coppa America e con il punteggio di 4-1 ha mantenuto allo Yacht Club di San Diego la mitica Coppa delle Cento Ghinee che una sola volta nella sua lunga storia aveva lasciato gli Stati Uniti. Il Moro di Venezia non ce l'ha fatta, ma non è un momento di amarezza: l'Italia, affacciata solo nel 1983 sulla scena dell'America's Cup, ha scritto il suo nome, il nome di Venezia, sulla competizione più importante della vela mondiale vincendo le regate dei challenger, riportando dopo decenni l'Europa nel ruolo di sfidante ufficiale. Il Moro non ha vinto la Coppa America, la prossima edizione non si disputerà a Venezia, ma la sua impresa — grande — resterà comunque negli annali. La sfida è rinviata: tra quattro anni, più esperti e più maturi, ritenteremo l'assalto alla ventinovesima America's Cup.

Da «Il Mattino», 12 maggio 1992

La storia di Francesca



Nel testo riportato a fianco un insegnante descrive il comportamento di una sua allieva.



Francesca

Francesca, i capelli arruffati strettissimi in un codino in cima alla testa, è una bambina microscopica di 10 anni. Appena arrivo, mi blocca sulla porta della classe. Con una mano regge il diario, con l'altra tira giù la minigonna stretch, che le sale da tutte le parti sulle gambe grassocce. «Perché la minigonna con questo freddo?», le chiedo preoccupata e un po' intenerita per quella «mise» così poco adatta. «Lascia sta'. Oggi c'era storia? Io non ho fatto i compiti. Non so perché, ma sul diario non c'è scritto niente». E mi mostra la pagina candida, su cui campeggia la foto di Eros Ramazzotti. Conosco il suo gioco e mi mostro decisa: «Chi avrebbe dovuto scrivere i compiti sul tuo diario?», le chiedo, guardandola fissa. E lei senza spaventarsi: «Io. Ma se non li ho scritti, si vede che non ti ho sentito. Scrivo sempre tutto». E se ne torna al banco, pacificata.

Da «Il Bollettino Salesiano», giugno 1990



Rispondi ora alle domande.

Dopo aver letto il testo, cosa pensi dell'atteggiamento di quell'alunna?

Come lo definiresti?

Se tu fossi un'amica di Francesca, cosa potresti consigliarle?

Se tu fossi stato al posto dell'insegnante, come ti saresti comportato?
