

# Indice

- 7** *Introduzione*
- 15** **A – Riflettere sulla mente**
- 65** **B – La mente in azione**  
Riflettere sulla mente impegnata nelle attività scolastiche  
e in situazioni importanti
- 119** **C – Controllare la mente**  
Il monitoraggio e il controllo della mente
- 179** **D – Credere nella mente**  
Motivazione, fiducia e attribuzione
- 215** **Questionario**  
Io e la mia mente

# Introduzione

## Che cos'è la metacognizione?

La metacognizione è stata oggetto di studio sistematico negli ultimi 40 anni (per una presentazione si veda Cornoldi, 1995), ma era già stata presa in esame in riflessioni precedenti. Per esempio, già nella prima metà del XX secolo, un grande studioso dello sviluppo cognitivo quale è stato Jean Piaget aveva rilevato l'importanza di considerare alcune caratteristiche «metacognitive» del pensiero infantile, per esempio le rappresentazioni del mondo animato, per comprenderne le immaturità. In particolare, è significativo il riferimento a ciò che Piaget chiamava «egocentrismo» per riconoscere a questo studioso una sorta di paternità della metacognizione. Lo studioso svizzero, infatti, osservò sistematicamente le difficoltà dei bambini più piccoli nel cogliere e poi nel comprendere l'esistenza di diversi punti di vista, percettivi, cognitivi, emotivi, ecc. e indicò negli stadi di sviluppo l'acquisizione graduale dell'abilità di assumere prospettive differenti dalla propria.

Il termine «metacognizione» venne coniato agli inizi degli anni Settanta in seguito agli studi condotti da Flavell (1971) sulla conoscenza riguardo alla memoria e alle attività di memorizzazione che egli chiamò «metamemoria». A partire da queste ricerche la metacognizione venne a indicare le conoscenze e i processi che hanno come oggetto i diversi aspetti delle differenti attività cognitive (Flavell, 1999; Schneider e Pressley, 1997). Vennero quindi introdotti termini più specifici, quali per esempio metacomprensione e metattenzione, per indicare la riflessione relativa all'attività cognitiva nella lettura e nelle situazioni attentive.

Oggi con il termine metacognizione si indicano le conoscenze che l'individuo sviluppa rispetto ai propri processi cognitivi e al loro funzionamento, nonché le sue attività esecutive che presiedono al monitoraggio e all'autoregolazione dei processi cognitivi. La metacognizione di ogni individuo comprenderà le conoscenze sulle sue abilità cognitive, sulla natura dei processi cognitivi, sulle strategie per affrontarli e l'abilità di controllarli e monitorarli prima, durante e dopo la loro esecuzione.

Maggiori specificazioni delle caratteristiche delle conoscenze e dei processi metacognitivi sono state sistematicamente organizzate in modelli dai vari autori che ne hanno affrontato lo studio in specifico per i singoli ambiti cognitivi.

La metamemoria, ad esempio, venne distinta in ambiti quali la sensibilità e la conoscenza delle variabili (Flavell e Wellman, 1977). La prima corrisponde alle

conoscenze procedurali relative ai compiti di memoria, come la consapevolezza che in un dato compito sono necessarie specifiche strategie di memoria, e opera in maniera principalmente implicita e poco consapevole. Le variabili di metamemoria includono tre diverse aree: la persona, il compito e le strategie. Le conoscenze dichiarative di metamemoria che hanno carattere di consapevolezza e natura esplicita possono riferirsi a caratteristiche del soggetto come memorizzatore (ad esempio, «Mi piace indugiare nei ricordi della mia infanzia» oppure «Studiare in gruppo non fa per me»), a caratteristiche del compito come la sua facilità o difficoltà, per i materiali, gli intervalli di ritenzione, ecc. e a caratteristiche delle strategie di codifica e recupero del materiale e alla loro efficacia.

Ann Brown ha invece focalizzato il suo interesse verso le conoscenze metacognitive di tipo procedurale e le componenti esecutive della metacognizione (Brown, 1978). La componente di autoregolazione della metacognizione è responsabile della selezione e dell'applicazione delle strategie, del loro monitoraggio e degli eventuali cambiamenti che insorgono come conseguenza delle fasi precedenti. I processi di autoregolazione e monitoraggio sono implicati nei compiti cognitivi più complessi, come la comprensione e la memorizzazione dei testi, e hanno proprietà sostanzialmente differenti da quelle delle componenti dichiarative della metacognizione. Infatti questi processi non sono necessariamente verbalizzabili, sono piuttosto instabili e indipendenti dall'età del soggetto ma particolarmente sensibili alla specificità della situazione.

Gli studi sullo sviluppo della metacognizione indicano un sostanziale miglioramento con l'età della maggior parte delle variabili metacognitive, conoscenze e controllo, ad eccezione del monitoraggio, che mostra invece tendenze meno chiare. Tali studi si sono focalizzati sui cambiamenti osservabili a partire dai primi anni della scuola primaria per arrivare fino all'adolescenza in un forte intreccio con le influenze dell'educazione scolastica sugli apprendimenti.

Ma nel parlare di metacognizione oggi non possiamo dimenticare un importante filone di ricerca che, a partire dagli anni Ottanta, ha esaminato lo sviluppo della conoscenza sulla mente nei bambini più piccoli, ovvero la loro «teoria della mente». Questo interessante ambito di indagine può essere considerato in continuità con la tradizione di ricerca sulla metacognizione in quanto si pone come oggetto lo studio dello sviluppo nel bambino della comprensione della vita mentale, del funzionamento della mente, quando pensa o ricorda, e della relativa indipendenza tra i propri e gli altrui pensieri. Tuttavia l'indagine sulla teoria della mente si è sviluppata in maniera autonoma e indipendente dalla ricerca sulla metacognizione, vuoi per ragioni legate alla natura dell'oggetto di indagine, vuoi per ragioni più metodologiche dovute alle limitazioni cognitive e comunicative di bambini così giovani.

Al momento attuale si assiste a uno sforzo consistente degli studiosi del settore nel tentativo di unire gli ambiti di ricerca che, benché figli dello stesso padre, sono cresciuti separati e in ambienti differenti. Sono stati coniati infatti anche nuovi termini a includere nell'insieme tutto il settore di ricerca, quali ad esempio «metaknowing», che Kuhn (1999) propone per indicare la metacognizione a qualsiasi età e che è riferibile sia alla consapevolezza dell'esistenza di stati mentali diversi che alla sensibilità all'uso di strategie dipendenti dal compito e dagli obiettivi.

Il programma che andiamo a descrivere si è sviluppato con l'obiettivo di includere entrambi i filoni di ricerca appena descritti non solo nei riferimenti teorici di partenza, ma anche nelle finalità, nei materiali e nei metodi del lavoro proposto, in uno sforzo mirato a integrare nella pratica le più rilevanti acquisizioni della ricerca scientifica.

### **L'importanza della metacognizione: perché un programma di introduzione alla metacognizione?**

Lo studio dei cambiamenti evolutivi ha dimostrato che al crescere dell'età, parallelamente ai progressi nelle abilità di base e negli apprendimenti, si osserva una crescita significativa nelle conoscenze e nel controllo metacognitivi. Le conoscenze e il controllo metacognitivi si affinano quindi con lo sviluppo e appaiono in relazione con i progressi nell'apprendimento. Inoltre, anche le ricerche che hanno confrontato soggetti di pari età ma di differenti abilità, come ad esempio gruppi di soggetti con disturbi di apprendimento (Cornoldi, 1995), hanno mostrato che minori competenze vanno di pari passo con minori conoscenze e controllo metacognitivi. Non c'è dubbio quindi che ci sia una stretta relazione tra abilità e metacognizione, tra comprensione e metacomprendimento o memoria e metamemoria. Ma il quesito più rilevante a questo punto è quale sia la direzione di questa relazione, se univoca o biunivoca, e se di natura causale e in quale misura. La risposta sembra piuttosto chiara. La relazione tra metacognizione e prestazione è di natura causale ma di direzione biunivoca, in quanto la prima influenza la seconda ma a sua volta la prestazione e l'esperienza di apprendimento arricchiscono la conoscenza metacognitiva. A sostegno del beneficio educativo di attività metacognitive ci sono numerose esperienze di intervento in cui un training volto a promuovere conoscenze e controllo metacognitivo migliora le prestazioni cognitive. A un esame più generale, che tenga conto anche dei benefici emotivo-motivazionali dell'approccio metacognitivo, la ricerca risponde positivamente, dimostrando che l'insegnamento a riflettere sulla mente, a imparare a controllarla e a usare efficacemente delle strategie non solo produce prestazioni migliori, ma induce nel soggetto una più positiva attitudine verso il compito e una maggiore motivazione. Anche in Italia, la sperimentazione controllata con i principali programmi metacognitivi esistenti (in particolare *Memoria e Metacognizione*, Cornoldi e Caponi, 1991; *Lettura e Metacognizione*, De Beni e Pazzaglia, 1991; *Matematica e Metacognizione*, Cornoldi et al., 1995) ha messo in evidenza gli importanti risultati che si possono conseguire sul piano della maturazione cognitiva e degli stessi apprendimenti scolastici.

Naturalmente l'insegnamento metacognitivo si presenta con caratteristiche particolari, di natura differente rispetto a un approccio non metacognitivo. Infatti, oltre a una specifica attenzione alla riflessione e alla consapevolezza sull'attività della mente, un lavoro metacognitivo è mediato da una pratica attentamente monitorata delle attività proposte, da modalità di discussione e insegnamento reciproco e da situazioni di insegnamento esplicito nonché modellamento dell'uso delle strategie e del monitoraggio nei vari compiti.

Se quindi la ricerca dimostra che insegnare le strategie e il loro utilizzo e, insegnare un approccio di riflessione sul compito e di pianificazione e monitoraggio

dell'attività da eseguire è utile in quanto ha degli effetti benefici sulla prestazione ma anche sulla motivazione al compito, ci si dovrebbe aspettare che questa pratica sia ampiamente conosciuta e diffusa negli ambienti educativi, in particolare nella scuola. Invece talune ricerche internazionali indicano che i metodi di insegnamento in classe non applicano in maniera diffusa modalità metacognitive e che ci sarebbe ampio margine di potenziamento. In Italia non ci risultano indagini specifiche in questa direzione, ma non riconosciamo alcun motivo per pensare che la situazione sia differente.

Il presente programma si propone di promuovere attività metacognitive che hanno caratteristiche di elementarità e che costituiscono una introduzione alle modalità e ai contenuti metacognitivi. Il programma ricopre quindi non solo settori maggiormente legati alla pratica scolastica e di apprendimento, tradizionali alla metacognizione, ma anche settori che costituiscono lo sfondo metacognitivo, che per esempio riguardano l'ambito della «teoria della mente» o la motivazione, e sono quindi raramente integrati in un programma metacognitivo per la scuola.

Tra le attività del programma si incontreranno spesso situazioni di vita quotidiana e di apprendimenti mirati all'autonomia del bambino o del ragazzo nella vita di tutti i giorni.

Il programma di introduzione alla metacognizione è stato infatti messo a punto con l'idea di fornire materiali per avviare bambini alle prime esperienze di apprendimento o ragazzi con difficoltà nella riflessione metacognitiva, con la possibilità di scegliere situazioni tradizionali di apprendimento o situazioni meno scolastiche e più quotidiane.

## **Struttura e finalità del programma**

Il presente programma si propone di avviare alla riflessione metacognitiva, all'acquisizione di conoscenze metacognitive e alla consapevolezza dell'esistenza, della rilevanza e della flessibilità delle strategie metacognitive nonché dell'opportunità di un approccio strategico e monitorato ai compiti complessi che l'esperienza scolastica e la vita quotidiana ci chiamano ad affrontare. Il programma è rivolto agli allievi più giovani, alle prime esperienze di apprendimento, che quindi trarrebbero grande vantaggio dall'opportunità di sviluppare un approccio metacognitivo fin dai primi passi e di poterlo potenziare con l'esperienza e la pratica. Ma il programma è anche rivolto a coloro che, pur avendo esperienza e pratica di apprendimento in contesto scolastico ed extrascolastico, ancora mostrano rigidità di approccio e difficoltà generalizzate nella conoscenza e nell'uso di strategie adeguate, vuoi per caratteristiche più superficiali o periferiche legate allo stile di apprendimento o a una povera motivazione, vuoi per ragioni più profonde di difficoltà di apprendimento più o meno severe che hanno fin dall'inizio fortemente limitato le loro acquisizioni.

Il programma si rivolge agli insegnanti e prevede una costante e sistematica proposta e supervisione delle attività da parte loro che, coerentemente con la prospettiva metacognitiva, dovranno avere un ruolo di guida ma anche di stimolo e di sollecitazione delle riflessioni e delle discussioni di gruppo. Le attività si prestano

sia a una elaborazione individuale che a una collettiva, anche se i due momenti appaiono entrambi importanti e bisognosi di integrazione. La modalità individuale infatti deve prevedere momenti di discussione e di riflessione almeno a due, così come la modalità di presentazione collettiva dovrebbe precedere momenti di esecuzione individuale e introspezione utili alla discussione e all'analisi di gruppo.

La struttura del programma consiste in quattro aree, per ognuna delle quali è prevista una serie di attività presentate in ordine sostanzialmente crescente. La struttura della scheda prevede in genere un momento di introduzione all'argomento, che può avvalersi anche di una specifica attività in cui l'allievo si trova direttamente impegnato, e un momento successivo di riflessione sull'attività e di discussione in relazione ai quesiti della scheda. Ogni area è stata suddivisa in sotto-obiettivi più specifici e le prime schede di ogni area rappresentano un approccio semplificato al problema. La difficoltà comunque non è crescente in maniera graduale per l'intera area, ma dopo le prime schede è prevista una diversificazione delle attività sulla base dei sotto-obiettivi. Come tutti i materiali metacognitivi, il valore di ogni scheda sta nel processo che questa scatena, nella riflessione che genera e nello stimolo alla consapevolezza e alla flessibilità, nonché nello sviluppo della conoscenza di nuove strategie di azione-apprendimento. I contenuti quindi hanno carattere puramente dimostrativo e possono, anzi dovrebbero, essere di volta in volta adattati alle caratteristiche dell'allievo o della classe e agli obiettivi dell'insegnante e del curriculum didattico. A questo scopo lo stesso allievo può essere stimolato a cercare nuove situazioni di generalizzazione delle attività proposte.

Le aree prese in considerazione sono le seguenti:

- A Riflettere sulla mente
- B La mente in azione
- C Controllare la mente
- D Credere nella mente

Nel paragrafo successivo ne forniamo una presentazione.

### **Presentazione delle quattro aree**

#### **A Riflettere sulla mente**

Se questo programma si propone come introduzione alla metacognizione, questa prima area rappresenta l'introduzione all'introduzione. Infatti la riflessione parte proprio dal concetto basilare di mente per arricchirlo con l'esame delle differenti attività che essa compie. Partendo da richieste di localizzare e rappresentare la mente si avvia una riflessione sul mondo mentale e si stimolano collegamenti tra il concetto di mente e compiti di memoria e di comprensione del testo. Alcune schede sono inoltre rivolte a promuovere la consapevolezza delle differenze tra le prospettive individuali e a stimolare l'integrazione consapevole di un concetto articolato di teoria della mente. La scheda finale vuole essere di stimolo a una generalizzazione dell'approccio metacognitivo a situazioni nuove e inattese in cui il riferimento alla mente viene inteso come supporto per la pianificazione e l'autoregolazione del comportamento, nonché la gestione delle emozioni.

## B La mente in azione

Quest'area si propone di spingere la riflessione metacognitiva verso situazioni tipiche di apprendimento come leggere, scrivere e contare. L'obiettivo è ancora quello di stimolare conoscenze e atteggiamento metacognitivi, far conoscere le strategie e la loro rilevanza e dimostrarne praticamente l'applicazione. A questo scopo sono state predisposte attività maggiormente legate alla vita quotidiana in cui leggere, scrivere e contare siano di cruciale rilevanza e la loro applicazione non si esaurisca nella bontà del compito stesso o nella finalità di una eventuale valutazione. Oltre ad essere più motivanti nella loro concretezza, queste situazioni promuovono lo sviluppo dell'autonomia del soggetto.

## C Controllare la mente

Come suggerisce il titolo, quest'area si focalizza sulla promozione delle abilità di controllo e di monitoraggio delle attività cognitive. Gli obiettivi specifici riguardano alcuni significativi processi di controllo, quali la valutazione metacognitiva delle difficoltà del compito, dei tempi di esecuzione, della relativa rilevanza degli obiettivi e dei materiali. Alcune schede sono dedicate alla promozione di specifiche abilità di monitoraggio, ovvero di controllo durante l'esecuzione del compito.

Durante lo svolgimento di un'attività cognitiva complessa è molto prezioso l'aiuto che proviene dai numerosi feedback di prestazione; saperli sfruttare adeguatamente può fare la differenza tra una buona e una cattiva prestazione finale. Viene anche promosso il controllo metacognitivo dell'interferenza. Le ricerche più recenti hanno mostrato che proprio l'informazione irrilevante può essere fattore critico e disturbante che minaccia l'efficienza di coloro che si rivelano più sensibili agli elementi disturbanti.

Pertanto quest'area prevede anche la presa di coscienza e la pratica nel controllo delle attività cognitive più complesse, delle situazioni di cruciale gestione di richieste parallele e sovrappoventisi attraverso la gerarchizzazione degli obiettivi in funzione della rilevanza e la capacità di liberarsi di informazioni e pensieri divenuti meno critici.

## D Credere nella mente

Come a ogni nuova piantina appena messa in un vaso occorre abbondante nutrimento perché possa sviluppare le sue potenzialità di crescita, così per questo programma, perché le attività di riflessione e pratica con compiti cognitivi e metacognitivi diventino maggiormente efficaci, le attività finali proposte sono rivolte a potenziare la motivazione e la fiducia nella mente. Le prime attività di quest'area si propongono di aiutare l'allievo ad acquisire consapevolezza dei propri interessi e a costruirne di nuovi. Si cerca quindi di sviluppare nel bambino consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità e la fiducia in esse, accanto alla scoperta e al consolidamento dell'importanza dell'impegno anche nei compiti cognitivi.



## Alcune indicazioni su come utilizzare le schede e il questionario «Io e la mia mente».

Le schede sono state pensate per un utilizzo da parte dell'allievo o degli allievi, in classe o in situazioni di insegnamento individuale, sotto la guida dell'insegnante, ma anche di un professionista della riabilitazione, quale logopedista o psicologo. La proposta di ciascuna scheda prevede una introduzione della tematica, una costante supervisione delle attività e un momento di analisi e riflessione finale. Tuttavia, coerentemente con la natura e le finalità dell'approccio metacognitivo, si auspica un utilizzo della scheda estremamente flessibile e rielaborato non solo alla luce delle caratteristiche dell'allievo, ma anche degli obiettivi di apprendimento, dei materiali più adatti e più stimolanti e motivanti affinché siano anch'essi veicolo di sollecitazione alla riflessione e alla discussione di gruppo. La scheda si propone quindi una funzione esemplificativa di un materiale ma soprattutto di un metodo e di un obiettivo di riflessione metacognitiva che prevede una rielaborazione specifica legata alle variabili educative e ambientali. Inoltre, benché le schede siano fruibili in un rapporto uno a uno insegnante-allievo, l'approccio metacognitivo meglio si adatta a situazioni collettive di scambio e di discussione almeno a piccoli gruppi, così come una modalità di presentazione collettiva può integrarsi a momenti di esecuzione individuale e introspezione utili alla discussione e all'analisi di gruppo.

Il questionario «Io e la mia mente», presentato alla fine del volume, consente di compiere una valutazione iniziale del livello metacognitivo e di stimare gli effetti del programma. Il questionario può essere compilato dal bambino autonomamente o con l'aiuto dell'esaminatore che gli leggerà le domande. Il punteggio finale è costituito dal numero di risposte esatte ottenute (1 = c; 2 = a; 3 = c; 4 = c; 5 = b; 6 = a; 7 = c; 8 = a; 9 = c; 10 = b; 11 = b; 12 = a; 13 = b; 14 = b; 15 = b).

Per informazioni sui punteggi indicativi alle prove e su sperimentazioni effettuate con il programma è possibile contattare gli autori (e-mail: gianna.friso@tin.it).

## Bibliografia

- Brown A.L. (1978), *Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition*. In R. Glaser (a cura di), *Advances in instructional psychology (Vol. 1)*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi C. et al. (1995), *Matematica e metacognizione*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. e Caponi B. (1991), *Memoria e metacognizione*, Trento, Erickson.
- De Beni R. e Pazzaglia F. (1991), *Lettura e metacognizione*, Trento, Erickson.
- Flavell J.H. (1971), *First discussant's comments: What is memory development the development of?*, «Human Development», vol. 14, pp. 272-278.
- Flavell J.H. (1999), *Children's knowledge about the mind*, «Annual Review of Psychology», vol. 50, pp. 21-45.
- Flavell J.H. e Wellman H.M. (1977), *Metamemory*. In R.V. Kail, Jr. e J.W. Hagen (a cura di), *Perspectives on the development of memory and cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Kuhn D. (1999), *A developmental model of critical thinking*, «Educational Researcher», vol. 28, pp. 16-25, 46.
- Schneider W. e Pressley M. (1997), *Memory development between two and twenty (2<sup>a</sup> ed.)*, New York, Springer-Verlag.

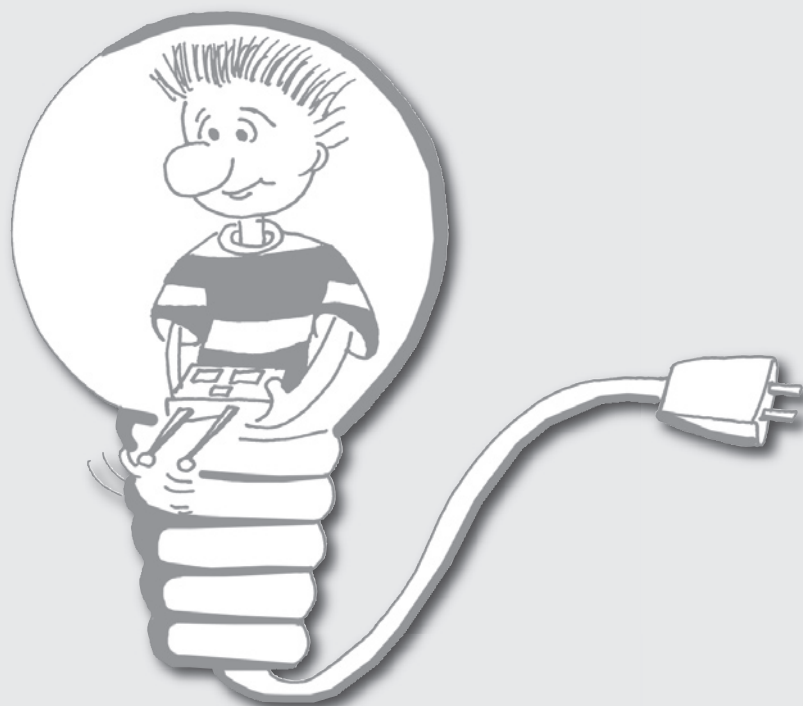




# **CONTROLLARE LA MENTE**

*Il monitoraggio  
e il controllo della mente*

- C1** - L'importanza di controllare la mente
- C2** - Fare un piano
- C3** - Tu sai prevedere?
- C4** - Quanto sono abile a prevedere?
- C5** - Evitare la sovrastima e usare i feedback
- C6** - Facile o difficile
- C7** - Differenziare l'importanza
- C8** - Agire con lo scopo giusto
- C9** - Riconoscere che possono coesistere scopi diversi
- C10** - Difendersi dalle distrazioni esterne
- C11** - Difendersi dalle distrazioni prodotte dai propri pensieri
- C12** - Coordinare la sequenza delle azioni
- C13** - La memoria di lavoro
- C14** - Si possono fare più cose contemporaneamente?
- C15** - Controllare l'informazione irrilevante



**RIFLETTIAMO  
INSIEME**



Finora hai riflettuto sulla mente in generale e sulla mente impegnata nelle attività di ogni giorno. Ora ti chiediamo di prestare attenzione davanti a un compito. Ricordati che è molto importante mantenere l'attenzione su quello che si fa, e verificare se le azioni sono corrette. Con le attività proposte in questa unità cercheremo di aiutarti a «controllare» la tua mente e a riflettere prima di compiere un'azione.

**Ti** è mai capitato a scuola di sentire ripetere dall'insegnante le parole del fumetto?

«Controllo» allora vuol dire:

---



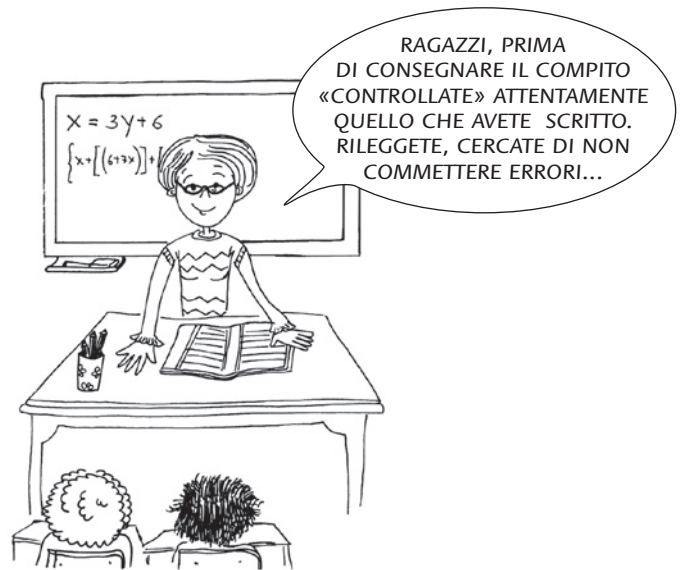
---



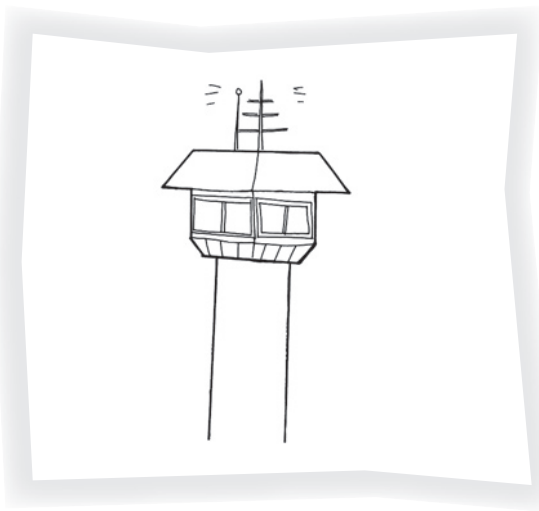
---



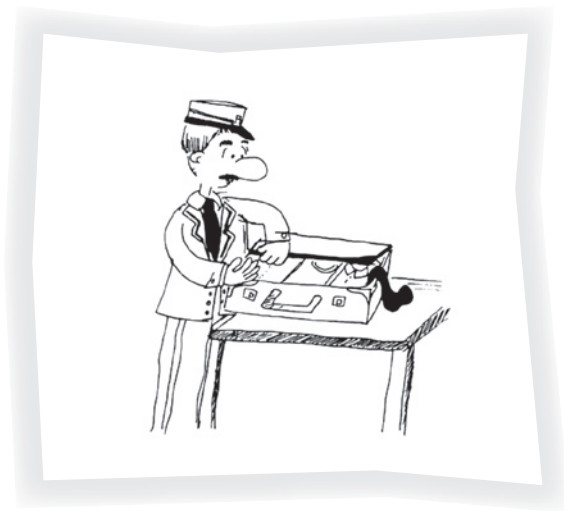
---



**C**ontrollare vuol dire fare come (scegli le immagini che ti piacciono di più e segnale con una crocetta):



TORRE DI CONTROLLO

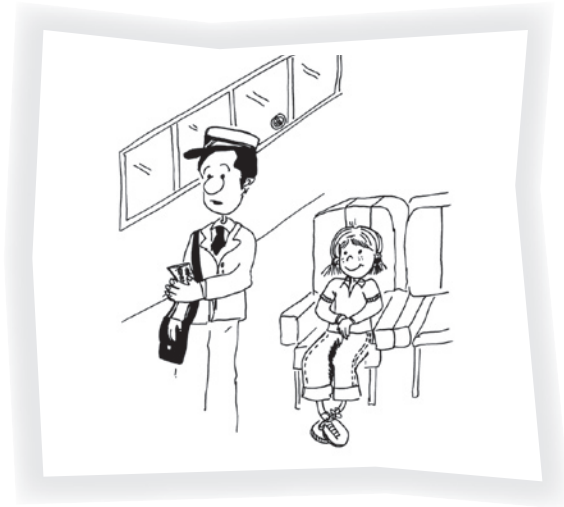


CONTROLLO DEI BAGAGLI

(continua C1)



PERDERE IL CONTROLLO



CONTROLLO DEI BIGLIETTI



AUTOCONTROLLO



CONTROLLO MEDICO



CONTROLLO DELL'AUTO

(continua C1)

**Allora**, se ti dico «controllare» la tua mente, significa \_\_\_\_\_

**S**secondo te, non controllare e pensare ad altro quando sei a scuola dipende dal fatto che:

- non stai bene
- il compito è difficile
- sei stanco
- è una bella giornata di sole
- i tuoi compagni ti distraggono
- desideri uscire con i tuoi genitori
- perdi il controllo sui tuoi pensieri
- ti stai annoiando
- altro \_\_\_\_\_

**REFLETTIAMO  
INSIEME**



Un controllo della mente è anche quello di sapere rinunciare a fare qualcosa che ci piace ma che non va fatto.

**S**secondo te, riuscire a controllarsi, ad esempio, quando si desidera comprare o mangiare qualcosa ma non si può, dipende:

- dai genitori
- dai soldi
- dalla capacità di soddisfare subito i desideri
- dal momento sbagliato
- dalla capacità di rimandare
- dalla paura di venire sgridato
- dalla forza di volontà
- altro \_\_\_\_\_

(continua C1)

(continua C1)

Ora prova a pensare a quando ti capita di fare qualcosa da cui nessuno riesce a distrarti. Succede quando:

- giochi
- mangi
- leggi
- guardi la tv
- lavori
- altro \_\_\_\_\_

Perché nessuno riesce a distrarti? Racconta a voce.

Possiamo dire invece che in quelle situazioni hai perso il controllo quando... e perché? Rispondi a voce.

**RIFLETTIAMO  
INSIEME**



Saper controllare la mente ti può aiutare anche a fare bene le cose che desideri.

Ermenegilda vorrebbe organizzare una festa per il suo compleanno.

CHE BELLO,  
PER IL MIO COMPLEANNO  
ORGANIZZO UNA FESTA!



(continua C1)

(continua C1)

È difficile organizzare una festa? Perché? \_\_\_\_\_  
(Segna con una crocetta)

- |   |                             |                             |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| - Se è per 4 amici e se la mamma ti aiuta               | <input type="checkbox"/> SÌ | <input type="checkbox"/> NO |
| - Se è per 10 amici e se la mamma e il papà ti aiutano  | <input type="checkbox"/> SÌ | <input type="checkbox"/> NO |
| - Se è per 20 amici e se nessuno ti può aiutare         | <input type="checkbox"/> SÌ | <input type="checkbox"/> NO |
| - Se è per mangiare la torta                            | <input type="checkbox"/> SÌ | <input type="checkbox"/> NO |
| - Se è per mangiare una cena                            | <input type="checkbox"/> SÌ | <input type="checkbox"/> NO |
| - Se è per mangiare a cena e restare a dormire la notte | <input type="checkbox"/> SÌ | <input type="checkbox"/> NO |

Ermenegilda organizza per la sua festa una «Pizzata» per i suoi compagni di classe, che sono 10.

La mamma la aiuterà a fare la pizza, ma Ermenegilda deve fare la spesa da sola. Prima di recarsi al *supermercato* ripete a voce alta le cose da comprare. Ora prova a controllare che nella lista che segue ci siano tutti gli ingredienti per fare la pizza al prosciutto.



Cosa manca? \_\_\_\_\_

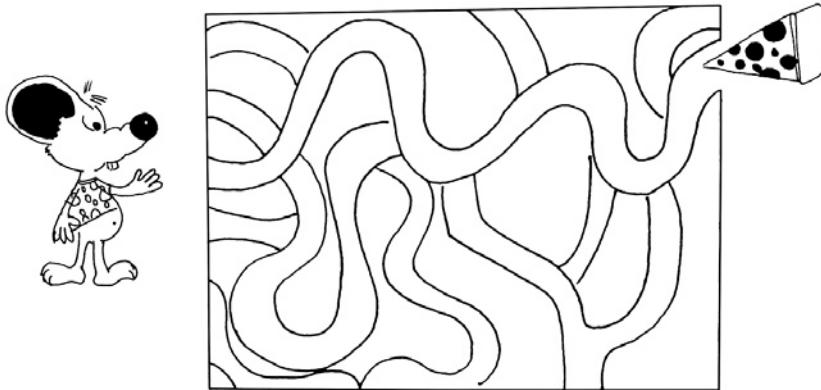
● ora prenditi una pausa di cinque minuti.

(continua C1)

(continua C1)

**P**rova a svolgere i due esercizi/giochi. Mentre li svolgi rifletti su quanto controllo ti hanno richiesto. Poi dovrai valutarlo.

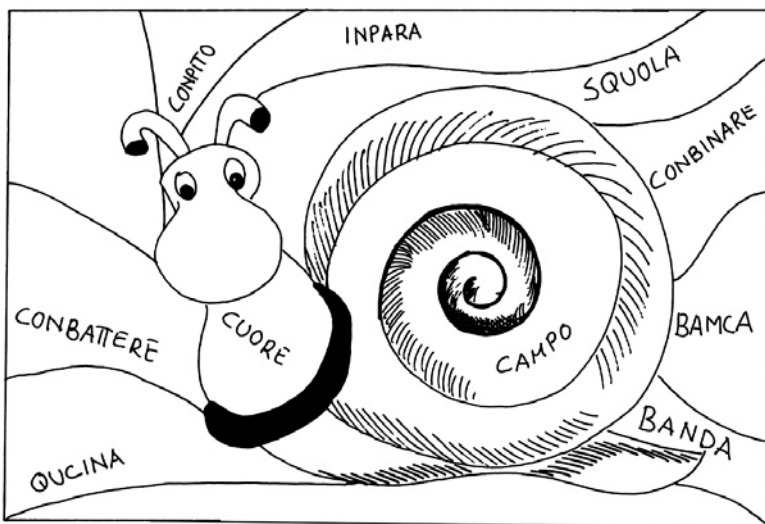
**P**rova a tracciare la strada che dovrà percorrere il topolino per poter raggiungere il formaggio.



**L**'esercizio ti ha chiesto:

- poco controllo
- abbastanza controllo
- molto controllo

**O**ra colora solo le caselle in cui è scritta una parola in modo esatto. Alla fine apparirà...



**L**'esercizio ti ha chiesto:

- poco controllo
- abbastanza controllo
- molto controllo

(continua C1)



●ra che hai fatto questi esercizi prova a riflettere sui compiti e sulle azioni che fai di solito, provando a segnare con una crocetta l'intensità del controllo che richiedono:

**CAMMINARE**

- poco
- molto

**PREPARARE LA PIZZA**

- poco
- molto

**CHIACCHIERARE**

- poco
- molto

**ASCOLTARE LA MUSICA**

- poco
- molto

**STUDIARE**

- poco
- molto

**GUARDARE UNA VIDEOCASSETTA**

- poco
- molto

**RIFLETTIAMO  
INSIEME**



Per fare un piano è importante sapere quanto tempo ci vuole.

**RIFFLETTIAMO  
INSIEME**






Se un compito richiede molto controllo hai imparato che può essere utile fare un piano. Per fare un piano è importante valutare quanto tempo ci vuole per ogni passaggio.






Ecco un esempio. Ricordi quali sono gli ingredienti per la pizza? Ora proviamo a fare un piano.

## Piano per la pizza: 8 momenti

**P**rova a scrivere quanto tempo ci vuole per ogni fase e a completare le fasi 2, 4 e 7.

<p>1. Preparare gli ingredienti</p> 	<p>TEMPO _____</p>
<p>2. _____ _____</p> 	<p>TEMPO _____</p>
<p>3. Stendere la pasta</p> 	<p>TEMPO _____</p>

(continua C2)

<p>4. _____ _____</p>		<p>TEMPO _____</p>
<p>5. Aggiungere _____ _____</p>		<p>TEMPO _____</p>
<p>6. Condire con l'olio</p>		<p>TEMPO _____</p>
<p>7. _____ _____</p>		<p>TEMPO _____</p>
<p>8. Sfnare la pizza</p>		<p>TEMPO _____</p>

(continua C2)

**S**ei riuscito a portare a termine il compito?

SÌ     NO     IN PARTE

Se no, quali difficoltà hai incontrato? \_\_\_\_\_

Saresti riuscito senza un piano? \_\_\_\_\_

**N**ella fretta di preparare la pizza Ermenegilda ha aggiunto altre cose che non aveva comprato, ma che aveva in casa. Quali? (Segna con una crocetta)

- Patate fritte
- Peperoni
- Tonno
- Salamino piccante
- Prosciutto
- Rucola
- Formaggio

**S**e hai segnato con una crocetta patate fritte e salamino piccante hai fatto un buon controllo.

Infatti nella fretta Ermenegilda ha aggiunto proprio quei due ingredienti.

**RIFLETTIAMO  
INSIEME**


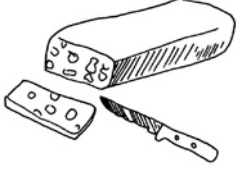


Di solito tu non ti accorgi di fare tutte queste cose perché dopo che hai ripetuto molte volte l'azione, questa ti risulta quasi automatica, ma in tutte c'è un piano. Ripensare al piano che stai seguendo può aiutarti a non distrarti.

(continua C2)

## Continua l'attività

**B**ene, ora diamo a te la lista della spesa. Devi andare al supermercato a comprare gli ingredienti per preparare due dolci da portare a scuola.

<p>Per preparare il «Riso soffiato» ti servono:</p> <p><i>5 ciocolate al latte</i> <i>Una scatola di riso soffiato</i></p>	
<p>Per preparare il «Salame di cioccolato» ti servono:</p> <p><i>1 pacchetto di biscotti secchi</i> <i>3 uova</i> <i>2 hg di zucchero</i> <i>1 hg di burro</i> <i>Cacao amaro</i></p>	

**P**ensi di ricordare tutto?

- SÌ     NO     FORSE

**C**osa potresti fare per non dimenticare? (Puoi fare quante scelte vuoi)

- Andare direttamente al supermercato
- Ripetere più volte gli ingredienti
- Rinunciare ad andare a fare la spesa
- Scrivere su un foglio gli ingredienti
- Farti aiutare dalla mamma
- Pensare a come è fatto il dolce

**S**econdo te, quali sono gli ingredienti più difficili da ricordare?

---

(continua C2)

**O**ra prova a chiudere gli occhi e a ripetere ad alta voce gli ingredienti per fare il «Riso soffiato».

Ora prova a chiudere gli occhi e a ripetere a voce alta gli ingredienti per preparare «Il salame di cioccolato».

**T**i risultano più facili da ricordare gli ingredienti per:

- il riso soffiato
- il salame di cioccolato

Perché? Rispondi a voce.

**S**secondo te, è importante riconoscere le difficoltà di un compito? Perché?

---

**R**iesci sempre a riconoscere le difficoltà di un compito?

- SÌ
- NO

**U**n compito difficile richiede un controllo:

- grande
- medio
- piccolo

**Q**uando il compito è difficile, per aiutarmi a controllare lo svolgimento è meglio:




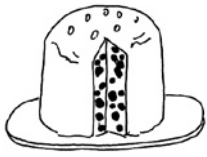
- calcolare i tempi
- fare un piano
- accendere la tv
- ascoltare la musica
- farsi aiutare
- essere esperti

**Q**ual è il tuo dolce preferito? \_\_\_\_\_

(continua C2)

(continua C2)

Confronta la tua risposta con quelle dei tuoi compagni, poi stendi la «classifica» dei dolci da voi preferiti e delle difficoltà per prepararli.

Molto facile	Facile	Difficile	Molto difficile
			
<b>Classifica</b>			
1. _____			
2. _____			
3. _____			
4. _____			

**RIFLETTIAMO  
INSIEME**



Prima di eseguire un compito devi avere capito che cosa ti chiede la consegna ed essere in grado di ipotizzare la tua prestazione.

Saper prevedere le difficoltà di un compito ti aiuta a capire quanto controllo è richiesto e quindi ad affrontarlo nel modo migliore.

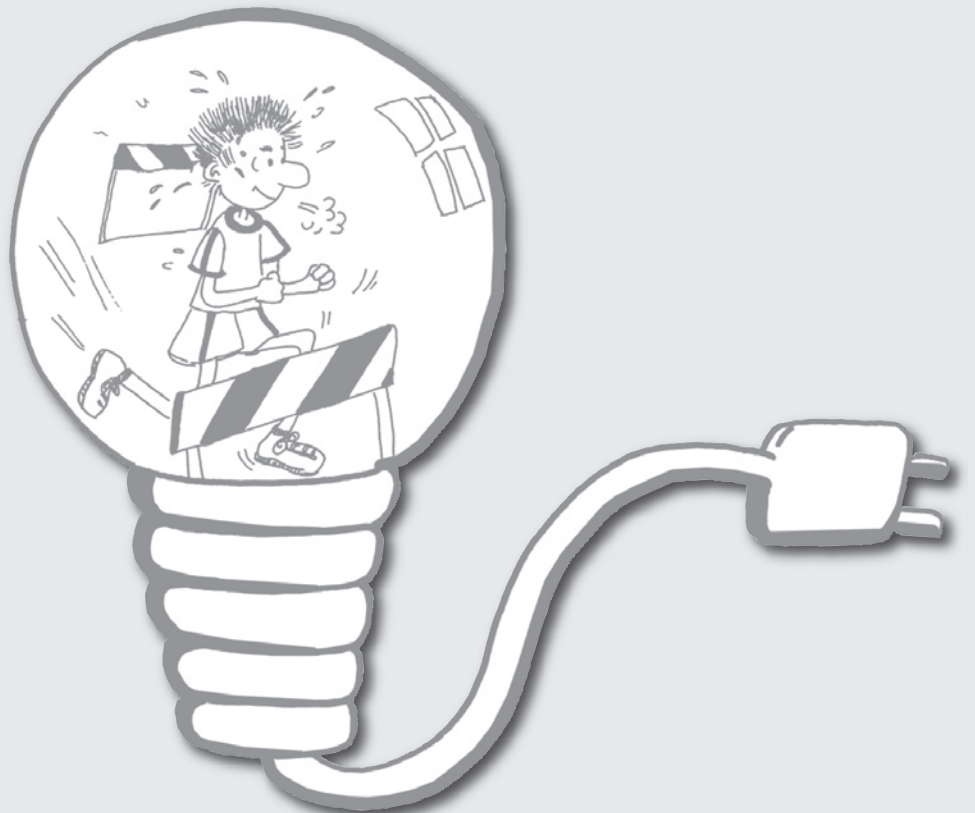


# D

## *CREDERE NELLA MENTE*

*Motivazione, fiducia  
e attribuzione*

- D1 - Attività interessanti
- D2 - L'inglese... che passione!
- D3 - Quando il tempo vola...
- D4 - Imparare dagli errori
- D5 - Quanto sono bravo... quanto mi sono impegnato
- D6 - Salto in lungo
- D7 - Al parco giochi



**RIFLETTIAMO  
INSIEME**



La scuola ti chiede di imparare tante cose nuove. Per esempio, in questo periodo, quali apprendimenti impegnativi devi affrontare? Scrivine due qui sotto:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

**Q**uale dei due fai più volentieri? \_\_\_\_\_

**P**erché fai l'altro meno volentieri? Sbarra pure più di una risposta.

- È difficile
- Non mi piace
- Mi sembra che non serva a niente
- Gli altri sono più bravi di me
- È noioso
- Altro \_\_\_\_\_

**L**o sai che se si è motivati si impara meglio e con meno fatica? Se tu avessi un amico che non è interessato a fare queste attività, come cercheresti di convincerlo e appassionarlo? Prova a dirlo con le tue parole.

**O**ra facciamo una esperienza insieme.

*È sicuramente difficile imparare parole nuove... specialmente in una lingua straniera, perché bisogna capirle e poi ripeterle più volte.*

*Con questa scheda prendiamo l'esempio dall'inglese per vedere come ci si può motivare verso una attività scolastica difficile.*

**S**e trovi questa attività troppo difficile, puoi direttamente passare alla prossima.

*Imparare a studiare una nuova lingua come l'inglese non è certo facile. Ma saperne di più ci aiuta:*

- a comunicare con amici di altri Paesi
- a imparare le canzoni in inglese
- a chiedere informazioni se andiamo all'estero
- a pronunciare correttamente i nomi stranieri.

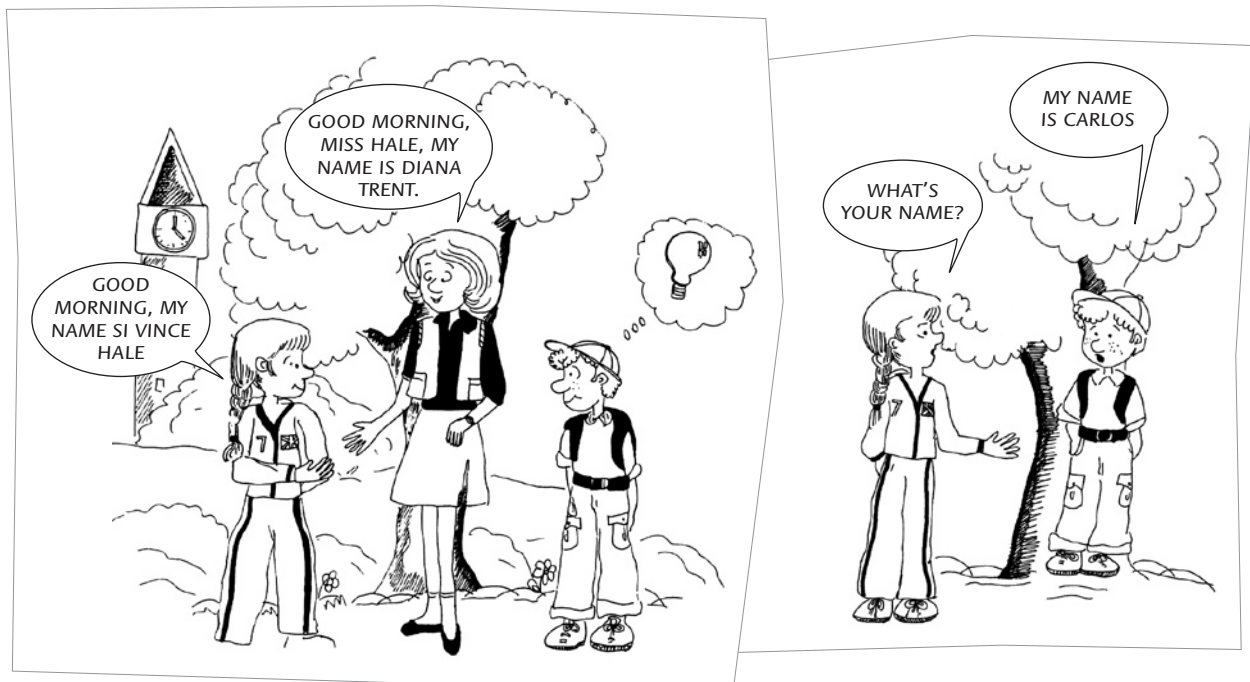
*(continua D2)*

(continua D2)



**A**d esempio, per Marco, «sapere» una lingua straniera significa:

- conoscere i vocaboli
- riuscire a capire
- riuscire a parlare
- avere una buona pronuncia
- conoscere bene le regole grammaticali.



(continua D2)

(continua D2)

**T**u hai già fatto esperienza di studio dell'inglese?

SÌ     NO




Quando? \_\_\_\_\_

**T**i è stato utile?

SÌ     NO





Perché? \_\_\_\_\_

●ra prova a leggere e a mimare con l'aiuto dell'insegnante questa filastrocca riferita alle parti del tuo corpo. Ripeti solo le parole scritte in grassetto, facendo attenzione alla pronuncia.

	<i>Italiano</i>	<i>Inglese</i>	<i>Pronuncia</i>
	Muovi i tuoi capelli	Shake your <b>hair</b>	<b>heir</b>
	Tocca le tue orecchie	Touch your <b>ears</b>	<b>irs</b>
	Muovi i tuoi piedi	Shake your <b>feet</b>	<b>fit</b>

(continua D2)

(continua D2)

	Tocca, tocca, tocca il tuo naso	Touch, touch, touch your <b>nose</b>	<b>nous</b>
	Muovi le tue braccia	Shake your <b>arms</b>	<b>ams</b>
	Tocca la tua faccia	Touch your <b>face</b>	<b>feis</b>
	Apri la tua bocca	Open your <b>mouth</b>	<b>mauf</b>

**S**ei riuscito a svolgere il compito?

SÌ     NO     IN PARTE

È stata un'impresa facile o difficile? Perché? \_\_\_\_\_

**S**cegli due alternative:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ti piace imparare l'inglese      | <input type="checkbox"/> conoscevi già alcune parole    |
| <input type="checkbox"/> ti sei impegnato                 | <input type="checkbox"/> non ti piace l'inglese         |
| <input type="checkbox"/> ti sono state di aiuto le figure | <input type="checkbox"/> non hai mai studiato l'inglese |

(continua D2)

**E** adesso gioca.

**U**n tuo compagno ti dirà il nome di una parte del corpo in inglese e tu e gli altri tuoi compagni dovrete indicarla toccandola. Ogni volta che ci riesci guadagni 1 punto: vince chi ottiene più punti (ad esempio: *eyes, feet, ears, head...*).

**È** stato facile o difficile? Racconta.

---

---

**C**hi ha vinto? \_\_\_\_\_

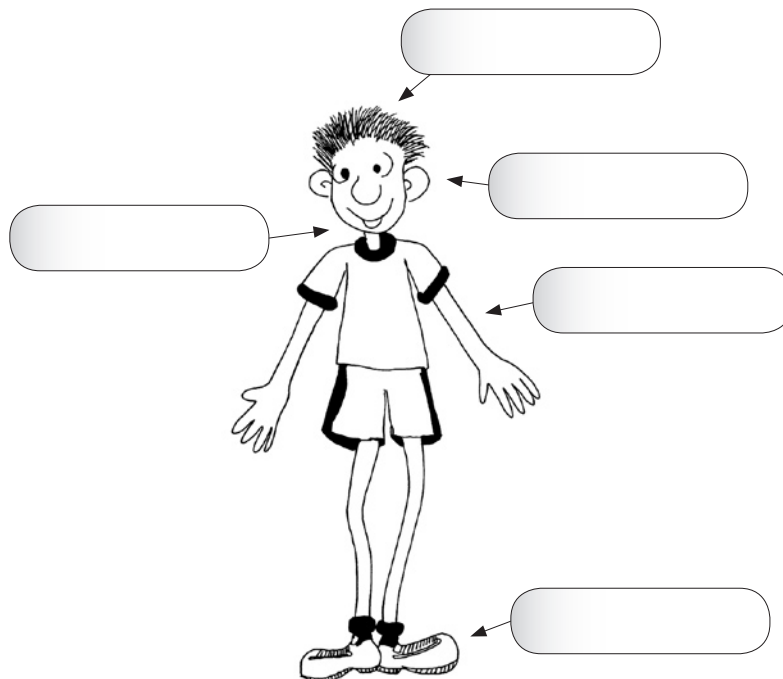
**A** che cosa è servito questo gioco? \_\_\_\_\_

**T**i sei divertito? \_\_\_\_\_

**S**i può imparare divertendosi? \_\_\_\_\_

**C**ome? \_\_\_\_\_

**O**ra il compito si fa più difficile! Prova a ricordare e scrivi le singole parti del corpo in inglese nella figura, avendo cura di coprire con un foglio di carta l'esercizio precedente riferito alla filastrocca.



**S**ei riuscito nel compito? \_\_\_\_\_

**A** lavoro ultimato, ripensa a come hai fatto per risolvere il compito e rispondi a voce.

**Q**uesta volta, hai ricordato di più o di meno? Perché? \_\_\_\_\_

**S**econdo te, servono questi esercizi per imparare l'inglese? \_\_\_\_\_

**Q**uali di queste parole straniere usi abitualmente? Segnale con una crocetta.

<input type="checkbox"/> SNACK 	<input type="checkbox"/> POPCORN 	<input type="checkbox"/> BASKET 	<input type="checkbox"/> GAMEBOY 
<input type="checkbox"/> COMPUTER 	<input type="checkbox"/> WALKMAN 	<input type="checkbox"/> MOUSE 	<input type="checkbox"/> CHIPS 

**C**ome si impara, secondo te, una lingua straniera? Può essere divertente imparare l'inglese? O potrebbe diventarlo? Come?

Discuti le tue idee con i compagni e l'insegnante.

Ad esempio:

- Facendo molti esercizi scritti?
- Andando sul posto a vivere?
- Leggendo molti libri?
- «Navigando» in Internet?