

Introduzione

Il percorso riguarda i problemi che l'insegnante si trova ad affrontare nella preparazione e conduzione del lavoro d'aula: come predisporre e gestire ambienti, situazioni, attività didattico-educative che offrano agli alunni le migliori possibilità di apprendimento e di crescita?

La proposta non intende offrire una trattazione teorica esaustiva - per la quale occorrerebbero altri spazi-, né presentare indicazioni immediatamente prescrittive, che inevitabilmente mostrerebbero dei limiti a fronte della differenziazione e della complessità delle situazioni di insegnamento/apprendimento concrete.

L'intento è, piuttosto, di carattere orientativo e critico: si vuole offrire al docente in formazione la possibilità di riflettere sulle proprie pratiche e sulle personali convinzioni e conoscenze circa la gestione dell'insegnamento, a partire da un insieme di elementi teorici considerati oggi fra le acquisizioni più accreditate in ambito pedagogico-didattico.

Attraverso lo svolgimento delle attività previste dal percorso sarà, dunque, possibile acquisire conoscenze in ordine alle strategie di gestione dell'insegnamento ed incrementare le personali capacità di riflettere sulle proprie convinzioni e azioni formative, in una logica di progressiva auto (-tras)formazione della propria competenza didattica.

Modulo 1 - Modelli di insegnamento

Il modulo si propone di aiutare gli insegnanti ad individuare alcuni principi e strategie per la gestione dell'insegnamento derivanti dalle teorie dell'apprendimento considerate attualmente tra le più accreditate (quelle di matrice cognitivista e socio-costruttivista), stimolando la riflessione sul fondamentale ruolo critico-interpretativo che è richiesto ai docenti nell'impiego contestuale di qualsivoglia modello di insegnamento. Agli insegnanti, infatti, è richiesta non soltanto la conoscenza teorico-pratica di modelli e strategie didattiche, ma anche l'esercizio critico che consente di coglierne i punti di forza, i limiti, le potenzialità nella risoluzione dei problemi di gestione della didattica d'aula, in relazione alla specificità dei contesti e alla diversità delle situazioni operative.

Il modulo ha un carattere introduttivo rispetto alle tematiche che tratta ed intende costituire un invito all'approfondimento personale ed all'autoformazione continua.

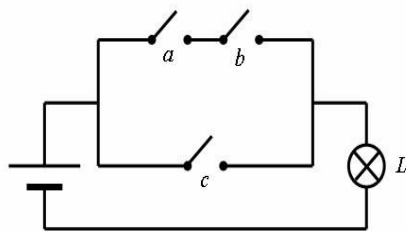
Unità 1.1 - Cognitivism e implicazioni didattiche

I principi e le strategie didattiche di matrice cognitivista possono costituire utili strumenti di lavoro per l'insegnante che può, a partire da essi, riflettere sulle proprie pratiche e migliorarle.

Obiettivi dell'attività 1.1

1. Conoscere i principali tratti che qualificano una didattica d'ispirazione cognitivista.
2. Cogliere le implicazioni didattico-operative connesse con l'assunzione del cognitivism quale matrice teorica di riferimento.
3. Elaborare ipotesi per la gestione di attività didattiche tenendo conto dei principi offerti dalle teorie cognitive dell'apprendimento.
4. Riflettere sulle proprie pratiche didattiche in relazione ai principi per l'insegnamento derivati dalle teorie cognitive dell'apprendimento

Stralcio 1 - Far costruire concetti



In fisica si realizzano dei collegamenti elettrici che spesso gli alunni vivono solo come una serie di casi particolari. Esempio: realizzazione di un collegamento a circuito chiuso. Si parla di connessioni, di fili conduttori del circuito chiuso ma non si analizza che cosa è comune all'insieme dei circuiti. Non si costruisce perciò l'idea generale di circuito chiuso. Così, davanti a una lampada da tavolo che non funziona, i bambini non possono servirsi di questo sapere. I due fili che vanno dalla presa alla lampadina non sono infatti considerati come parte di un circuito chiuso (d'altro canto, "un circuito è rotondo" ci ha detto un bambino di nove anni). I due fili sono vissuti come un doppio filo. Se vogliono riparare il guasto, i bambini sono dunque costretti a basarsi su altre conoscenze: "Bisogna che passi la corrente". È anche per questa ragione che, pur sapendolo, non capiscono perché un filo debba essere a contatto con la presa e l'altro con lo zoccolo della lampadina!

(G. De Vecchi, N. Carmona Magnaldi, *Aiutare a costruire le conoscenze*, 1999, Firenze, La Nuova Italia, p. 175)

Stralcio 2 - Sostenere la rielaborazione personale delle conoscenze



Può capitare che, assegnato un brano da leggere su un argomento che si intende approfondire, gli studenti non traggano un granché... qualcuno ricorda poco... quasi nulla. Leggere non è sufficiente! Per comprendere un brano è necessario un lavoro personale di rielaborazione senza il quale non è possibile l'assimilazione... Appropriarsi di un sapere è paragonabile ad un processo digestivo, con conseguente integrazione del nutrimento da parte del corpo (il cibo si trasforma in carne!); del resto questo fenomeno da un punto di vista biologico è definito assimilazione! Quando un brano è stato realmente compreso e assimilato, lo studente integra, fa propri i saperi... a poco a poco sviluppa una o più idee, che riesce ad affrontare da punti di vista diversi, ritornandovi magari più volte..., in un lavoro di collegamento, di strutturazione.

Del resto l'insegnamento ha spesso la tendenza più a far accumulare un susseguirsi di conoscenze che a pensare ai legami tra loro esistenti. Tuttavia la differenza tra un mucchio di mattoni e una casa in costruzione è proprio ciò che lega i mattoni gli uni agli altri! Lo stesso vale per i saperi. Sono le relazioni che ci permettono di organizzare il mondo che ci circonda. L'obiettivo non è più semplicemente di far ammucciare un insieme di conoscenze, bensì quello di strutturare, di costruire delle reti.

(G. De Vecchi, N. Carmona-Magnaldi, *Aiutare e costruire le conoscenze*, 1999, Firenze, La Nuova Italia, p.p.170,200, adattato)

Stralcio 3 - Far sperimentare strategie mentali



È molto difficile insegnare ai propri alunni a mettere in atto un certo specifico processo mentale, è ancora più difficile insegnare loro a sostituire un processo mentale poco efficiente con un altro più efficiente. La difficoltà risiede nel fatto che, come accade per lo sciare, noi non siamo consapevoli di tutti i ‘movimenti’ che compiamo nello svolgimento di azioni mentali. In fondo, cercare di insegnare tali azioni offrendo esclusivamente suggerimenti di tipo verbale dà gli stessi risultati che darebbe cercare di insegnare ad un ragazzo a sciare dando solo istruzioni verbali. Come per lo sport, è necessario invitare i ragazzi in prima persona a provare a svolgere un compito mentale....

Supponiamo che sia in questione lo studio di un paragrafo di storia. L’alunno esperto può descrivere i propri processi mentali ad alta voce, iniziando a parlare degli scopi che si propone. Ad esempio, può iniziare a dire che si vuole rendere conto inizialmente del contenuto del paragrafo, in modo da collocarlo nel contesto adeguato (parla di conflitti tra nazioni? Di conflitti tra individui? Di promulgazione di leggi ecc...). Per fare questo utilizza il titolo che ha la funzione di inquadrare il contenuto. L’insegnante a questo punto può fermarsi e proporre vari titoli ai ragazzi, chiedendo loro di indovinare quale sia il contenuto corrispondente a ciascuno di essi. Come possibile ulteriore attività si può chiedere ai ragazzi di scrivere loro stessi un breve sommario di quello che si aspettano venga detto nel paragrafo a partire dal solo titolo. ... Questa attività, che i ragazzi spesso trovano piacevole, porta col tempo ad attivare in modo spontaneo uno schema del contenuto di ciò che si legge ancora prima della lettura e facilita enormemente la comprensione.

(Giuliana Mazzoni, I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico, Roma, Carocci, 2001, pp.104-105; 121-122)

Stralcio 4 - Insegnare l'uso strategico delle risorse mentali

Un’adeguata distribuzione di risorse cognitive è necessaria ai fini dell’apprendimento. È importante che un individuo sia guidato a capire che vanno dedicate risorse nel corso di un’attività di studio e, in secondo luogo, quante risorse vanno dedicate e per quanto tempo. È importante che un ragazzo si chieda quanto impegno (cognitivo) occorra impiegare nell’affrontare un compito ecc... Le capacità attentive degli allievi devono essere esaminate con cura nel caso siano presenti difficoltà di apprendimento, prendendo in considerazione sia la consapevolezza che il soggetto possiede relativamente al ruolo dell’attenzione (ad. es: fare attenzione alla pagina da leggere) sia la durata di un’attenzione focalizzata (ad. es: per quanto tempo può leggere o svolgere qualsiasi altro compito senza distrarsi). Occorre ricordare che la focalizzazione e la durata possono essere mediate dal grado di interesse per il compito, per cui occorre tenere conto dell’attenzione ‘media’ che il ragazzo è in grado di prestare in differenti compiti ... Per facilitare l’apprendimento rendendo efficienti i processi attentivi l’insegnante può avvalersi di diverse strategie. Il docente può guidare gli studenti ad utilizzare le risorse cognitive nel modo più selettivo possibile, aiutandoli a concentrarsi sulle informazioni più rilevanti ed utilizzando materiali tali che le conoscenze presentate possano collegarsi alle conoscenze che i ragazzi già possiedono (le conoscenze precedenti funzionano da ‘preselettori’ dell’attenzione). L’insegnante può, inoltre, aiutare il ragazzo ad automatizzare certe attività con la ripetizione e l’esercizio, in modo da ridurre la quantità di risorse attentive necessarie per svolgerle e lasciare risorse disponibili per altre attività. Ancora, se il carico cognitivo (attentivo) richiesto risulta troppo alto (è molto difficile riuscire a svolgere due o più azioni cognitive contemporaneamente), l’insegnante potrà suddividere il compito in parti più semplici o guidare la focalizzazione dell’attenzione via via sui differenti aspetti. Può essere utile insegnare direttamente agli studenti in difficoltà strategie metacognitive relative all’attenzione, che permettano loro di prendere consapevolezza dei problemi che incontrano, di regolare, guidare e controllare il loro apprendimento.

(Giuliana Mazzoni, I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico, 2001, pp. 44-46 adattato)

Stralcio 5 - Accrescere il livello di autoefficacia degli alunni



Occorre accrescere il livello di auto-efficacia dei propri allievi ossia il grado di fiducia che essi nutrono rispetto alle possibilità di raggiungere gli obiettivi che si sono posti o che le situazioni presentano. ...Questo aspetto ha una pesante influenza su numerosi elementi, dal comportamento in classe alla quantità di impegno che uno studente mette nello studio, al modo in cui fa fronte a situazioni ansiogene, all'impiego di strategie. Dal momento che il livello di autoefficacia è determinato prevalentemente dall'ambiente, la scuola (insegnanti ed altri) e la famiglia (in particolare i genitori) sono in parte responsabili di ciò che il ragazzo pensa di sé e delle proprie capacità.

In primo luogo, al fine di accrescere il livello di autoefficacia, è importante ripetere agli alunni (e credervi per primi) che le conseguenze di un'autoefficacia elevata sono molto positive. Si possono proporre attività in classe che aiutino ad incrementare il livello di autoefficacia nei ragazzi, in particolare in quelli con difficoltà. Ad esempio, un rimando relativo al risultato ottenuto che aiuti gli studenti non tanto a capire se hanno fatto bene o male, ma perché hanno conseguito un certo esito, può avere un effetto positivo sull'auto-efficacia in quanto aiuta a valutare la propria prestazione, a riconoscere i processi che sono stati utili e quelli dannosi, in modo da incrementare le possibilità di autoregolazione e la fiducia nel riuscire ad affrontare meglio le difficoltà future. È da ricordare che, per incrementare il livello di autoefficacia, non è bene diminuire il livello di difficoltà dei compiti; questa procedura può portare gli studenti ad avere il risultato opposto ossia una diminuzione del senso di autoefficacia, nel caso in cui ritengano che la facilità dei compiti indichi che l'insegnante non ha molta stima della loro capacità. È invece necessario predisporre compiti (argomenti, testi, esercizi) che da un lato non siano troppo difficili, ma che, d'altra parte, siano impegnativi, fornendo agli studenti gli strumenti necessari per affrontarli.

Stralcio 6 - Insegnare il "potere delle situazioni"

Un aspetto importante è insegnare ai ragazzi ad avere il controllo o 'potere' della situazione, a sviluppare l'idea che l'apprendimento dipenda da elementi che essi possono controllare e che non sono stabili ma sono modificabili. Un individuo in difficoltà, scolastica e non, è di solito una persona tende a non sentirsi adeguato rispetto alla situazione, a credere di non avere il potere di modificare niente nella propria vita (e nella propria attività scolastica). Legato a questo sentimento è lo stile attributivo (la tendenza personale nell'attribuire le cause dei propri successi o fallimenti) incentrato sulla incontrollabilità: uno dei 'meccanismi' attributivi più comuni di queste persone è quello che induce ad attribuire i risultati che si conseguono alla mancanza di abilità e alla mancanza di intelligenza. Occorre aiutare gli studenti a reinterpretare le proprie esperienze ed a modificare il proprio stile attributivo, lavorando sulla concezione statica di intelligenza e di abilità tipica di questi individui, considerate un elemento stabile e imm modificabile. Acquisire una concezione dinamica di abilità e di intelligenza porta a credere nella modificabilità della propria intelligenza, per cui, se l'intelligenza può essere incrementata, allora può valere la pena impegnarsi a questo fine

(Giuliana Mazzoni, I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico, Roma, Carocci, 2001, pp. 143-145; 153-154 adattato).

§ SCHEDA DI LAVORO attività 1.1.1

A partire dai brani che hai letto, prova ad indicare che idea ti sei fatto a proposito di :

- ciò che dovrebbe fare un 'buon' insegnante per favorire l'apprendimento dei suoi allievo
- come si apprende

1.1.2 Didattica Cognitivista

Le slides ti spiegano in maniera schematica che cosa si intende per didattica di matrice cognitivista. Leggile e poi prova a verificare la tua comprensione utilizzando la scheda di lavoro

§ SCHEDA DI LAVORO attività 1.1.2

Quali particolari preoccupazioni dovrebbe avere un insegnante che intenda tener conto dei principi delle teorie cognitive dell'apprendimento? Prova a rispondere completando la tabella seguente.

Principi	Che cosa significa	Sai fare un esempio riferito alla tua pratica?
Promuovere e sostenere i processi di elaborazione autonoma della conoscenza da parte degli allievi.		<i>...Richiedere agli studenti di elaborare personalmente mappe riassuntive di argomenti studiati...</i>
Favorire a costruzione di conoscenze spendibili in più situazioni e a distanza di tempo.		<i>...In storia, insistere sulla comprensione di rapporti di causa-effetto o con-causalità ricorrenti nello studio dei diversi periodi (ad. i fenomeni migratori si verificano in relazione ad una serie di condizioni...)</i>
Promuovere l'autonomia nell'apprendimento insegnando agli studenti a gestire i propri processi mentali.		<i>...Abituare gli studenti a riconoscere e spiegare i loro errori più frequenti... ... Come docenti, sforzarsi di essere 'modelli riflessivi' agli occhi degli alunni</i>
Insegnare conoscenze dichiarative, procedurali, strutturali, condizionali.		<i>...In matematica insegnare non solo procedure di calcolo, ma far riflettere sulle condizioni nelle quali è opportuno utilizzarle e perché...</i>
Promuovere lo sviluppo di disposizioni motivazionali idonee all'apprendimento.		<i>...Dare importanza all'impegno come fattore di riuscita a scuola...</i>

1.1.3 Prova tu

§ **SCHEDA DI LAVORO** attività 1.1.3

I brani seguenti presentano i casi di alunni con qualche difficoltà di apprendimento; analizzali e prova proporre qualche ipotesi per affrontarli in base a ciò che hai appreso circa l'approccio cognitivista all'insegnamento.

Il caso di Marta

Marta ce la mette tutta, ma nonostante questo ha molte difficoltà. Questa settimana l'insegnante di matematica ha presentato una serie di argomenti importanti ed ha cercato di dedicare a Marta, in accordo con i colleghi, tempo aggiuntivo sfruttando le ore di compresenza. Marta, inoltre, si è impegnata ad esercitarsi anche a casa. Oggi l'insegnante di matematica ha deciso di riprendere gli argomenti per controllare l'apprendimento da parte della classe. La maggior parte dei ragazzi sa rispondere alle domande senza difficoltà, ma quando è il suo turno, Marta per lo più tace o risponde in maniera errata, come spesso le accade.

Quale potrebbe essere il problema?

Con quali strategie didattiche si potrebbe intervenire?

Il caso di Luigi

Luigi potrebbe essere un ragazzo capace, ma il suo concetto di sé è così povero che egli descrive se stesso come poco intelligente e incapace di imparare. Non fa alcuno sforzo serio per apprendere, si sottrae alle responsabilità dicendo che gli argomenti sono troppo difficili. Spesso l'insegnante lo sorprende a bighellonare invece di applicarsi a compiti che è certamente in grado di svolgere. L'insegnante è scoraggiata: sa che quando prova ad avvicinarsi a lui per richiamarlo al suo lavoro in genere Luigi comincia a lamentarsi dicendo che il compito è troppo difficile e che non lo può fare.

Quale potrebbe essere il problema?

Con quali strategie didattiche si potrebbe intervenire?

Il caso di Sandra

Sandra è una bambina molto scrupolosa, che si applica nello studio. Sostiene, e la mamma lo conferma, di passare molto tempo sui libri, in particolare quando deve prepararsi di storia. Purtroppo però, spesso, quando è interrogata, alla minima domanda che si allontana dal testo, Sandra si trova in difficoltà e risponde in modo scorretto. I suoi risultati purtroppo sono sistematicamente inferiori alle sue aspettative ad al suo impegno.

Quale potrebbe essere il problema?

Con quali strategie didattiche si potrebbe intervenire?

Ripensando alla mie esperienza...

Un caso complesso

Come l'ho affrontato...

Come lo affronterei...

PORTFOLIO

Inserisci la tua ipotesi di lavoro nel tuo portfolio.

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo. Puoi fare riferimento allo schema seguente.

DATA

DI CHE COSA SI TRATTA

Fare clic qui per immettere testo.

QUALITÀ DEL PRODOTTO:

buona

soddisfacente

da migliorare:

Fare clic qui per immettere testo.

QUANDO /PERCHE' POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA

Fare clic qui per immettere testo.

§ SCHEDA DI LAVORO attività 1.1.4 - Facciamo il punto

Ora prova ad autovalutarti

1. Un tuo collega vorrebbe capirne di più sull'insegnamento di matrice cognitivista.

Spiegagli in maniera schematica quali sono i punti fondamentali da conoscere.

Pensi di riuscire ad essere esauriente?

Sì

No

Se hai risposto 'No', quali aspetti senti di avere meno chiari?

.....
.....

2. Il tuo collega ti chiede un parere: «*Perché un insegnante dovrebbe ispirarsi al cognitivismo nella gestione della sua didattica?*» e «*...in tal caso, quali problemi può aspettarsi di dover affrontare?*». Usa la tabella per individuare i motivi 'a favore' e le difficoltà che ti vengono in mente e che gli segnaleresti.

SCEGLIERE DI ESSERE 'INSEGNANTI COGNITIVISTI...'	
PRO	CONTRO

3. Il tuo collega vorrebbe capire se le scelte che fa nella gestione della classe possono definirsi di matrice cognitivista o meno. Ti chiede aiuto, sottoponendoti questo stralcio del suo diario professionale.

“Durante la correzione alla lavagna dei problemi di matematica sono solito chiedere agli alunni di spiegare ad alta voce le scelte ed i ragionamenti che stanno compiendo. Per loro, spesso, ciò che conta è il risultato, mentre io voglio che si fermino a pensare ai ragionamenti che hanno messo in atto...

Sempre per aiutarli a riflettere e a riconoscere i loro errori, quando correggo i loro elaborati, mi limito a segnare a margine della pagina la presenza di un errore, chiedendo ai ragazzi di riconoscerlo e di correggerlo al fondo della pagina, corredando con una spiegazione. Chiedo, inoltre, ai miei alunni di tenere un 'Diario personale dei consigli per migliorare': ognuno lo compila a partire dalle riflessioni che conduce sui propri errori e può personalizzarlo con disegni, foto e ciò che desidera; è un documento personale, che l'insegnante può aiutare a redigere, ma nel quale non può intervenire...”

Che cosa ne pensi? Quali scelte sono più o meno in sintonia con i principi del cognitivismo?

4. Il tuo collega ti chiede di fornirgli qualche esempio di 'buona pratica' per arricchire il suo proprio repertorio.

Unità 1.2 - Didattica dei processi

Attività 1.2: obiettivi

1. Conoscere i principali tratti qualificanti la 'didattica dei processi'.
2. Cogliere le implicazioni pratico-operative della 'didattica dei processi'.
3. Padroneggiare la logica operativa del modello.
4. Riflettere sulle proprie pratiche didattiche in relazione alle istanze del modello.

1.2.1 - Una lezione modello

I video che seguono riprendono alcune tue colleghe al lavoro nelle loro classi.

Potrai assistere ad una lezione di italiano (video introduttivo e video della lezione) e ad una lezione di storia (video introduttivo e video della lezione)

§ SCHEDA DI LAVORO attività 1.2.1

Cosa ne pensi? Condividi il modo di gestire la lezione di Paola? Quali sono secondo te i punti di forza e di debolezza?

Completa la tabella

Ciò che mi convince	Perché	Ciò che mi lascia perplesso/a	Perché
Ciò che cambierei...		Perché	

1.2.2 - La 'didattica dei processi' (o insegnamento strategico)

Si tratta di un modello o 'schema' d'insegnamento di matrice cognitivista. Più che di un unico schema di lavoro, si tratta di un modello che ha visto differenti declinazioni operative, in cui il focus fondamentale è costituito dalla proposta di un insieme di coordinate didattiche finalizzate a sostenere i processi di elaborazione mentale alla base di un apprendimento 'profondo'.

In generale, la didattica dei processi è volta ad aiutare gli allievi ad acquisire strategie di apprendimento efficaci, ad attribuire significato ai saperi e a concentrare l'attenzione sulle proprie modalità di pensiero durante l'esecuzione di un compito. È un modello didattico che tende, in ultima analisi, a render l'allievo autonomo e flessibile nell'apprendere.

La didattica per processi si basa sui seguenti principi:

Riattivare le conoscenze pregresse (uso degli "organizzatori anticipati")

L'elaborazione delle informazioni e dei nuovi stimoli apprenditivi da parte degli allievi è fortemente influenzata dalle loro esperienze pregresse e dalle conoscenze che già possiedono. L'insegnante ha un ruolo fondamentale nel favorire nuovi apprendimenti se si assicura regolarmente che gli allievi attivino le pre-conoscenze da porre in relazione i nuovi saperi che intende proporre.

Lavorare sulle variabili affettive

Le variabili affettive giocano un ruolo importante nella motivazione ad apprendere.

Si distingue il sistema della percezioni dal sistema delle concezioni.

Il sistema delle percezioni fa riferimento al valore riconosciuto al compito: l'allievo si impegna, partecipa e persiste nell'affrontare un compito se ne percepisce il senso ed il proprio potere di farvi fronte.

Il sistema delle concezioni è costituito dalle concezioni dell'alunno circa le finalità della scuola e dalle rappresentazioni che ha dell'intelligenza. La concezione che l'alunno costruisce circa gli obiettivi perseguiti dalla scuola ha una notevole importanza sui comportamenti in classe: ad esempio, se l'allievo ritiene che la scuola si proponga essenzialmente di sviluppare l'apprendimento e le potenzialità dei suoi alunni, tenderà, probabilmente, ad impegnarsi per migliorare le proprie capacità e competenze; diversamente, se percepisce che le scelte didattiche sono condizionate dalle preoccupazioni di carattere valutativo, l'alunno, sarà indotto a lavorare in relazione alle attese che percepisce gli siano rivolte. Così, se l'alunno ritiene che l'intelligenza e le capacità personali siano suscettibili di crescita e sviluppo grazie alle esperienze proposte dalla scuola potrà assumere atteggiamenti più favorevoli allo studio ed all'apprendimento.

L'insegnante dovrà prevedere e mettere in atto interventi rivolti ad incidere sul sistema delle percezioni e delle concezioni che l'allievo ha sviluppato in relazione alla scuola, in modo da favorire la motivazione all'apprendimento.

Insegnare diversi tipi di conoscenze

L'insegnante deve assicurarsi che gli allievi acquisiscano conoscenze differenziate, non solo di carattere dichiarativo (dati, fatti, fenomeni, concetti, teorie), ma anche di carattere procedurale (operazioni, metodi di lavoro, procedure di risoluzione dei problemi, applicazione di teorie e logiche) e condizionale (conoscenza delle condizioni di applicabilità e di impiego di conoscenze, procedure, logiche...).

Insegnamento esplicito di strategie.

A scuola occorre insegnare direttamente anche strategie cognitive e metacognitive: le prime sono strategie mentali utili per affrontare problemi e compiti scolastici (ad esempio, strategie di memorizzazione, strategie di lettura veloce o di comprensione della lettura...); le strategie metacognitive riguardano invece la consapevolezza ed il controllo dei propri processi mentali da parte dell'alunno (ad esempio, strategie di auto-monitoraggio della comprensione di un testo; consapevolezza del proprio stile di apprendimento e delle personali modalità di approccio ai compiti, non solo sul piano cognitivo, ma anche in riferimento alle dimensioni emotivo-affettive). L'insegnamento delle strategie deve riguardare sia gli elementi dichiarativi (in che cosa consiste una strategia) che procedurali (come può essere impiegata una strategia) che condizionali (in quali condizioni -compiti, disposizioni personali- può avere successo).

Sostenere il transfert degli apprendimenti

Un apprendimento è efficace quando può essere impiegato da un alunno in contesti diversificati; per transfert dell'apprendimento si intende la possibilità di utilizzare l'apprendimento acquisito durante lo svolgimento di un compito in un altro compito. L'insegnamento, per rispondere a questa esigenza, deve rispettare una sequenza di tre fasi:

1. in prima istanza, durante la contestualizzazione, l'allievo viene posto di fronte ad un particolare compito nell'ambito del quale ha occasione di acquisire un certo apprendimento;
2. in seconda istanza, all'atto della ricontestualizzazione, all'alunno vengono proposti compiti simili nell'ambito dei quali possa sperimentare l'impiego dell'apprendimento acquisito;
3. in seguito, al momento della decontestualizzazione, presentano all'allievo situazioni o compiti in cui possa scegliere di impiegare l'apprendimento acquisito riconoscendone il senso.

La didattica dei processi è considerata un modello che favorisce lo sviluppo professionale degli insegnanti, ai quali richiede conoscenza dei processi mentali degli allievi, flessibilità ed atteggiamento strategico nella progettazione e gestione dell'insegnamento per adattarlo ad essi.

§ SCHEDA DI LAVORO attività 1.2.2

Prova a rintracciare le principali 'coordinate' di lavoro che caratterizzano la didattica dei processi nei video precedenti puoi tornare a rivedere i video andando nell'attività 1.2.1

http://sites.google.com/site/percorsodidattica/home/modulo1/unita1_2/1_2_1

CRITERIO DI LAVORO	AZIONI
- Obiettivi in termini di processi <i>L'insegnante richiede agli alunni di rielaborare le conoscenze, di costruire concetti, di individuare collegamenti, di ragionare, ecc.?</i>	<i>Quando?</i> Ad. es...
- Uso degli organizzatori anticipati <i>L'insegnante si preoccupa di far riattivare agli alunni le conoscenze e le 'logiche' che già possiedono, in modo che essi possano 'vedere' i collegamenti con quelle nuove che intende proporre?</i>	<i>Quando?</i> Ad. es...
3. Criteri di scelta dei contenuti <i>L'insegnante si preoccupa di insegnare 'saperi' diversificati ('sapere che', 'sapere come', 'sapere quando e perché')?</i>	<i>Quando?</i> Ad. es...
Insegnamento diretto di strategie <i>L'insegnante dedica tempo e sforzi per insegnare strategie di apprendimento (ad. es. modalità di lettura dei testi, strategie per comprenderne il significato, strategie di organizzazione del lavoro scolastico, ecc.?)</i>	<i>Quando?</i> Ad. es...
Sostegno al transfert <i>L'insegnante offre occasioni per far utilizzare uno stesso apprendimento in compiti p contesti diversi?</i>	<i>Quando?</i> Ad. es...
6. Lavoro sulla variabili motivazionali <i>L'insegnante si preoccupa di sostenere la motivazione degli alunni (ad. es. incoraggiandoli nello sforzo, comunicando, verbalmente e non, che 'ce la possono fare', mettendo in evidenza il valore 'per la vita' dei saperi che propone, ecc.)?</i>	<i>Quando?</i> Ad. es...
7. Modellamento <i>L'insegnante si presenta ai suoi alunni come un 'modello riflessivo' (esempio di chi rielabora le conoscenze, ragiona a partire da esse, ne coglie il valore, le utilizza per spiegare fatti della vita ecc.)?</i>	<i>Quando?</i> Ad. es...

1.2.3 - Prova tu

§ SCHEMA DI LAVORO attività 1.2.3

Ora, immagina di voler applicare i principi della 'Didattica dei processi' nella tua esperienza: prova a preparare una lezione aiutandoti con la seguente scheda di lavoro.

- Classe/contesto

- Tema

- Traguardi di apprendimento e organizzazione dei contenuti

- Precognizioni da riattivare

- Sequenza di apprendimento (elaborazione-integrazione-assimilazione)

- Strategie da insegnare direttamente

- Supporto al transfert

Oppure

Racconta una tua esperienza commentandola in riferimento ai punti sopra indicati.

PORTFOLIO

-Inserisci la traccia di lavoro nel tuo portfolio

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo.

DATA

DI CHE COSA SI TRATTA

Fare clic qui per immettere testo.

QUALITÀ DEL PRODOTTO:

buona

soddisfacente

da migliorare:

Fare clic qui per immettere testo.

QUANDO /PERCHE' POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA

Fare clic qui per immettere testo.

§ SCHEDA DI LAVORO attività 1.2.4

Ora prova ad autovalutarti.

1. Un tuo collega vuole provare ad applicare la 'didattica dei processi'. Spiegagli in maniera schematica quali sono i principi fondamentali che deve conoscere.

Pensi di riuscire ad essere esauriente?

Sì

No

Se hai risposto 'No', quali aspetti senti di avere meno chiari?

.....
.....

2. Prima di per provare ad applicare il modello in classe, il tuo collega ti chiede di dargli qualche consiglio. Usa la tabella per individuare i punti di forza e le difficoltà che ti vengono in mente e che gli segnaleresti.

LA DIDATTICA DEI PROCESSI	
PRO	CONTRO

3. Questi sono alcuni appunti di lavoro che il tuo collega ha inserito nel proprio diario professionale.

"Lezione: Lo scoppio della seconda guerra mondiale

1. Ripasso

I ragazzi commentano in gruppo la cartina politica dell'Europa alla termine degli anno '40

Elaborazione di una tabella riassuntiva circa la situazione dei diversi stati

2. Lettura in classe e studio del testo del manuale di storia (da pag.57 a pag.60)

3. I ragazzi rispondono sul quaderno alle domande del testo a pag.61"

Che cosa ne pensi? Che cosa apprezzi di più, nella logica della 'didattica dei processi' C'è qualche aspetto che sarebbe da rivedere?

.....
.....

4. Il tuo collega ti chiede di fornirgli qualche esempio di 'buona pratica' nella logica della 'didattica dei processi' a cui ispirarsi per arricchire il proprio repertorio.

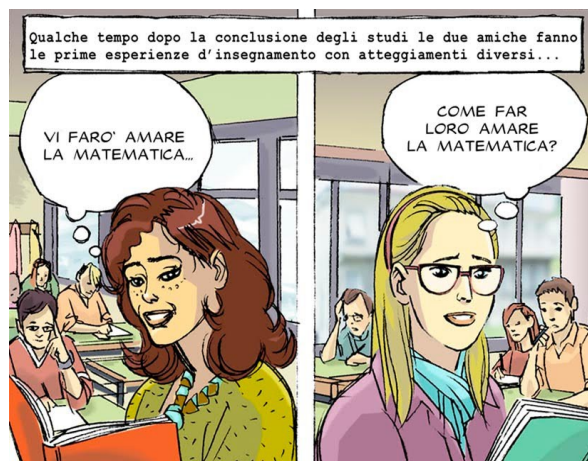
.....
.....
.....

Unità 1.3 - Socio-costruttivismo e implicazioni didattiche

Obiettivi dell'attività 1.3

1. Conoscere i principali tratti che qualificano una didattica d'ispirazione socio-costruttivista.
2. Cogliere le implicazioni didattico-operative connesse con l'assunzione del socio-costruttivismo quale matrice teorica di riferimento.
3. Distinguere fra scelte didattico-operative di matrice socio-costruttivista e cognitivista.
4. Elaborare ipotesi per la gestione di ambienti socio-costruttivisti di apprendimento.
5. Riflettere sulle proprie pratiche didattiche in relazione ai principi per l'insegnamento derivati dalle teorie socio-costruttiviste dell'apprendimento.

1.3.1 - Introduzione





In campeggio

Paolo, Gianni, Luigi, Luca e Enrico desiderano da tanto tempo fare una vacanza in campeggio, insieme. Dopo faticose negoziazioni con le rispettive famiglie, dietro l'impegno di rispettare una serie di 'patti concordati', finalmente quell'estate ai cinque amici non pare vero di poter realizzare il loro sogno: un'intera settimana in montagna, a ridere, scherzare, giocare, fare nuove amicizie...! (Solo Luca dovrà accontentarsi di cinque giorni di soggiorno perché poi dovrà partire con i suoi per il mare).

L'evento merita una attenta organizzazione, perché nulla vada storto e tutto funzioni per il meglio... Il budget è limitato: bisogna evitare ogni spesa non assolutamente necessaria e, alla fine del soggiorno, poter 'rendicontare' a casa (è una delle condizioni da rispettare!).

Il primo problema da risolvere è costituito dalle tende: i genitori di Enrico hanno messo a disposizione una tenda canadese da quattro posti che, evidentemente, non basta per ospitare tutti: occorrerà affittare un'altra tenda da due posti. Tutti d'accordo sulla distribuzione: in tre nella tenda di Enrico (Enrico, Luca, Luigi) e in due in quella presa in affitto.

Il fornellino e le altre attrezzature da campeggio saranno messe a disposizione di tutti da Enrico (la sua famiglia va abitualmente in campeggio ed è piuttosto attrezzata). I pasti saranno cucinati in comune (Luca si offre come cuoco e Gianni come "aiutante chef").

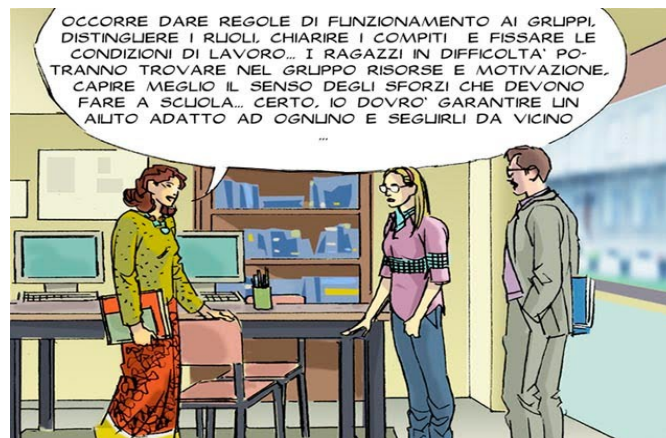
Un'altra questione riguarda la gestione delle spese. Occorrerà prima di partire fare un elenco di ciò che serve: dal cibo alle bevande, dai medicinali per il pronto soccorso alla bombola del gas per il fornellino ecc... Per evitare sprechi è meglio limitarsi, per partire, al necessario per uno o due giorni per quanto riguarda i cibi freschi (bisogna ricordarsi di non acquistare troppa carne perché Gianni è vegetariano!), mentre si possono fare acquisti per l'intera settimana di generi non deteriorabili. Se ci saranno avanzi, potranno essere divisi o acquisiti da chi lo desidera.

Per facilitare la gestione delle spese si decide di creare una "cassa comune" da avviare con il deposito di una cifra concordata da parte di ognuno; i soldi della cassa dovranno servire per le spese comuni, particolarmente per il 'vitto e alloggio', mentre per le spese strettamente personali ciascuno provvederà per sé. Le somme saranno anticipate da ciascuno in tranche concordate, a seconda delle previsioni di spesa che man mano sarà possibile fare. Luigi, acclamato dal gruppo (è sempre stato il migliore in matematica!), accetta di fare da tesoriere: toccherà a lui monitorare l'andamento delle spese e reintegrare il fondo di cassa stabilendo l'entità delle quote da versare via via da parte di ognuno.

.....
La vacanza dei sogni è stata veramente una forza! Peccato per Luca, che si è perso gli ultimi due giorni, con la festa finale e il falò organizzato con i nuovi amici incontrati in montagna. Tutto si può dire, è filato liscio.... Solo le previsioni sul consumo del cibo non sono state del tutto azzeccate: sono avanzate quattro confezioni di pasta, due di biscotti, cinque lattine di pomodori pelati, quattro litri di latte, sei lattine di carne in scatola, quattro bottiglie di aranciata, una ricarica per il fornellino, fortunatamente, tutti i macinali. Si decide che verranno divise all'interno del gruppo. C'è stato alla fine anche un piccolo avanzo di cassa, 35 euro, nonostante la gestione attenta di Luigi.

Ora tocca a lui fare un consuntivo, in modo da controllare che i costi della vacanza siano effettivamente ripartiti in modo equo.

Immaginate di aiutare Luigi a risolvere la situazione... Come fareste?



§ SCHEDA DI LAVORO 1.3.1

Come avrai intuito, Paola e Amelia sono entrambe animate dal desiderio di migliorare l'apprendimento dei loro allievi. Si ispirano, tuttavia, ad idee sull'apprendimento e sull'insegnamento un po' diverse.

Secondo te Paola che cosa/come si aspetta che imparino i suoi studenti?

Secondo te, che cosa pensa Paola di poter fare, come insegnante, per aiutare i suoi alunni ad apprendere meglio?

1.3.2 Didattica socio-costruttivista

INTRODUZIONE

Come sai, nella pratica didattica ogni insegnante compie le proprie scelte tenendo conto di una complessità di aspetti, spesso in funzione delle contingenze, dei problemi del momento...

Fra le variabili che possono incidere sulle scelte operative concrete vi è anche l'idea che l'insegnante si costruisce circa le caratteristiche di un 'buon apprendimento'... e di un 'buon insegnamento'.

Le teorie dell'apprendimento, anche se richiedono di essere interpretate criticamente, possono offrire criteri di lavoro utili ad orientare le pratiche didattiche. Il confronto tra Paola e Amelia presentato al punto A intendeva richiamare l'attenzione proprio su questo aspetto: mentre Amelia sembra ispirarsi più ad orientamenti di carattere cognitivista, Paola si riferisce a criteri di matrice socio-costruttivista.

DOCUMENTO TEORICO

Le slides presentano alcuni principi che caratterizzano un insegnamento ispirato ai principi del socio-costruttivismo.

Per saperne di più...

SCHEDA DI LAVORO 1

Che caratteristiche dovrebbe avere un 'ambiente di apprendimento' ispirato al socio-costruttivismo? Prova a riflettere con l'aiuto della tabella che puoi scaricare cliccando qui.

§ SCHEDA DI LAVORO 1.3.2_1

Allestire un 'ambiente' adatto a favorire l'apprendimento degli alunni secondo i principi del socio-costruttivismo...	
Criteri di lavoro	Possibili esempi
Come organizzare lo spazio/tempo?	
<i>Che ruolo ha l'insegnante? Che ruolo hanno gli alunni?_</i>	
<i>Come vengono determinati i principi che regolano la vita della classe?</i>	-
<i>Quali tipi di attività e di compiti si privilegiano?</i>	
<i>Quali materiali, strumenti, dispositivi ecc. dovrebbero essere messi a disposizione degli alunni? Secondo quali principi dovrebbero essere utilizzati?</i>	-
<i>Quale stile relazionale dovrebbe adottare l'insegnante? Quali modalità dovrebbero essere favorite nel rapporto tra gli alunni?</i>	
<i>Che tipo di clima d'aula si dovrebbe favorire?</i>	-
<i>Come organizzare la classe?</i>	

§ SCHEDA DI LAVORO 1.3.2_2

Una seconda tabella, scaricabile cliccando qui, intende mettere in evidenza alcune delle principali differenze che possono generarsi nelle scelte didattiche a seconda che l'insegnante ispiri le proprie pratiche ad una matrice cognitivista o socio-costruttivista.

Prova a riflettere su alcuni dei punti indicati, richiamando esempi tratti dalla tua esperienza.

COGNITIVISMO	Nella mia esperienza, ad esempio...	SOCIO-COSTRUTTIVISMO	Nella mia esperienza, ad esempio...
Focus sul carattere tecnico dell'azione d'insegnamento: sulla predisposizione di sequenze di attività.		Focus sull'allestimento e gestione di 'ambienti' di apprendimento aperti	
Situazioni di apprendimento con esiti altamente prevedibili.		Situazioni di apprendimento con esiti relativamente imprevisi.	
Responsabilità degli apprendimenti focalizzata sul docente.		Responsabilità degli apprendimenti condivisa tra insegnante e alunni.	
Prevalenza della comunicazione insegnante-alunni.		Prevalenza della comunicazione fra gli alunni.	
Alta corrispondenza tra saperi proposti dall'insegnante e saperi costruiti dagli allievi.		Possibile distanziamento tra saperi proposti dall'insegnante e conoscenze costruite dagli allievi.	
Prevalenza della dimensione individuale nella costruzione dell'apprendimento		Prevalenza della dimensione collettiva nella costruzione dell'apprendimento.	
Costruzione della conoscenza prevalentemente nella 'mente' del soggetto che conosce.		Costruzione della conoscenza in situazione, attraverso l'interazione con le cose e le persone'.	

1.3.3 - Prova tu

Immagina di proporre una attività didattica seguendo un orientamento di matrice socio-costruttivista avvalendoti dello schema di seguito.

Ambito/i disciplinare/i	
Argomento e titolo dell'attività	
Classe	
Apprendimenti da sviluppare (<i>che cosa ti aspetti che imparino i tuoi allievi?</i>)	
Compito (<i>quale/i consegna/e intendi proporre?</i>)	
Organizzazione della classe (<i>lavorerai a classe intera e/o in piccoli gruppi? Con quali criteri formerai eventuali gruppi? Come individuerai ruoli e responsabilità?</i>)	
Organizzazione dello spazio-tempo (<i>Quali spazi prevedi di impiegare? Come? Quanto tempo pensi ti occorra? Come immagini di articolare le attività nel tempo?</i>)	
Risorse informative (<i>Utilizzerai i libri di testo e/o altro materiale o altre fonti? Quali?</i>)	
Risorse e strumenti per l'elaborazione, documentazione, archiviazione, socializzazione delle conoscenze (<i>Prevedi l'uso del PC? Come? Con quali programmi? Prevedi l'uso di quaderni o di altri strumenti cartacei?...</i>)	
Strumenti per la gestione-monitoraggio dell'insegnamento/apprendimento (<i>Come farai per capire se/come gli alunni imparano, partecipano...?</i>)	Fare clic qui per immettere testo.

DOSSIER DELL'INSEGNANTE

Inserisci il lavoro che hai prodotto nel dossier.

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo.

DATA

DI CHE COSA SI TRATTA

Fare clic qui per immettere testo.

COME GIUDICO LA QUALITÀ DEL MIO PRODOTTO:

buona

soddisfacente

da migliorare:

... Fare clic qui per immettere testo.

QUANDO /PERCHE' POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA

Fare clic qui per immettere testo.

Attività 1.3.4 – Facciamo il punto

Ora prova ad autovalutarti.

Es. 1. Un tuo collega vorrebbe capirne di più sull'insegnamento che si ispira alla matrice socio-costruttivista. Prova a spiegare in maniera schematica (per punti oppure con una mappa o con parole-chiave) quali sono gli elementi fondamentali dell'approccio.

Pensi di riuscire ad essere esauriente?

Si No

Se hai risposto 'No', quali aspetti senti di avere meno chiari?

.....

Es. 2. Dovendo indicare le principali differenze tra didattica di orientamento cognitivista e insegnamento di ispirazione sociocostruttivista, che cosa segnaleresti? Prova a completare la tabella seguente.

Quali fondamentali differenze sussistono tra un insegnamento di matrice cognitivista e un insegnamento di matrice socio-costruttivista?

DIDATTICA COGNITIVISTA

DIDATTICA SOCIO-COSTRUTTIVISTA

Quali riflessioni puoi fare se pensi alla tua pratica didattica?

Es 3. Il tuo collega ti chiede un parere: vorrebbe sapere perché un insegnante dovrebbe ispirarsi al sociocostruttivismo.

SCEGLIERE DI ESSERE 'INSEGNANTI SOCIO-COSTRUTTIVISTI...'	
PRO <i>(Quali punti di forza? Perché?)</i>	CONTRO <i>(Quali punti di forza? Perché?)</i>

Es.4. Il tuo collega vorrebbe capire se le scelte che fa nella gestione della classe possono definirsi di matrice sociocostruttivista

Dopo aver letto ed esaminato varie poesie, i bambini ne scrivono alcune utilizzando versi, strofe, (non rima), linguaggio figurato... Sono soddisfatto! In classe componiamo una poesia collettiva su uno spettacolo al quale abbiamo assistito al Teatro Nuovo (cerchiamo, con la tecnica dell'accumulo di immagini, di descrivere anche l'ambiente). I bambini, che hanno già avuto modo singolarmente di preparare del materiale in proposito, cercano di intervenire selezionando il loro materiale e proponendo al gruppo quello che ritengono migliore collocandolo nel punto più adatto. Io cerco di assumere una funzione un po' defilata in modo da lasciare ai bambini la possibilità di porsi dei problemi (quale ordine seguire, quali aspetti inserire e quali tralasciare, come suddividere i versi in strofe, secondo quali argomenti...), di individuare varie soluzioni e di confrontarle. Io scrivo alla lavagna, chiedo suggerimenti, pongo questioni e, tenendo conto che i bambini riescono a riflettere meglio se hanno le frasi tutte scritte davanti agli occhi e tutto non può stare sulla lavagna, mi domando perché la scuola sia rimasta ferma al gesso e al cancellino. Sarebbe così stravagante poter disporre in aula di un videoproiettore collegato ad un computer e poter scrivere, cancellare, spostare, rielaborare frasi e testi insieme ai bambini, comporre testi collettivi senza dover scrivere quattro frasi alla lavagna e poi cancellarle per poter andare avanti? Non potrebbe essere questo uno strumento concreto per rispondere alla loro esigenza di concretezza? Immaginiamo quali potrebbero essere le potenzialità di uno strumento del genere, non solo in lingua (e non solo italiana), ma in matematica, storia, musica...».

(Simone Mandrile, per gentile autorizzazione)

Che cosa ne pensi? Quali scelte sono più o meno in sintonia con i dettami del socio-costruttivismo?

Es.5. Il tuo collega ti chiede qualche esempio di 'buona pratica' di matrice socio-costruttivista a cui ispirarsi per arricchire il suo repertorio.

Unità 1.4 - Insegnare per progetti

1.4 Obiettivi

1. Conoscere i principali tratti qualificanti la 'didattica per progetti'.
- 2.Cogliere le implicazioni pratico-operative della 'didattica per progetti'.
3. Padroneggiare la logica operativa dell'approccio 'per progetti' all'insegnamento.
4. Riflettere sulle proprie pratiche didattiche in relazione alle istanze della didattica 'per progetti'.

1.4.1 - Un progetto per la V^E

L'approccio per progetti all'insegnamento è una pratica piuttosto diffusa nelle scuole. ... anche nella Scuola Ugo Foscolo, protagonista della vicenda narrata nel brano seguente. Leggilo.

Fra le azioni che l'Amministrazione comunale intende mettere in campo per migliorare la coesione sociale nella comunità cittadina è prevista una iniziativa specificamente rivolta agli studenti delle scuole secondarie. Il tema proposto riguarda il ruolo degli anziani nella comunità locale ed il rapporto intergenerazionale nella famiglia e nella società. Le scuole che intendono aderire possono prendere visione delle condizioni di partecipazione al progetto riportate nell'apposito bando.

L'iniziativa, unitamente al bando di partecipazione, viene inviata alla presidenza della scuola secondaria di primo grado U.Foscolo. Il Preside gira il documento ai Consigli di classe perché ne prendano visione e formulino eventuali ipotesi di lavoro

Questo è uno stralcio del bando

Finalità:

il progetto si propone di migliorare nei giovani la comprensione della realtà sociale cittadina, dei suoi problemi e delle sue risorse, con particolare riferimento alla realtà della 'terza età'. In particolare, si intende sollecitare la scuola ad intraprendere percorsi formativi innovativi volti a sviluppare negli studenti atteggiamenti di solidarietà e di valorizzazione delle potenzialità dell'altro, di dialogo costruttivo e di spirito di iniziativa nell'affrontare problemi e fenomeni propri della società attuale.

Obiettivi formativi rivolti agli studenti :

- saper utilizzare le conoscenze disciplinari per comprendere la comunità cittadina di appartenenza;
- sviluppare capacità di lettura critica delle trasformazioni che hanno interessato nel recente passato e interessano oggi la realtà delle famiglie e della popolazione della città;
- saper riconoscere i problemi e possibili risorse per affrontarli; individuare ipotesi strategiche per il loro superamento;
- sviluppare un atteggiamento solidale e responsabile nei confronti dell'altro e del bene di/per tutti.

Destinatari: classi di scuola secondaria di primo grado

Criteri di ammissione:

- innovatività della proposta sul piano didattico;
- verificabilità dell'impatto formativo sugli studenti

Esito atteso

saranno ammessi e potranno godere di finanziamento i progetti che si concluderanno con la realizzazione di un prodotto finale coerente con le finalità generali del progetto e tale da comprovare il percorso formativo svolto dagli studenti.

Nel Consiglio di classe della V E la proposta del Comune suscita immediato entusiasmo tra i docenti: sembra una bella opportunità per richiamare i ragazzi a ragionare su questioni che sembrano lasciarli indifferenti o che ritengono piuttosto astratte, lontane dalla loro esperienza... L'occasione, poi, è ghiotta per far cogliere il 'senso' di certi temi che si studiano sui libri o di cui si discute in classe e l'utilità di imparare determinati concetti o fatti ... Infine, la formatività non solo cognitiva del progetto è una buona occasione per 'educare insegnando'.

Quanto all'approccio didattico innovativo, si opta per il 'lavoro per progetti', che sembra il più adatto agli obiettivi da raggiungere e si incarica una apposita commissione di lavoro di redigere una traccia comune, sentiti i colleghi di tutti gli ambiti disciplinari.

Essendo stato chiamato a far parte della commissione, hai l'incarico, per la prossima riunione di documentarti e di arrivare con una proposta quale base di discussione per avviare il lavoro collettivo.

§ SCHEDA DI LAVORO

Immagina di prepararti con l'aiuto della seguente scheda: prova a compilarla.

Cosa significa insegnare utilizzando la metodologia del progetto?

Quali fasi di lavoro si possono prevedere?

Quali sono le principali difficoltà e punti di forza?

1.4.2 - Insegnare per progetti

INTRODUZIONE:

L'insegnamento per progetti è un modello didattico che risulta oggi relativamente codificato. Il seguente contributo teorico ne riassume i principali elementi costitutivi.

APPROFONDIMENTO TEORICO

L'insegnamento per progetti è una matrice di lavoro didattico non recente (fin dai primi del '900 autori come Dewey, Kilpatrick hanno elaborato proposte in questo senso) che, tuttavia, ha visto una valorizzazione in tempi recenti, in relazione anche all'affermazione delle teorie socio-costruttiviste dell'apprendimento.

Al di là di una certa differenziazione nelle definizioni e nei principi operativi, attualmente è possibile annotare una serie di convergenze sul piano concettuale e operativo.

In generale, si può affermare che l'insegnamento per progetti prevede un forte coinvolgimento da parte dell'allievo, a cui è richiesto di stabilire propri obiettivi di lavoro, di operare scelte, di assumere un atteggiamento di ricerca, di esplorare piste logico-operative, di discutere e collaborare con i suoi compagni nella realizzazione e nella presentazione di una produzione concreta. Non si tratta, dunque, soltanto di un approccio 'tematico' ma di una metodologia che prevede la partecipazione attiva dell'allievo a tutte le tappe del processo di apprendimento (pianificazione, realizzazione, comunicazione e valutazione).

L'insegnante condivide la responsabilità nella gestione delle attività di classe; adotta un ruolo di accompagnamento e di guida; sa di non poter pianificare completamente lo sviluppo delle attività e le modalità della loro gestione. Il lavoro per progetti non si svolge come una sequenza di situazioni di apprendimento che si susseguono le une alle altre, ma si costruisce intorno al raggiungimento dello scopo stabilito: semmai può strutturarsi in differenti tappe che si sviluppano nel tempo.

Nonostante alcune differenze, in letteratura, si possono riconoscere alcuni fondamentali principi-guida nella gestione dell'insegnamento per progetti.

Significatività per l'allievo

Un progetto deve avere per l'allievo una significatività in termini cognitivi ed affettivi. L'approccio per progetti richiede all'alunno di identificare i propri interessi operando scelte personali rispetto ad un tema o ad un sotto-tema. Posto in condizione di decidere, l'allievo è stimolato ad esplorare piste di lavoro che lo motivano sul piano affettivo e che lo stimolano sul piano cognitivo.

Adottando l'approccio per progetti, l'insegnante deve evitare di prendere ogni decisione sul lavoro e sui possibili sviluppi e riconoscere in ogni caso uno spazio decisionale alla classe (ad. es. scelta dei sottotemi, a partire da un tema generale di lavoro, scelta dei compagni di lavoro, scelta dell'approccio, scelta del prodotto finale da realizzare, scelta delle modalità della comunicazione e socializzazione del percorso...).

Partecipazione attiva e responsabile dell'allievo

In una cornice socio-costruttivista, l'insegnamento per progetti prevede che l'apprendimento avvenga in azione, in una situazione in cui l'alunno sia responsabile del proprio apprendimento. E' l'alunno in prima persona a porsi domande, a discutere con i compagni, a sperimentare, ad elaborare sintesi ecc. L'insegnante offre stimoli alla riflessione, assicura accompagnamento, ma non offre risposte ad eventuali domande, né indica soluzioni o percorsi. E' l'allievo ad esercitare il controllo sul proprio approccio e sul prodotto finale.

Percorso aperto

Al di là delle differenti definizioni o articolazioni, un progetto si articola almeno in tre fasi costituite dalla pianificazione, dalla realizzazione, dalla comunicazione e integrazione. Si tratta di momenti che non si susseguono in maniera lineare, ma spesso con rimandi interni da una fase all'altra, con ritorni resi necessari dalla progressiva presa in carico di problemi, di ostacoli, dalla individuazione di nuove possibilità...; per questo, la realizzazione di un progetto richiede una certa distensione nel tempo, che può richiedere da qualche settimana, a qualche mese o anche occupare un intero anno scolastico.

In generale, comunque, un progetto non può essere interamente previsto nel suo svolgimento dall'inizio alla fine: è richiesto certamente un approccio sistematico e rigoroso, con la possibilità, tuttavia, di tenere conto del contributo e degli apporti degli alunni che partecipano alla sua costruzione.

Collaborazione e cooperazione tra alunni

L'approccio per problemi prevede che gli alunni sperimentino una situazione di co-costruzione della conoscenza, che la classe diventi una comunità di apprendimento in cui ognuno è chiamato a dare il proprio contributo al lavoro comune.

L'insegnante deve assicurarsi che gli studenti riconoscano un obiettivo comune, che vi sia una divisione dei ruoli, una condivisione delle risorse (materiali, competenze). Si possono alternare momenti di lavoro collettivo, a livello dell'intera classe, di lavoro in gruppi e di lavoro individuale sempre orientati allo scopo comune.

Realizzazione concreta

Le risposte che gli alunni troveranno ai loro interrogativi conoscitivi dovranno essere presentata per mezzo della realizzazione di un prodotto concreto e originale. Esso può consistere nell'esposizione dei lavori realizzati, nella realizzazione di video di sintesi, di pièce teatrali, di iniziative d'informazione, di album di ricordi, di murali, di feste, nella costruzione di un gioco, nella realizzazione di un fumetto, nella composizione di una canzone, nella invenzione di una scenetta, nella creazione di una danza. E' importante che sia prevista la presentazione del prodotto ad un pubblico reale, ad una platea più vasta della classe dalla quale sollecitare un apprezzamento secondo un approccio il più possibile autentico.

Sviluppo integrale

La realizzazione di un progetto deve favorire nell'alunno apprendimenti in diverse direzioni. In primo luogo, va identificato un insieme di acquisizioni di carattere disciplinare che l'alunno dovrebbe aver acquisito al termine del percorso: informazioni, procedure, concetti riferiti alle discipline coinvolte nel progetto....

L'alunno deve tuttavia avere l'occasione anche di acquisire competenze di ordine metacognitivo, riferite alla dimensione strategica nella gestione del progetto: pianificare il lavoro individuando obiettivi da raggiungere e possibili strategie, monitorarlo e valutarlo, autovalutare il proprio apprendimento ovvero ciò che si sa e si sa fare e ciò che si deve acquisire... La partecipazione ad un progetto, infine, deve offrire anche l'occasione per sviluppare competenze di carattere 'trasversale', riferite all'area socio-relazionale (ad esempio,

individuare e rispettare norme comuni di lavoro, essere disponibili alla collaborazione con altri, essere propositivi, sapersi assumere responsabilità...), comunicativa (saper ascoltare i compagni, farsi capire..) ecc.

§1.4.2 Scheda di lavoro

La tabella che segue riassume alcune fondamentali coordinate di lavoro che caratterizzano la didattica per progetti. Commentale pensando alle concrete possibilità di realizzazione.

Criterio di lavoro	Esempio (anche tratto dalla mia esperienza)	Possibili criticità/ Avvertenze
Un progetto deve prevedere una produzione concreta da parte della classe		
Un progetto deve essere significativo per gli allievi		
Un progetto deve prevedere la partecipazione attiva e responsabile degli alunni		
Un progetto non è predeterminato nel suo svolgimento, ma si configura come un processo aperto		
Un progetto attiva dinamiche collaborative nella classe		
Un progetto deve favorire il più possibile lo sviluppo integrale della persona		

1.4.3 - Ora prova tu

1.4.3 - SCHEDA DI LAVORO

Ora, seguendo la matrice, parzialmente compilata a titolo esemplificativo, prova ad elaborare un'ipotesi di lavoro per progetti (puoi utilizzare la matrice vuota, al fondo).

Titolo del progetto CITTA' VIVA, CITTA' DA VIVERE			
Livello scolastico <i>Classe terza- I.I.S. (Istituto di Istruzione Superiore)</i>			
Fase progettuale	<p><u>Significatività formativa della proposta</u> (rispetto ai bisogni di sviluppo degli allievi, alle attese esterne...)</p> <p><i>Il percorso risponde all'esigenza sentita dagli studenti di attribuire significatività agli apprendimenti scolastici e di 'sperimentarsi' in produzioni concrete; il progetto rientra altresì nelle strategie di raccordo Enti territoriali-Scuola di</i></p>		
	<p><u>Obiettivi formativi generali del progetto</u></p> <p><i>Il percorso mira a sensibilizzare gli allievi circa la necessità di conoscere, valorizzare e rispettare il patrimonio storico-culturale locale e vuole sviluppare la disposizione al lavoro in équipe.</i></p>		
	<p><u>Apprendimenti attesi</u> in termini di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - competenze: <i>saper descrivere ad altri, per farlo apprezzare, il patrimonio storico-artistico-culturale del territorio di appartenenza</i> - abilità: <i>saper esprimere un giudizio critico personale fondato su aspetti costitutivi del patrimonio storico-artistico-culturale; saper comunicare un messaggio in forma efficace rispetto a destinatari definiti; saper utilizzare i supporti multimediali a scopo comunicativo.</i> - conoscenze: <i>conoscere i principali aspetti che caratterizzano il patrimonio storico-artistico-culturale locale</i> 		
	<u>Ambiti disciplinari coinvolti</u>		
	<i>Storia</i>	<i>Storia dell'arte</i>	<i>Informatica</i>
<p>obiettivi specifici di apprendimento:</p> <p><i>conoscere i principali avvenimenti, mutamenti socio-economico-culturali riferiti alla storia locale e saperli porre in relazione con la storia nazionale</i></p> <p>Nuclei tematici (argomenti):</p> <p>.....</p>	<p>eventuali obiettivi specifici di apprendimento:</p> <p><i>saper costruire una scheda critica di un bene architettonico e/o artistico</i></p> <p>Nuclei tematici (argomenti)</p> <p>.....</p>	<p>eventuali obiettivi specifici di apprendimento:</p> <p>.....</p> <p>Nuclei tematici (argomenti)</p> <p>.....</p>	<p>eventuali obiettivi specifici di apprendimento:</p> <p>.....</p> <p>Nuclei tematici (argomenti)</p> <p>.....</p>
<u>Condizioni di realizzazione</u>			
<p>Risorse</p> <p><i>Docenti di storia, di storia dell'arte, di informatica</i></p>			
<p>Organizzazione</p> <p><i>Il progetto si svolgerà parzialmente in orario curricolare per l'ambito di storia, in generale sarà gestito con modalità laboratoriale interdisciplinare</i></p> <p><i>Docenti responsabili di progetto: tutti i docenti coinvolti</i></p>			

	Tempi e durata approssimativa del progetto: <i>secondo semestre, a cadenza settimanale, per due mesi</i>		
Preparazione degli apprendimenti	TAPPE DEL PERCORSO	Ruolo dell'insegnante/degli insegnanti	Ruolo dell'alunno/degli alunni
	1. Identificazione e presentazione del progetto	<i>Discute il tema del progetto da realizzare; stimola la riflessione sulle competenze che può far acquisire, sul prodotto atteso ... Propone di lavorare all'arricchimento del sito del Comune</i>	<i>Gli studenti mettono in comune le idee, negoziano il progetto.... Definiscono il progetto: -prodotto atteso -tempi -risorse -suddivisione dei compiti -modalità di socializzazione all'esterno</i>
Realizzazione degli apprendimenti	3. Raccolta delle informazioni /reperimento delle risorse necessarie	<i>Prepara lezioni e documenti; guida gli alunni nella ricerca delle risorse</i>	<i>Si documentano; approfondiscono in gruppo lo studio dei periodi storici trattati, con particolare riferimento alla storia locale....</i>
	4. Elaborazione delle informazioni e delle risorse
	5. Presentazione dei risultati e realizzazione del prodotto finale
Valutazione	6. Valutazione del progetto e bilancio finale del progetto; eventuale rilancio	<i>Valuta il raggiungimento degli apprendimenti attesi, generali e disciplinari</i>	<i>Valutano la qualità del prodotto rispetto alle attese Formulano un eventuale piano di sviluppo Auto-valutano gli apprendimenti</i>

MATRICE DA COMPILARE

Titolo del progetto	
Livello scolastico	
Fase progettuale	Significatività formativa della proposta (rispetto ai bisogni di sviluppo degli allievi, alle attese esterne...)

Obiettivi formativi generali del progetto

Apprendimenti attesi in termini di:

- competenze:

- abilità:

- conoscenze:

Ambiti disciplinari coinvolti

Ambito disciplinare	Ambito disciplinare	Ambito disciplinare	Area trasversale
obiettivi specifici di apprendimento:	eventuali obiettivi specifici di apprendimento:	eventuali obiettivi specifici di apprendimento:	eventuali obiettivi specifici di apprendimento:
Nuclei tematici (argomenti)	Nuclei tematici (argomenti)	Nuclei tematici (argomenti)	Nuclei tematici (argomenti)

Condizioni di realizzazione

Risorse

Organizzazione

Tempi e durata approssimativa del progetto

	TAPPE DEL PERCORSO	Ruolo dell'insegnante	Ruolo dell'alunno
Preparazione degli apprendimenti	1. Identificazione e presentazione del progetto		
Realizzazione degli apprendimenti	3. Raccolta delle informazioni /reperimento delle risorse necessarie		
	4. Elaborazione delle informazioni e delle risorse		
	5. Presentazione dei risultati e realizzazione del prodotto finale		
Valutazione	6. Valutazione del progetto e bilancio finale del progetto; eventuale rilancio		

PORTFOLIO

Inserisci la tua ipotesi di percorso didattico 'per progetti' nel portfolio.

<p>DATA <input type="text"/></p> <p>DI CHE COSA SI TRATTA Fare clic qui per immettere testo.</p> <p>QUALITÀ DEL PRODOTTO: <input type="checkbox"/>buona <input type="checkbox"/>soddisfacente <input type="checkbox"/>da migliorare: ... Fare clic qui per immettere testo.</p> <p>QUANDO /PERCHE' POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA Fare clic qui per immettere testo.</p>
--

Attività 1.4.4

Ora prova ad autovalutarti.

1. Un tuo collega vuole provare ad impostare un percorso didattico seguendo l'approccio per progetti.

Spiegagli in maniera schematica quali sono i principi fondamentali che deve conoscere.

Pensi di riuscire ad essere esauriente?

Sì

No

Se hai risposto 'No', quali aspetti senti di avere meno chiari?

2. Prima di provare ad applicare il modello in classe, il tuo collega ti chiede di dargli qualche consiglio. Usa la tabella per individuare i punti di forza e le difficoltà che ti vengono in mente e che gli segnaleresti.

INSEGNARE PER PROGETTI	
PRO	CONTRO

3. Questa è la traccia di lavoro che il tuo collega ha preparato.

Progetto Teatro

Obiettivi: realizzare uno spettacolo di fine anno su tema delle ingiustizie sociali

Tempi e organizzazione: secondo quadrimestre; laboratorio teatrale da tenersi a cadenza settimanale

Discipline coinvolte: storia, lingua italiana, musica

Risorse: docenti; esperti esterni (consulenza compagnia teatrale 'Il palco')

Verrà valutato il gradimento dell'esperienza da parte degli studenti e delle loro famiglie attraverso un questionario finale

Che cosa ne pensi? Che cosa apprezzi di più, nella logica dell'insegnare per progetti? C'è qualche aspetto che sarebbe da rivedere?

4. Il tuo collega ti chiede di fornirgli qualche esempio di 'buona pratica' nella logica della 'didattica dei progetti'.

Modulo 2 - Insegnare per competenze

Il modulo si propone di aiutare gli insegnanti ad avvicinarsi ai concetti ed ai problemi fondamentali connessi all'esigenza di 'insegnare per competenze'. Come è noto, il concetto di competenza si è definitivamente affermato nell'ambito dei documenti di indirizzo delle politiche formative europee e nazionali e nei documenti programmatici di riferimento per la costruzione dei percorsi curricolari. Tale categoria, tuttavia, non risulta sempre chiara, né sul piano concettuale né sul piano dei cambiamenti che implica nella didattica. Il modulo vuole offrire qualche elemento di chiarificazione e spunti di riflessione utili all'insegnante che si preoccupi di promuovere apprendimenti competenti nei propri alunni. Il modulo ha un carattere introduttivo rispetto alle tematiche che tratta ed intende costituire un invito all'approfondimento personale e all'autoformazione continua.

Unità 2.1 - Insegnamento e competenza

L'unità vuole offrire elementi di risposta ad alcune domande: Come si manifesta un apprendimento competente? Quali aspetti permettono di definirlo come tale? Quali esigenze deve tenere presenti l'insegnante nella gestione della sua didattica?

Unità 2.2 - Progettare per competenze

L'esigenza di promuovere 'apprendimento competente' a scuola comporta cambiamenti nella pratiche di progettazione didattica? In particolare, vi è qualche differenza nel passaggio da una 'progettazione per obiettivi' ad una 'progettazione per competenze'? L'unità affronta il problema cercando di offrire qualche indicazione di carattere operativo.

Unità 2.3 - Insegnare per situazioni problema

Si diventa competenti in un certo ambito di sapere o in un campo di esperienza quando ci si trova di fronte ad ostacoli, a sfide da superare con le risorse di cui si dispone. Per sviluppare competenze negli alunni occorre privilegiare una didattica di tipo immersivo, che valorizza compiti e situazioni con carattere di problemi.

Unità 2.1 - Cognitivism e implicazioni didattiche

Obiettivi

1. Conoscere i principali concetti e problemi relativi all'approccio per competenze nella gestione dell'insegnamento.
2. Cogliere la necessità di operationalizzare il concetto di competenza in chiave didattica.
3. Saper delineare un profilo formativo in termini di competenza.
4. Riflettere sulle proprie pratiche didattiche in relazione alle istanze dell'approccio per competenze all'insegnamento.

2.1.1 Le Competenze in discussione

INTRODUZIONE

Da poco più di un decennio il termine 'competenza' viene utilizzato nell'ambito della normativa scolastica nazionale ed europea, nella letteratura pedagogico-didattica, nei dibattiti sulla scuola per indicare l'esigenza di far acquisire apprendimento 'di qualità'.

Anche nelle scuole e fra gli insegnanti è vivo il dibattito su che cosa si debba intendere per 'apprendimento competente' e su come 'insegnare la competenza'.

I video ti mostrano che cosa ne pensano alcuni tuoi colleghi che lavorano in due scuole:

Nell'Istituto Comprensivo di Cervasca (CN) alcuni insegnanti si confrontano sul problema dell'insegnare per competenza in un seminario di auto-formazione.

§ SCHEDA DI LAVORO

Qual è la tua opinione? Come interverresti in relazione alle posizioni espresse nei video?

2.1.2 - Insegnare per competenze

INTRODUZIONE:

Se promuovere 'apprendimento competente' sembra ormai un vero e proprio imperativo didattico-formativo per la scuola e per gli insegnanti, non sempre il concetto di competenza risulta chiaro, tale da poter essere tradotto in termini di progettazione didattica, di costruzione di situazioni di apprendimento, di scelte metodologiche e valutative...

Le slides riassumono i principali elementi che attualmente si possono considerare consolidati quando si vuole cercare di comprendere 'come funziona' un apprendimento che può dirsi competente.

Attività 2.1.2

§ SCHEDA DI LAVORO

Per definire un apprendimento competente sono fondamentali i concetti di *mobilizzazione*, di *risorsa* e di *famiglia di situazioni*. Con l'aiuto della tabella prova a tradurli concretamente, attraverso degli esempi.

Un apprendimento competente: ciò che dice la teoria	Che cosa significa?	Sai fare un esempio?
<i>La competenza richiede l'attivazione di un insieme di risorse ...</i>		
<i>..... che devono essere mobilizzate...</i>		
<i>...per diventare autonomi nell'affrontare famiglie di situazioni</i>		

2.1.3 - Prova tu

SCHEDA DI LAVORO

Siamo a fine anno scolastico. Partecipi al consiglio di classe in cui si discute della valutazione finale degli alunni. Prova a presentare la situazione di un allievo che ritieni veramente competente nella tua disciplina, per il quale proponi la valutazione massima.

APPUNTI PER IL CONSIGLIO DI CLASSE	
Materia	Alunno

DOSSIER DELL'INSEGNANTE

Inserisci il lavoro che hai prodotto nel dossier.

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo.

Attività 2.1.3

DATA <input type="text"/>
DI CHE COSA SI TRATTA Fare clic qui per immettere testo.
COME GIUDICO LA QUALITÀ DEL MIO PRODOTTO: <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> soddisfacente <input type="checkbox"/> da migliorare: ... Fare clic qui per immettere testo.
QUANDO /PERCHE' POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA Fare clic qui per immettere testo.

2.1.4 - Facciamo il punto

Ora prova ad autovalutarti. Se preferisci puoi usare la scheda di lavoro scaricabile da qui per svolgere l'esercitazione.

Es.1. Un tuo collega vuole saperne di più sull'insegnare per competenze. Spiegagli in maniera schematica (per punti oppure con una mappa o con parole-chiave) quali sono gli elementi fondamentali da conoscere.

Pensi di riuscire ad essere esauriente? Sì o No?

Se hai risposto 'No', quali aspetti senti di avere meno chiari?

Es.2. Il tuo collega ti chiede un parere personale sull'insegnamento per competenze. Usa la tabella per individuare i punti che ti sembrano essenziali.

ASPETTI CHE SEMBRANO PIÙ CONVINCENTI DUBBI E PERPLESSITÀ

Es.3. Il tuo collega vorrebbe capire se le scelte che fa nella gestione dell'insegnamento sono coerenti con la logica dell'insegnare per competenze. Ti chiede aiuto, sottoponendoti questa pagina del suo diario professionale.

« Percorso rivolto ad un alunno diversamente abile della scuola primaria- classe II

Obiettivo: utilizzare la successione (prima, poi, dopo) in riferimento ad esperienze pratiche ed attività quotidiane

Attività 1. Realizzazione di esperienze in cucina.

- Il panino con la nutella:

Porto a scuola tutto il necessario per preparare il panino con la nutella. Chiedo a E. di dirmi che cosa ci occorre e lo prepariamo insieme.

Chiedo a E. di ricostruire la sequenza delle azioni compiute con tre disegni (prima tagliamo il pane, poi spalmiamo la nutella, dopo mangiamo il panino).

- I pop-corn:

In un primo momento facciamo l'esperienza insieme, dico a E. che cosa deve fare e lui esegue le istruzioni.

In un secondo momento l'alunno prova a ricostruire la sequenza delle azioni eseguite con dei disegni.

Infine chiedo a E. di ripetere l'esperienza senza le mie istruzioni ma avvalendosi della sequenza da lui ricostruita.

- Le focaccine:

Seguo lo stesso schema utilizzato nell'esperienza con i pop-corn ma introduco delle varianti (proviamo a mettere lo zucchero anziché il sale, proviamo ad utilizzare farine diverse) che portano l'alunno a notare come una stessa sequenza può essere modificata introducendo nuovi elementi.

Attività 2. Individuazione del prima e del dopo in alcune attività quotidiane:

Durante un'esercitazione di informatica chiedo all'alunno di dire ad alta voce le azioni che compie per accendere il computer. Gli propongo una sequenza in disordine e chiedo di riordinarla.

Seguo lo stesso schema per il gioco del nascondino.

Attività 3. Ricostruzione della giornata di E. a scuola.

Preparo un' "agenda" scolastica. Per una settimana chiedo all'alunno di ricostruire al termine di ogni mattinata la successione delle attività svolte a scuola in base all'agenda. Queste vengono poi scritte su dei cartellini e applicate all'agenda con del velcro. Nelle settimane successive alla realizzazione l'alunno utilizza l'agenda per individuare le attività che dovrà svolgere nella sua giornata scolastica. Al termine di ogni attività E. ripone il cartellino corrispondente nella scatola delle "cose fatte".

Attività 4. Il prima (mattina) e il dopo (pomeriggio) nel viaggio d'istruzione

Il giorno successivo allo svolgimento del viaggio d'istruzione chiedo a E. di ricostruire la successione delle attività svolte con l'ausilio di fotografie».

Es.4. Il tuo collega ti chiede di fornirgli qualche esempio di 'buona pratica' nella prospettiva dell'insegnare per competenze a cui potrebbe ispirarsi per arricchire il proprio repertorio.

Unità 2.2 Progettare per competenze

Obiettivi

1. Conoscere i fondamenti e la logica di una progettazione didattica per competenze.
2. Cogliere le implicazioni pratico-operative connesse all'esigenza di progettare la didattica 'per competenze'.
3. Saper esprimere traguardi di apprendimento in termini di competenza.
4. Riflettere sulle proprie pratiche di progettazione didattica in relazione alle istanze dell'approccio per competenze all'insegnamento.

2.2.1 - Progettare per obiettivi o progettare per competenze?

INTRODUZIONE

Le seguenti formulazioni sono tratte da progettazioni didattiche in cui gli insegnanti hanno provato ad esprimere i traguardi di apprendimento in termini di competenza.

1. "Comporre un menu equilibrato (scegliendo da una lista di alimenti, in relazione ai vincoli posti da uno specifico contesto: destinatari, budget ecc..")
2. "L'allievo deve poter produrre un testo descrittivo o narrativo di circa mezza pagina, in relazione ad una traccia scritta, tenendo conto delle esigenze di correttezza linguistica e della situazione comunicativa".
3. "Determinare il contenuto del proprio testo tenendo conto del tema e del destinatario".
4. "Scegliere il lessico appropriato secondo l'intenzionalità comunicativa ed il tema del messaggio".
5. "Data una situazione-problema di inquinamento dell'aria, dell'acqua, o di inquinamento acustico, l'allievo dovrà poterla affrontare secondo un approccio scientifico, ponendo una ipotesi, raccogliendo le informazioni necessarie per verificare l'ipotesi, e proporre soluzioni possibili, facendo riferimento alle nozioni ed ai concetti scientifici affrontati durante il corso".
6. "Saper spiegare le caratteristiche di un ambiente naturale o antropizzato".
7. Saper descrivere le caratteristiche di un ambiente conosciuto
8. Sintetizzare/integrare le conoscenze acquisite sul corpo umano (in contesti esperenziali diversi)
9. Comprendere quale quantità di carboidrati, grassi e proteine è necessaria avere ingerito nell'arco di una giornata per una corretta alimentazione
10. Saper tenere un comportamento adatto alla situazione
11. Saper scrivere in forma ortograficamente corretta qualsiasi tipo di testo
12. Utilizzare correttamente la punteggiatura nell'espressione di semplici messaggi
13. Utilizzare correttamente la punteggiatura
14. Gestire il proprio materiale

§ SCHEDA DI LAVORO 2.2.1

Sono simili agli obiettivi così come vengono espressi nelle correnti progettazioni didattiche? C'è qualche aspetto innovativo?

2.2.2 - Progettare per obiettivi/progettare per competenze

INTRODUZIONE:

Ci sono differenze tra la progettazione 'per obiettivi', che usualmente si adotta nella scuola, e la 'progettazione per competenze? Sul problema la discussione è ancora in corso, anche se alcuni elementi di chiarificazione si stanno facendo strada. Il seguente contributo teorico cerca di fare il punto.

La progettazione per obiettivi: una approccio consolidato

La scuola da tempo (in Italia, circa a partire dagli anni '80) adotta le modalità della cosiddetta 'progettazione curricolare' o 'progettazione per obiettivi', che vede come momento fondamentale la definizione degli obiettivi di apprendimento che si vogliono far raggiungere agli studenti.

A differenza di quanto accadeva nell'impostazione dell'insegnamento che potremmo genericamente definire 'tradizionale', nella progettazione per obiettivi si richiede ai docenti non soltanto di stabilire quali contenuti intendano proporre, ma di provare a pre-definire come/quanto gli studenti debbano impossessarsene.

Nell'ambito delle teorie curricolari una certa enfasi è stata posta sull'esigenza di evitare espressioni generiche per definire gli obiettivi di apprendimento, a favore di 'definizioni operative', in cui il tipo di apprendimento atteso sia descritto in maniera il più possibile osservabile, vale a dire precisa e tale da essere facilmente riconoscibile e chiara, anche dall'esterno.

Come si può capire, la progettazione curricolare intende rispondere ad esigenze di trasparenza circa l'intenzionalità formativa alla base dei percorsi e delle attività didattiche proposte a scuola, con un richiamo alla 'razionalizzazione', a mettere in relazione i contenuti disciplinari proposti alla classe con i risultati finali attesi.

La progettazione per competenze: un approccio nuovo

La progettazione 'per competenze', per certi versi, rientra nello stesso schema logico-strategico sopra descritto: in questo caso, come nella progettazione per obiettivi, è segnalata la necessità che i percorsi didattici siano costruiti a partire dalla domanda: "Quali apprendimenti ci si aspetta che gli alunni dimostrino alla fine?" ed è forte l'esigenza che siano garantite acquisizioni stabilizzate e verificabili.

Tuttavia, una fondamentale differenza tra 'progettazione per obiettivi', che possiamo considerare usuale nella nostra scuola, e 'progettazione per competenze', che è un approccio relativamente nuovo e ancora poco consolidato, riguarda le caratteristiche degli apprendimenti finali ed il ruolo dei contenuti di apprendimento (discipline) da proporre agli alunni.

Esprimere gli obiettivi di apprendimento in termini di competenza significa non tanto di stabilire quale contenuto un ragazzo debba conoscere -ad es., secondo una formulazione corrente: "l'alunno dovrà aver acquisito il concetto ecosistema"-, quanto, piuttosto, definire che cosa quel ragazzo dovrà saper fare con ciò che avrà appreso: ad es.: "L'alunno sa impiegare il concetto di eco-sistema per spiegare le caratteristiche ed i problemi dell'ambiente montano in cui vive".

Quest'ultima formulazione corrisponde ad un obiettivo in termini di competenza in quanto identifica un'azione (l'alunno sa impiegare ...), riferita ad un contesto o situazione-compito precisati (spiegare le caratteristiche dell'ambiente montano con i suoi problemi), in una prospettiva in cui i contenuti disciplinari (il concetto di eco-sistema) dovrebbero acquistare una precisa significatività. In altri termini, nella logica della progettazione per competenze, l'apprendimento dei contenuti disciplinari dovrebbe sorreggere il ragazzo nella conquista di una progressiva autonomia personale; i contenuti disciplinari vanno scelti, organizzati e proposti in relazione ad un interrogativo fondamentale, che potremmo esprimere così: "Quale funzione ha un determinato sapere (concetti, principi, procedure, informazioni e nozioni...) per permettere all'alunno di acquisire l'autonomia che ci si attende da lui, date le sue risorse personali ed il livello scolastico che frequenta?".

Partire dalle situazioni (famiglie di compiti) che l'alunno dovrà imparare ad affrontare

In definitiva, per la definizione degli obiettivi di apprendimento in termini di competenza, il punto di partenza logico non sono più le discipline o i contenuti, ma le situazioni o classi di compiti che gli alunni dovrebbero imparare ad affrontare.

Riprendendo l'esempio sopra-citato, conta la competenza nel saper leggere il proprio ambiente di vita (nel caso, quello montano), come situazione che l'allievo potrà trovarsi ad affrontare al termine di un certo percorso formativo a partire dall'acquisizione del concetto di ecosistema, non tanto l'acquisizione isolata e

inerte di quest'ultimo.

In questo senso, la progettazione per competenze si costruisce intorno all'allievo ed al potere di agire -in forma fisica o mentale- (grado di autonomia) che si desidera che egli possa conquistare grazie alla scuola.

§ SCHEDA DI LAVORO

La tabella vuole mettere in evidenza le caratteristiche di una progettazione didattica per competenze rapportandola alle modalità più usuali della 'progettazione didattica per obiettivi'.

Approccio per competenze	Approccio per obiettivi
Centratura sulle situazioni/compiti in forma di problemi complessi che l'alunno deve essere in grado di affrontare	Centratura sui contenuti disciplinari che l'alunno deve fare propri
Contestualizzazione/senso degli apprendimenti	Decontestualizzazione/ contenuto insegnato per se stesso
Centratura sulle azioni del discente	Centratura sulle azioni dell'insegnante
Profilo in uscita: classi di situazioni da trattare con competenza a conclusione del percorso formativo	Profilo in uscita : contenuti disciplinari da riprodurre
Valutazione: delle potenzialità d'impiego degli apprendimenti disciplinari	Valutazione: del grado di acquisizione dei contenuti

Rispetto alle pratiche correnti di insegnamento, ci sono novità nella 'progettazione per competenze'? Quali?

.....
.....
.....

Quali problemi ti sembra si pongano agli insegnanti?

.....
.....
.....

2.2.3 - Prova tu

Ti proponiamo ora due attività:

Prova ad utilizzare la tabella seguente per definire un traguardo di apprendimento in termini di competenza.

<i>Quale competenza intendo sviluppare?</i>	Enunciare la competenza di cui si vuole promuovere l'apprendimento attraverso un certo percorso didattico Es: "Utilizzare" correttamente la punteggiatura...
Perché?	Descrivere la competenza precisandone la funzione (possibile impiego..., possibilità di 'agire con ciò che si è appreso'...in situazioni intra/inter disciplinari, in situazioni di vita scolastica, extra-scolastica...) Es: "...per comunicare per iscritto le proprie opinioni in maniera coerente con il proprio pensiero..."
In quali famiglie di situazioni mi aspetto che gli studenti sappiano esercitarla?	Fornire indicazioni sulle condizioni nelle quali si esercita la competenza: situazioni di vita, vicine alla vita, situazioni scolastico-disciplinari. Es. "... in modo da riuscire a partecipare efficacemente ad un dibattito sul giornalino della scuola e alla vita della comunità..."
Quali apprendimenti attiva?	Descrivere gli apprendimenti-risorsa attivati dalla competenza che si ritiene di dover sviluppare: che cosa l'alunno deve aver appreso stabilmente e/o in maniera trasferibile, per poter esercitare la competenza? Es. "...Per sviluppare la competenza in questione l'alunno deve possedere adeguate competenze sintattiche (distinguere i periodi; i rapporti di subordinazione tra proposizioni); tener conto dell'interlocutore e della funzione del messaggio; conoscere e sapersi ispirare ad esempi letterari in cui alla punteggiatura sono attribuite particolari valenze espressive".

2.2.3 Scheda di catalogazione

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo. Puoi fare riferimento allo schema seguente.

<p>DATA</p> <p>DI CHE COSA SI TRATTA</p> <p>COME GIUDICO LA QUALITÀ DEL MIO PRODOTTO:</p> <p><input type="checkbox"/> buona</p> <p><input type="checkbox"/> soddisfacente</p> <p><input type="checkbox"/> da migliorare:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>QUANDO /PERCHE' POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA</p>

2.2.4 - Facciamo il punto

Ora prova ad autovalutarti.

1. Un tuo collega vuole saperne di più su che cosa significa elaborare una progettazione didattica 'per competenze'. Spiegagli in maniera schematica quali sono gli elementi fondamentali che deve conoscere.

Sì

No

Se hai risposto 'No', quali aspetti senti di avere meno chiari?

.....
.....
.....

2. Il tuo collega ti chiede un parere personale. Usa la tabella per individuare i punti che ti sembrano essenziali.

PROGETTARE PER COMPETENZE	
ASPETTI CHE SEMBRANO PIÙ CONVINCENTI	DUBBI E PERPLESSITÀ

3. Questa è uno stralcio della traccia di lavoro che il tuo collega ha preparato: ti chiede se gli obiettivi indicati possano considerarsi competenze...

“ ...

- *Conoscere il contenuto dei principali accordi internazionali sull'ambiente.*
- *Comprendere il significato dei principali accordi internazionali sull'ambiente.*
- *Saper spiegare il concetto di sviluppo sostenibile*
- *Utilizzare il concetto di sviluppo sostenibile per analizzare la situazione energetica nel*

nostro paese”.

Che cosa ne pensi?

.....
.....
.....

Es.4. Il tuo collega ti chiede di fornirgli qualche esempio di ‘buona pratica’ nella prospettiva dell’insegnare per competenze a cui potrebbe ispirarsi per arricchire il proprio repertorio.

.....
.....
.....

Ora prova ad autovalutarti.

Unità 2.3 - Insegnare per situazioni problema

Obiettivi dell'unità 2.3

1. Conoscere i fondamenti e la logica dell'insegnare per situazioni-problema per promuovere l'acquisizione di competenza.
2. Cogliere le implicazioni pratico-operative connesse alla costruzione di compiti in forma di situazioni-problema.
3. Saper elaborare compiti in forma di situazioni-problema.
4. Riflettere sulle proprie pratiche nella elaborazione dei compiti di apprendimento.

2.3.1 - Lucia

L'innovazione didattica di Lucia

Lucia lavora in una scuola secondaria di primo grado. Ama la disciplina che insegna e vorrebbe che i ragazzi cogliessero l'importanza della sua materia per la loro formazione, cosa che non sempre accade...





Primo esempio "una bolletta salata!"

Leggi ciò che è successo a Paola

Paola ha ricevuto la bolletta dell'acqua, che indica un forte consumo nell'ultimo bimestre. Pensando ad un errore, la sua prima reazione è quella di essere furiosa. In un secondo momento, tuttavia, Paola si chiede: "In fondo, non sono io responsabile di questa situazione? La causa non è forse da imputare a quel rubinetto che non ho ancora fatto riparare e che continua a perdere acqua? Forse mi converrebbe farlo riparare..."

*Controlla quanto riportato sulla bolletta che è arrivata a Paola.
(All'allievo viene consegnata una fotocopia della bolletta dell'acqua)*

Aiuta Paola a prendere la sua decisione. Ha interesse a far riparare il rubinetto della cucina? Paola ha calcolato che, con ciò che perde, riempie un bidone di 50 litri per giorno. Paola sa che il prezzo per far riparare il rubinetto è di 250 euro. Aiutati con la bolletta. Ci sono altre ragioni che potrebbero spingere Paola a far riparare il rubinetto?

2.3.1.2 - Secondo Esempio "Una famiglia più!"

Nel materiale pubblicitario che viene recapitato ogni giorno una offerta attira l'attenzione della mamma di Paolo: il gestore di telefonia W. assicura un risparmio certo del 20% sulla bolletta a chi intenda sottoscrivere il nuovo piano tariffario "Famiglia più". La mamma di Paolo pensa che le spese telefoniche di casa sono sempre molto alte e che ogni possibilità di ridurre i costi meriti attenzione. Certo, però, che districarsi fra le svariate proposte dei diversi gestori non è facile...

Mettiti nei panni di Paolo: vuoi essere d'aiuto in famiglia e così decidi di cominciare a "studiare" la situazione.

Leggi attentamente i dati indicati nella nuova proposta, le bollette degli ultimi mesi, il vecchio piano tariffario (all'alunno sono consegnati vari documenti) e prova ad esprimere un parere spiegandone i motivi :

secondo te il cambio di piano tariffario può essere conveniente? Si può effettivamente risparmiare fino al 20% sulla bolletta? Ci sono, eventualmente, abitudini di consumo da cambiare?

2.3.2 - Insegnare per problemi per far acquisire competenze

Il tipo di compiti che Lucia impiega per cercare di migliorare l'apprendimento dei suoi alunni, di renderlo 'più competente', pare ispirarsi a quelle che, nella letteratura pedagogico-didattica, sono chiamate 'situazioni-problema'.

Si tratta, appunto, di attività che sembra siano particolarmente indicate per suscitare nei ragazzi l'integrazione mobilitata degli apprendimenti che è alla base della costruzione di competenza. Quali sono le caratteristiche di questi compiti e perché si ritiene che sia utile proporli a scuola?

Leggi il seguente contributo teorico

Costruire situazioni-problema per favorire un apprendimento "competente"

Verso un rinnovamento della didattica

L'insegnante che voglia aiutare i propri studenti ad acquisire competenze (apprendimenti di qualità, che durino nel tempo, riconoscibili dal fatto che l'alunno sa se, come, quando impiegarli, anche in forma complessa, integrata) non solo deve saperle definire chiaramente quando redige la propria progettazione didattica; è importante anche che il docente rifletta sul proprio modo di insegnare e, se necessario, lo modifichi progressivamente....

In quale direzione? Che cosa sappiamo a proposito delle condizioni -situazioni, compiti, 'ambienti di apprendimento'- che possono favorire l'acquisizione di competenza?

La competenza si costruisce 'in situazione'

Non possiamo dire che esista una vera e propria teoria capace di spiegare in maniera esaustiva come le persone sviluppano le loro competenze; tuttavia, gli studiosi che si occupano del problema tendono a fare riferimento a teorie di matrice socio-costruttivista, che danno grande importanza al concetto di 'situazione-problema'.

Che cosa si intende?

In estrema sintesi, si ritiene che apprendimenti di carattere complesso, che rendono una persona capace di impiegare in maniera sinergica risorse personali (abilità, conoscenze ecc.) e contestuali (strumenti, risorse costituite da altre persone con le quali confrontarsi...), emergano quando questa si trova ad affrontare compiti che pongono qualche tipo di ostacolo che richiede di essere interpretato, messo a fuoco per essere superato; è quanto accade spesso nella vita corrente, di fronte a situazioni relativamente nuove, per affrontare le quali non sono sufficienti risposte o soluzioni già sperimentate, ma occorre costruire nuove strategie di risposta.

Promuovere l'acquisizione di competenze a scuola

A scuola, come accade nella vita, gli studenti hanno occasione di costruire competenze quando sperimentano situazioni per loro almeno parzialmente inedite, che non consentono la semplice applicazione di soluzioni già conosciute e sperimentate, ma richiedono uno sforzo per elaborare risposte innovative, a partire da quanto 'sanno', 'sanno fare' e dalle loro risorse personali.

Ad esempio, un ragazzo diventa competente nello scrivere in forma ortograficamente corretta quando può fare vere e proprie esperienze di scrittura di testi, in cui le difficoltà ortografiche si presentino in maniera inattesa e richiedano di essere riconosciute ed affrontate facendo autonomamente appello a conoscenze (ad. es. la memorizzazione di regole ortografiche, conoscenze lessicali), ad abilità (riconoscimento di difficoltà ortografiche ...), a capacità (concentrazione sul compito...), a disposizioni personali (motivazione a svolgere un 'lavoro ben fatto',...).

Molti insegnanti possono testimoniare come non sia sufficiente, per far raggiungere una vera e propria competenza ortografica, limitarsi a proporre esercizi ortografici 'classici': queste attività, seppur utili per far acquisire conoscenze e abilità di base, offrono, tendenzialmente, 'condizioni di apprendimento' semplificate e/o decontestualizzate, prive di significatività per gli allievi, in quanto lontane dalle condizioni nelle quali di fatto si esplica e viene richiesto l'esercizio della competenza ortografica (a scuola e nella vita).

In generale, si può osservare come a scuola si richieda agli alunni di risolvere problemi o affrontare compiti che non sempre possono essere definiti quali vere e proprie situazioni-problema, capaci di sollecitare la costruzione di competenza. Si tratta, non raramente, di problemi privi di significato per gli studenti, decontestualizzati ossia lontani da qualsiasi riferimento alla realtà, all'esperienza; sono attività che spesso richiedono non tanto la costruzione di una risposta, ma l'applicazione di risposte in gran parte predefinite...

Sono compiti spesso ‘chiusi’, per i quali è prevista un’unica possibilità risolutiva, diversamente da quanto accade ‘in situazione’, quando si è chiamati ad esprimere una competenza per far fronte ad ostacoli. Tali esercizi costituiscono una ‘palestra di apprendimento’ utile, ma non sufficiente, in rapporto alle richieste alle quali gli alunni sono chiamati a rispondere a scuola, quando cambiano situazioni e richieste (ad es., quando è necessario saper scrivere in forma ortograficamente corretta qualsiasi tipo di testo, anche in ambiti disciplinari differenti da quello linguistico) e fuori dalla scuola (ad.es. nell’affrontare le situazioni della vita quotidiana che implicano compiti di scrittura).

Le caratteristiche di un compito in forma di ‘situazione problema’

Ecco le principali caratteristiche che dovrebbe presentare una situazione-problema proposta in ambito scolastico quale compito per favorire l’acquisizione di competenza:

- mettere in evidenza la sfida che la situazione presenta, il “perché” essa debba essere affrontata (il ragazzo deve essere in grado, potenzialmente, di capire che c’è un problema che merita sforzi per essere risolto);
- indurre l’allievo a mettersi nei panni di chi si pone il problema (dovrebbe essere un problema vicino al ‘mondo dei significati’ dell’alunno);
- richiamare la sfera dei valori (l’alunno dovrebbe essere indotto a fare ragionamenti non solo di tipo logico, ma anche etico: ad esempio, domandarsi che cosa sia più giusto, buono fare nel ricercare la soluzione al problema...);
- presentarsi in forma relativamente aperta, con diverse possibilità risolutive;
- basarsi su documenti autentici (che fanno riferimento alla realtà);
- sollecitare l’impiego di conoscenze, abilità, in generale, di risorse da mobilitare che non sono indicate in partenza, ma che devono essere individuate dall’allievo stesso (l’alunno deve riflettere ‘metacognitivamente’ sulle risorse personali che ha a disposizione);
- presentare informazioni superflue, così come accade in situazioni di vita corrente, in cui non tutti i dati disponibili devono essere presi in considerazione.

§ SCHEDA DI LAVORO 2.3.2

Secondo te i compiti che utilizza Lucia possono essere definiti situazioni-problema? Rileggi, se ti occorre, i due esempi riportati alla [attività 2.1.1](#); prova a completare la tabella che segue.

	“UNA BOLLETTA SALATA!”		“FAMIGLIA PIÙ”	
	Si/NO	Osservazioni	Si/NO	Osservazioni
Compito che presenta una sfida	Si			
L’allievo può immedesimarsi nella situazione				
È presente il riferimento alla sfera dei valori		Il risparmio, l’ecosostenibilità dei comportamenti di consumo		
Non è prevista un’unica soluzione				
Si utilizzano documenti autentici				
L’allievo deve riconoscere gli apprendimenti da attivare per risolvere la situazione				
Il linguaggio è di immediata comprensione per l’allievo				
È una situazione complessa, verosimile.				
Sono presenti dati parassiti.				

2.3.3 - Prova tu

§ scheda DI LAVORO 2.3.3

Ora, anche aiutandoti con i passaggi e le note esemplificative riportati nella tabella, prova ad immaginare una situazione-problema da proporre ai tuoi alunni. Puoi arricchire la tua proposta didattica con immagini, documenti e tutto ciò che ritieni utile.

Classe (Es: classe III sc. secondaria di primo grado)
Disciplina/Ambiti disciplinari coinvolti (Una o più discipline, in relazione alla complessità della competenza da sviluppare) (Es: Storia, Geografia, Tecnologia)
Traguardo di apprendimento in termini di competenza (apprendimento complesso, che implica la sintesi di conoscenze, abilità...oltre che di carattere cognitivo, spesso anche di ordine socio-relazionale, etico-valoriale, fisico-percettivo...) (Es. L'alunno identifica i principali elementi costitutivi di un processo di crescita socio-economica riferito al proprio contesto di vita, allo scopo di comprendere alcune fondamentali trasformazioni e di problemi attuali; l'alunno si sensibilizza circa la necessità di cominciare a costruirsi un'opinione personale in merito in quanto futuro cittadino).
Apprendimenti-risorsa attivati (conoscenze, abilità, disposizioni, che devono essere possedute affinché l'allievo possa sviluppare la competenza complessa ¹) (Es: l'alunno conosce i principali fatti e le più importanti trasformazioni dell'economia, della società, della cultura nazionali nel secondo dopoguerra...; l'alunno padroneggia alcuni concetti geografici di base, quali quello di territorio e di sistema antropofisico...; l'alunno riconosce e sa cogliere l'evoluzione di alcuni fondamentali contesti e processi di produzione contemporanei: industriale, agricolo, relativo ai servizi; l'alunno sa esprimere un'opinione fondata riferita ad un problema di cui ha cognizione...; l'alunno si sforza di offrire il proprio apporto costruttivo per la soluzione di problemi collettivi...; l'alunno sviluppa sensibilità nei confronti di problemi sociali quali la disoccupazione...)
Contenuti implicati (argomenti) (Es: Storia: L'Italia del secondo dopoguerra: il 'boom economico' e le trasformazioni della società; Geografia: Insediamenti produttivi e territorio: il ruolo delle infrastrutture e dei loro cambiamenti;)
Situazione-problema (compito complesso) (Es. Allestimento di un museo dal titolo 'Museo del lavoro e dei mestieri: ieri, oggi, domani...' con produzione di materiale documentario di supporto per la fruizione in forma multimediale da parte di alunni della scuola secondaria di primo grado; preparazione di un evento pubblico di presentazione)

¹La proposta di compiti in forma di situazioni-problema prevede che le 'risorse' necessarie per la soluzione o apprendimenti di base siano già posseduti dall'allievo in forma consolidata e relativamente 'trasferibile'.

.....

Ambiente di apprendimento (modalità di lavoro, strumenti, materiali informativi... [rivedi l'attività 1.3.1](#))

(Ad.es. Lezioni frontali e lavori di gruppo organizzati con modalità cooperativa e/o di peer-tutoring; attivazione di un laboratorio temporaneo su: 'Territorio, uomo, lavoro' per la raccolta e l'elaborazione di materiale informativo; uscite sul territorio; incontri con esperti ...)

.....

Attività 2.3.3 - catalogazione

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo. Puoi fare riferimento allo schema seguente.

DATA

DI CHE COSA SI TRATTA

COME GIUDICO LA QUALITÀ DEL MIO PRODOTTO:

buona

soddisfacente

da migliorare:

.....

.....

QUANDO /PERCHE' POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA

Attività 2.3.4

D) Facciamo il punto

Ora prova ad autovalutarti.

1. Un tuo collega vuole saperne di più su che cosa significa insegnare per situazioni problema. Spiegagli in maniera schematica quali sono gli elementi fondamentali che deve conoscere.

Sì

No

Se hai risposto 'No', quali aspetti senti di avere meno chiari?

.....
.....

2. Il tuo collega ti chiede un parere personale. Usa la tabella per individuare i punti che ti sembrano essenziali.

INSEGNARE PER SITUAZIONI PROBLEMA	
ASPETTI CHE SEMBRANO PIÙ CONVINCENTI	DUBBI E PERPLESSITÀ

3. Il tuo collega insegna Storia nella scuola secondaria di primo grado. Ti sottopone quella che egli giudica una 'buona pratica' per favorire la costruzione di competenza, che potrebbe, a suo avviso, avvicinarsi ad un lavoro per 'situazioni-problema'.

È solito proporre quello che chiama 'laboratorio narrativo': individuato un personaggio fittizio, con il quale i ragazzi si possano facilmente identificare (un ragazzo, un bambino, uno studente, ecc.), gli alunni, divisi in gruppi, debbono 'farlo vivere' all'epoca dei fatti che hanno studiato (si può fare riferimento a vari periodi storici) costruendo una storia che metta in evidenza i principali ostacoli o problemi che il protagonista deve affrontare nella propria esperienza; segue un confronto tra le storie prodotte ed un dibattito sulla loro maggiore o minore 'credibilità' in prospettiva storica, sui punti critici in relazione alle notizie disponibili, ecc. ...; i ragazzi possono anche suggerire nuove soluzioni possibili...

Che cosa ne pensi? Che cosa apprezzi di più, nella logica dell'insegnare per situazioni -problema? C'è qualche aspetto che sarebbe da rivedere?

.....
.....

4. Il tuo collega ti chiede di fornirgli qualche esempio di compito o attività che possa essere considerata un esempio di 'situazione-problema' per lo sviluppo della competenza.

.....
.....

Modulo 3 - Gestione dell'aula

Il modulo si propone di aiutare gli insegnanti ad avvicinarsi ai concetti ed ai problemi fondamentali connessi all'esigenza di differenziare la didattica in relazione alle caratteristiche personali degli studenti.

Come ogni insegnante sa, in una classe mediamente numerosa, gli studenti si caratterizzano per diversità di capacità, di stili cognitivi e di apprendimento, di tratti di personalità, di motivazione nei confronti della scuola, di esperienze di apprendimento e scolastiche pregresse, di background educativo familiare, ecc...

L'esigenza di migliorare i livelli di apprendimento di tutti gli alunni e le riflessioni e ricerche che, in ambito pedagogico-didattico, hanno messo in evidenza il grande peso che le differenze nella classe hanno sul livello e sulla qualità del successo scolastico dei ragazzi inducono oggi a considerare insufficiente l'adozione di un tipo di insegnamento "mono-tono" o "a misura unica", basato su modalità comunicative, tempi e strumenti di apprendimento, modalità di lavoro uguali per tutti gli studenti...

Nella gestione delle attività d'aula, pur tenendo conto delle condizioni didattiche di fatto (numerosità delle classi, risorse disponibili...), occorre da parte dell'insegnante uno sforzo per venire incontro e valorizzare i differenti 'modi di apprendere a scuola' degli alunni. Non si tratta certo di un compito facile e, anche sul piano della ricerca didattica, le conoscenze disponibili su strategie ed approcci validati sono ancora limitate.

Il modulo, che si ispira ampiamente agli studi di Carol Tomlinson, propone una riflessione sui temi della differenziazione della didattica in relazione ai bisogni degli studenti e su alcune possibili strategie operative a cui gli insegnanti possono ispirarsi.

Il modulo ha un carattere introduttivo rispetto alle tematiche che tratta ed intende costituire un invito all'approfondimento personale e all'autoformazione continua.

Unità 3.1 - Una gestione della classe attenta alle differenze

Perché oggi si richiede sempre più alla scuola e agli insegnanti di differenziare la didattica? Che cosa significa gestire la classe secondo i principi della differenziazione? L'unità intende introdurre la tematica anche stimolando a riflettere sulle pratiche di insegnamento abituali...

Unità 3.2 - Rispondere ai bisogni dello studente

Uno dei passaggi fondamentali per provare a tradurre operativamente l'istanza della differenziazione dell'insegnamento è costituita dal riconoscimento dei bisogni di cui gli studenti sono portatori e che costituiscono una 'piattaforma' ineliminabile per il loro apprendimento. L'unità offre spunti di riflessione sul problema e guida all'individuazione di alcuni fondamentali 'bisogni personali' che l'alunno, per lo più inconsapevolmente, vorrebbe vedere soddisfatti attraverso le esperienze di apprendimento scolastico.

Unità 3.3 - Gestire l'ambiente-classe

L'ambiente di classe include le caratteristiche fisiche ed affettive che, singolarmente o in modo cumulativo, determinano il tono o l'atmosfera in cui avranno luogo l'insegnamento e l'apprendimento. L'unità intende sensibilizzare gli insegnanti sull'importanza dell'ambiente-classe per la valorizzazione delle differenze personali degli studenti ed indicare alcune possibili strategie operative.

Unità 3.4 - Creare routine di classe

Le classi nelle quali c'è una flessibilità tale da permettere all'insegnante di mettersi in rapporto e di dare ascolto a studenti che esprimono una molteplicità di bisogni traggono vantaggio dalle azioni abituali o routine didattiche. L'unità, anche con la proposta di suggestioni operative, intende stimolare gli insegnanti a riflettere sull'importanza di adottare routine di classe come supporto alla differenziazione didattica.

Unità 3.5 - Creare sistemi di supporto all'apprendimento

Gli studenti apprendono e crescono quando affrontano situazioni che presentano una per loro una certa difficoltà, che sono tali da essere di complessità un poco superiore alle capacità dei ragazzi di affrontarle da soli. Ciò è vero sia per gli studenti di livello avanzato sia per quelli che fanno più fatica. Il compito dell'insegnante allora è duplice: deve innanzitutto assicurarsi che il lavoro intrapreso dal singolo studente sia un poco al di sopra delle sue capacità e che siano attivati sistemi di sostegno che guidino lo studente al successo scolastico. L'unità propone una riflessione e suggestioni operative sul problema.

Unità 3.1 - Una gestione della classe attenta alle differenze

Obiettivi attività 3.1

1. Conoscere i fondamenti e i principi relativi alla gestione della classe secondo un approccio differenziato.
2. Cogliere le implicazioni pratico-operative connesse all'adozione di un approccio differenziato nella gestione della classe.
3. Ipotizzare strategie per gestire attività didattiche secondo i principi della differenziazione.
4. Riflettere sulle proprie pratiche didattiche in relazione all'istanza di differenziazione dell'insegnamento.

3.1.1 - La classe di scienze

Il brano sotto riportato descrive le modalità abituali di gestione della classe e dell'insegnamento adottate da Mario, che insegna scienze nella scuola secondaria di primo grado.

Mario e la sua classe

Per lo studio dei testi Mario spesso divide gli allievi in gruppi. I gruppi di solito sono formati da alunni che hanno le stesse competenze nella lettura. Mario fornisce organizzatori semantici (schemi, mappe, tabelle, ecc.) e schede di comprensione in funzione di quanto gli studenti devono acquisire di un capitolo; questi materiali vengono adattati alle diverse esigenze di apprendimento. Gli allievi sono liberi di leggere o meno ad alta voce; essi completano, in seguito, gli schemi e le schede. Mentre gli alunni leggono, Mario passa nei gruppi. Qualche volta legge direttamente passi importanti o richiede agli studenti di soffermarsi sui brani fondamentali; in ogni caso, pone domande per aiutare la comprensione e chiarire i concetti che risultano complessi.

Prima che gli studenti si accingano a leggere il capitolo, Mario talvolta richiede loro di effettuare esperienze concrete o esperimenti, di vedere dei video o di consultare materiale complementare, anche in modo differenziato, a seconda dei bisogni di ciascuno, così che possano cominciare a individuare gli argomenti-chiave prima di affrontare il testo. Qualche volta, gli studenti svolgono queste attività per poi leggere il testo e tornare successivamente alle esercitazioni complementari. In altri casi, queste attività di supporto all'apprendimento fanno seguito alla lettura. Spesso due versioni della medesima attività o dello stesso materiale di approfondimento sono proposti simultaneamente: una per gli allievi che hanno bisogno di esperienze concrete per comprendere l'argomento, l'altra per gli alunni che hanno maggiore facilità di comprensione e che si dimostrano in grado di confrontarsi con situazioni e compiti complessi.

Mario, durante lo svolgimento di un modulo, propone più volte questionari-gioco e una lista di controllo degli apprendimenti. In tal modo può capire quali sono gli alunni che hanno bisogno di un insegnamento supplementare per acquisire gli elementi essenziali e coloro che, fin dall'inizio, del modulo possono provare ad affrontare attività più complesse, nelle quali hanno l'occasione di applicare ed arricchire quanto hanno acquisito.

Alla fine del modulo o al termine di più moduli, Mario richiede agli studenti di realizzare un "progetto scientifico importante" nel quale devono utilizzare ciò che hanno appreso. Gli studenti possono scegliere fra varie modalità di lavoro:

- lavorare da soli o con altri compagni per approfondire un problema di scienze che coinvolge la vita della comunità (la classe, la scuola, il quartiere, la città);
- giocare il ruolo di mentore nei confronti di una persona o di un gruppo e mettere a frutto ciò che hanno imparato in scienze per affrontare un problema locale;
- approfondire lo studio di personaggi (scienziati, studiosi...) del passato o di oggi che hanno avuto un'influenza particolare nello studio di determinati problemi in ambito scientifico e/o che interessano la vita delle persone;
- scrivere un racconto basato sugli argomenti studiati con l'obiettivo di inserirlo nel "libro dei racconti della scuola";

- utilizzare la fotocamera di classe per realizzare un racconto per immagini; tale attività è finalizzata ad aiutare gli alunni più giovani a capire come determinate conoscenze e scoperte in ambito scientifico abbiano influenzato la vita degli uomini;
- proporre all'insegnante soluzioni nuove per un progetto di classe da realizzarsi grazie alle conoscenze e alle competenze in ambito scientifico acquisite.

Attività 3.1.1

§ SCHEDA DI LAVORO

Secondo te, quali principi (come si propone di lavorare e perché) guidano Mario nella gestione della classe?

.....

3.1.2 - Una didattica differenziata

INTRODUZIONE

L'idea di valorizzare i diversi modi attraverso i quali gli studenti apprendono e vivono l'esperienza scolastica trova supporto nella teoria e nella ricerca in ambito educativo. Il seguente documento offre una sintesi degli elementi più significativi.

Mario (attività 3.1.1.), come forse avrai capito, cerca di gestire la classe tentando di tenere presente che i suoi allievi hanno bisogni diversi, che non tutti imparano nello stesso modo... L'idea di valorizzare i diversi modi attraverso i quali gli studenti apprendono e vivono l'esperienza scolastica trova supporto nella teoria e nella ricerca in ambito educativo. Di seguito trovi due contributi utili per farti un'idea.

Qual è, in sintesi, il problema che è alla base dell'esigenza di differenziazione della didattica? Leggi le considerazioni di Mario Comoglio nel brano riportato qui di seguito.

Le classi eterogenee: risorsa o problema?

“Da qualche tempo il mondo della scuola è alle prese con il fenomeno della crescente diffusione al suo interno di una nuova e ricca terminologia che spesso turba o mette in discussione le pratiche consolidate: intelligenze multiple, stili cognitivi, stili di apprendimento, eterogeneità, individualizzazione/personalizzazione [...], differenze individuali, interculturalità, e altro. Sebbene circolino con insistenza, non si può dire che questi termini abbiano ricevuto o ricevano un'accoglienza entusiastica da parte degli addetti ai lavori. Infatti, in alcuni suscitano interrogativi, in altri confusione, in altri ancora insofferenza, in altri, infine, rifiuto o aperta opposizione.

Nonostante le reazioni che il fenomeno dell'innovazione terminologica ha provocato, non c'è dubbio, tuttavia, che alcune realtà appaiano ormai evidenti. In una classe mediamente numerosa, per vari motivi, gli studenti si caratterizzano per un'ampia gamma di diversità. Essi differiscono per livelli di intelligenza (da capacità inferiori alla media a capacità eccezionali), per stile cognitivo (verbali, visivi, concreti, astratti, ecc.), per stile di controllo cognitivo (impulsivo, riflessivo, dipendente o indipendente dall'ambiente), per tratti di personalità (ansiosi, estroversi, introversi, tolleranti o intolleranti alla frustrazione, ecc.). E, ancora, per esperienza scolastica (con o privi di senso di autoefficacia, con sindrome da fallimento, con buona o cattiva relazione interpersonale con l'insegnante e con i compagni), per la natura della motivazione scolastica (intrinseca/estrinseca), per l'interesse nei riguardi dell'apprendimento, per le teorie personali sull'intelligenza o sull'apprendimento, per il background educativo familiare, per il livello di conoscenze e di abilità acquisito, per il livello metacognitivo sviluppato, per il genere, per l'appartenenza a minoranza linguistiche o culturali, ecc. In altre parole, è chiaro che la classe con la quale un insegnante lavora non è omogenea. [...]

Nel corso degli ultimi anni, la riflessione e la ricerca educativa ha mostrato in maniera evidente il grande peso che le

differenze nella classe hanno sul livello e sulla qualità del successo scolastico dei ragazzi, accelerandolo o ritardandolo, felicitandolo o ostacolando, sminuendolo o arricchendolo. È ormai convinzione comune che il tipo di insegnamento che si potrebbe definire come 'mono-tono' o 'a misura unica' non è più proponibile per tutti gli studenti. Questo modo di insegnare, che prevede una spiegazione unica per tutti, un libro di testo uguale per tutta la classe, un tempo di apprendimento predeterminato per tutti gli studenti, prove di verifica e modalità di valutazione uniformi, può essere molto veloce e pratico, ma sicuramente penalizza molti studenti e impoverisce l'apprendimento di tanti altri. Non esistono soluzioni facili, alternative a questo modo abbastanza comune di fare scuola. [...] In breve, il problema che il fenomeno della eterogeneità della classi pone agli insegnanti e agli studiosi può essere descritto in questo modo: mentre da una parte si riconosce che non è più sostenibile l'idea di un insegnamento che non colga in profondità le differenze e i bisogni dei singoli studenti, dall'altra non è pensabile che si possano soddisfare tali esigenze fornendo una risposta del tipo 'uno-a-uno'. Detto in altro modo, mentre non è più accettabile che si continui ad offrire una istruzione 'uguale' per tutti e solo nei 'dettagli' differenziata, neppure è concepibile una istruzione che venga incontro a tutte le esigenze di ognuno. (Come d'altra parte si potrebbero reperire le risorse necessarie?).”(M.Comoglio, Prefazione all'edizione italiana di C.A.Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma. LAS, 2006, pp.7-8).

Carol Tomlinson si colloca fra gli studiosi che hanno dedicato maggior impegno nell'approfondimento dei problemi e delle possibilità di differenziazione dell'insegnamento. Il brano seguente riporta, in sintesi, la visione della ricercatrice.

Le caratteristiche delle classi differenziate

“In una classe differenziata, gli insegnanti cominciano i corsi al livello in cui gli allievi si situano e non in funzione del curriculum previsto. Essi si basano sulla seguente premessa: gli alunni apprendono in maniera molto diversa. I docenti credono in questa premessa e agiscono basandosi sull'idea di dover essere pronti ad insegnare secondo diverse modalità, facendo appello ai differenti interessi degli allievi e utilizzando differenziate modalità didattiche, a vari livelli di complessità. In classi differenziate, gli insegnanti si assicurano che ogni allievo, sviluppandosi e crescendo, sia in competizione con se stesso piuttosto che con gli altri.

Nelle classi differenziate, l'insegnante offre a ciascun alunno l'opportunità di sperimentare differenti modi di apprendere il più efficacemente possibile, dando per scontato che la 'carta stradale dell'apprendimento' di ciascun allievo sia unica. Gli insegnanti che vogliono gestire le loro classi in maniera differenziata credono che le attese nei confronti degli alunni debbano essere alte. Tali docenti si assicurano che tutti i discenti, tanto quelli che hanno delle difficoltà quanto coloro che si collocano a livelli avanzati, possano lavorare di più e meglio di quanto si aspettano e possano raggiungere più obiettivi di quanto non si ritengano capaci. Questi insegnanti guidano anche gli studenti a comprendere che apprendere richiede sforzi, comprende rischi e può portare a sperimentare successi personali. Essi lavorano anche in modo da assicurarsi che gli allievi vivano successi a seguito di un lavoro svolto.

Gli insegnanti delle classi differenziate gestiscono il tempo in maniera flessibile, utilizzano differenti strategie didattiche e accompagnano i loro allievi nell'apprendimento, in modo da adattare la materia insegnata ed il contesto a ciascun ragazzo. Essi non impongono 'vie obbligate' o predefinite a colui che apprende. Si potrebbe dire che questi docenti sono come alunni dei loro alunni. Operano 'diagnosi' delle situazioni dei singoli studenti e 'prescrivono' ai loro allievi un insegnamento che sia loro adatto. Questi docenti possono essere considerati in un certo modo come artisti che impiegano gli strumenti della loro arte per rispondere ai bisogni degli alunni. Non perseguono l'insegnamento standardizzato, in una logica di 'produzione di massa', secondo un approccio che si ritiene debba andar bene per tutti gli studenti: sanno riconoscere l'individualità di ciascun alunno.

Gli insegnanti delle classi differenziate hanno innanzitutto una concezione solida e chiara di ciò che costituisce un curriculum efficace e un insegnamento impegnato. Essi si domandano anche come modificare l'insegnamento affinché ogni allievo ne ricavi la comprensione e le abilità che lo guideranno verso gli sviluppi successivi dell'apprendimento. Essenzialmente, gli insegnanti delle classi differenziate si basano sul fatto che gli alunni hanno tutti dei punti in comune, ma anche differenze essenziali che li caratterizzano. Accettano questo dato e pianificano la loro didattica di conseguenza. Gli insegnanti possono comporre, a partire da queste differenze, molteplici approcci d'insegnamento ed adattare i loro interventi in modo che siano rispondenti a ciò che esige ciascun alunno.” (C.A.Tomlinson, *The differentiated classroom*, ASCD, 1999, pp. 3-4, trad. it. A cura di Daniela Maccario)

Attività 3.1.2

§ scheda DI LAVORO

Ripensando all'esperienza di Mario ([attività 3.1.1](#)) e a quanto hai letto nei brani, prova a completare la tabella seguente

Gestione della classe secondo modalità tradizionali	Gestione della classe attenta alle differenze fra gli allievi
Le differenze tra gli allievi sono considerate soprattutto quando sono problematiche.	
Prevale una concezione monolitica dell'intelligenza.	
L'interesse degli alunni non è preso in considerazione molto spesso.	
Si tiene poco conto dei differenti approcci all'apprendimento da parte degli alunni.	
Prevale la lezione frontale.	
Nell'insegnante è forte la preoccupazione di 'finire' il programma e di seguire il libro di testo.	
L'insegnamento mira a sviluppare conoscenze e abilità decontestualizzate.	
Gli allievi in genere svolgono le medesime attività nello stesso tempo.	
Per ogni attività è prevista un'unica modalità di svolgimento.	
Fra le fonti di informazione, prevalgono quelle scritte e la spiegazione orale dell'insegnante.	
Si tende a privilegiare un unico modo di interpretare di fatti e fenomeni.	
I problemi legati alla vita della classe sono in genere risolti dall'insegnante.	
L'insegnante adotta una modalità prevalentemente direttiva per regolare il comportamento degli allievi.	
Prevale la valutazione finale, con funzione di bilancio sommativo.	
Le prestazioni degli allievi sono valutate secondo un unico criterio di eccellenza.	

Prova tu
Attività 3.1.3

§ scheda DI LAVORO

Immagina di organizzare e gestire una attività didattica secondo i principi della differenziazione. Utilizza le voci della scheda seguente e predisponi ciò che ti occorre (schede, prove ed altro materiale di lavoro) per condurre l'attività

Classe (Quali elementi di eterogeneità sono più vistosi?)		
ARGOMENTO (Che cosa voglio insegnare?)		
QUALI APPRENDIMENTI VORREI PROMUOVERE (ED EVENTUALI LIVELLI/MODI DI APPRENDIMENTO DIFFERENZIATI) (Che cosa mi aspetto imparino gli alunni, anche i rapporto alle loro caratteristiche/situazioni di apprendimento?)		
Breve descrizione dell'attività		
CHE COSA FACCIO PER PREPARARE L'ATTIVITÀ (predisposizione di strumenti, selezione di materiali, allestimento dell'aula, decisioni e azioni preventive...).		
Eventuali percorsi/modalità differenziate di lavoro nella classe (Differenziazione dei percorsi, delle consegne, delle modalità di lavoro...)		
<p style="text-align: center;"><u>Come gestisco l'attività in aula</u></p> <table><tr><td style="text-align: center;">Ciò che faccio io (Quali comportamenti possono essere utili per realizzare la differenziazione didattica?)</td><td style="text-align: center;">Ciò che fanno gli studenti (Come lavorano gli alunni in relazione alle loro esigenze/modalità di apprendimento?)</td></tr></table>	Ciò che faccio io (Quali comportamenti possono essere utili per realizzare la differenziazione didattica?)	Ciò che fanno gli studenti (Come lavorano gli alunni in relazione alle loro esigenze/modalità di apprendimento?)
Ciò che faccio io (Quali comportamenti possono essere utili per realizzare la differenziazione didattica?)	Ciò che fanno gli studenti (Come lavorano gli alunni in relazione alle loro esigenze/modalità di apprendimento?)	

COSA/COME VALUTO

(Prevedo modalità di valutazione differenziate: per livelli, per tipologia delle prove, per modalità e tempi di somministrazione, ecc.?)

Attività 3.1.3 - catalogazione

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo. Puoi fare riferimento allo schema seguente.

DATA

DI CHE COSA SI TRATTA

COME GIUDICO LA QUALITÀ DEL MIO PRODOTTO:

- buona
- soddisfacente
- da migliorare:

.....
.....

QUANDO /PERCHE' POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA

Fare clic qui per immettere testo.

Attività 3.1.4

D) Facciamo il punto

Ora prova ad autovalutarti.

1. Un tuo collega vorrebbe capirne di più sull'insegnamento differenziato.

Spiegagli in maniera schematica quali sono i punti fondamentali da conoscere.

Pensi di riuscire ad essere esauriente?

Sì

No

Se hai risposto 'No', quali aspetti senti di avere meno chiari?

2. Il tuo collega ti chiede un parere: «*Perché un insegnante dovrebbe ispirarsi ai principi della differenziazione nella gestione della sua didattica?*» e «*...in tal caso, quali problemi può aspettarsi di dover affrontare?*». Usa la tabella per individuare i punti di forza e le possibili difficoltà che gli segnaleresti.

GESTIRE LA CLASSE SECONO I PRINCIPI DELLA DIFFERENZIAZIONE	
PUNTI DI FORZA	POSSIBILI DIFFICOLTÀ

3. La tua collega Elisa, che insegna lingua inglese nella scuola secondaria, vorrebbe capire se le scelte che fa nella gestione della classe possono definirsi attente ai principi della differenziazione. Ti chiede aiuto, sottoponendoti la propria esperienza.

Ti racconta che è solita, per quanto riguarda gli esercizi in forma scritta, proporre contemporaneamente alla classe attività di diverso grado di complessità, per le quali prevede di intervenire con gradi differenti di supporto agli studenti.

Gli esercizi orali sono basati sulle medesime strutture linguistiche di base, ma sono tali da consentire agli allievi di esprimere i loro differenti livelli di padronanza della lingua.

Gli alunni hanno la possibilità di saltare le sessioni di revisione previste a fine unità di apprendimento, e creare, al loro posto, dialoghi o scegliere di leggere un articolo tratto da una rivista in lingua inglese.

Elisa raggruppa spesso due allievi con differente livello di apprendimento per la preparazione di un "questionario-gioco" sulla materia studiata. Se lo desiderano, di tanto in tanto, gli alunni possono anche scegliere un compagno per prepararsi ad un 'questionario-sfida', che Elisa provvede a predisporre come attività di auto-valutazione e di bilancio in itinere. Quando un alunno riesce ad affrontare positivamente un 'questionario-sfida' e dimostra di padroneggiare la materia prevista, ottiene uno sgravio sul lavoro da svolgere a casa.

Che cosa ne pensi? Quali scelte sono più o meno in sintonia con i principi della differenziazione?

4. La tua collega ti chiede di fornirle qualche esempio di 'buona pratica' nella prospettiva della differenziazione dell'insegnamento a cui potrebbe ispirarsi per arricchire il proprio repertorio.

Unità 3.2 - Rispondere ai bisogni dello studente

Obiettivi di formazione

1. Avere consapevolezza dei bisogni/vissuti che possono essere alla base dei comportamenti degli alunni.
2. Cogliere la necessità di basare la gestione della classe anche sulla conoscenza di ciò che gli studenti pensano e provano in classe.
3. Ipotizzare strategie per rispondere ai vissuti differenziati degli alunni in modo da coinvolgerli positivamente nell'attività di classe.
4. Riflettere sui propri abituali comportamenti di fronte ai vissuti differenziati degli studenti.

3.2.1 - Luca, Lucia, Michela, Lidia

INTRODUZIONE:

Leggi le seguenti situazioni: esse pongono a confronto diverse situazioni di classe con i vissuti che esse generano in alcuni studenti: spesso gli studenti, a differenza di quanto si aspettano gli insegnanti, possono sentirsi inappagati...

SITUAZIONE DI CLASSE 1

Luca è uno studente con un leggero ritardo. Gli piace stare con i compagni di classe. L'insegnante è premurosa nei suoi confronti: controlla regolarmente che sia incluso nei lavori di gruppo e che si senta partecipe delle attività collettive.

L'insegnante ha lavorato molto per assicurare che, nei gruppi, i ragazzi si accettino reciprocamente.

ESPERIENZA DELLO STUDENTE 1

La reazione di Luca al lavoro di gruppo è diversa da quella che si aspetta l'insegnante. Luca non riesce quasi mai a dare alcun contributo. Le abilità di lettura e di scrittura degli altri studenti sono nettamente superiori alle sue. In genere lavora molto più lentamente rispetto ai compagni. Luca teme le giornate dedicate al lavoro di gruppo; si siede al margine e si sente solo. Non ha mai la sensazione che la sua presenza contribuisca in qualche modo al lavoro collettivo.

SITUAZIONE DI CLASSE 2

Lucia è una studentessa eccellente. In diverse materie è più avanti rispetto ai compagni, sia in termini di conoscenze che di abilità. L'insegnante si rivolge a Lucia con lodi e apprezzamenti e comunica spesso anche ai genitori quanto sia orgogliosa dei suoi risultati. L'insegnante vuole assicurarsi di confermare la capacità di Lucia e di darle il senso delle sue potenzialità come studente.

ESPERIENZA DELLO STUDENTE 2

Lucia ha la sensazione di non contare in classe. Se fosse importante, l'insegnante si accorgerebbe che non fa che ripetere cose che lei ha già imparato da tempo e che non le offre molte occasioni per mettere alla prova le sue capacità. Le attività in classe non le sembrano significative e tanto meno la assorbono; in un certo senso, si sente disonesto perché l'insegnante continua a ripeterle quanto sia eccellente il suo lavoro quando lei sa di prendere voti alti con pochissimo sforzo.

SITUAZIONE DI CLASSE 3

L'insegnante di Michela spiega ai suoi studenti che il lavoro che stanno facendo in grammatica è importante perché li preparerà ad affrontare lo studio delle lingue classiche e della letteratura nella scuola superiore. Racconta agli studenti aneddoti di ex-alunni che sono ritornati a trovarlo e gli hanno comunicato quanto abbiano contribuito le sue lezioni al loro successo scolastico non solo nella scuola secondaria, ma anche all'università.

ESPERIENZA DELLO STUDENTE 3

Nessuno nella famiglia di Michela ha concluso la scuola superiore. Anche se a lei piacerebbe proseguire gli studi, è molto incerta: si chiede se ce la farà, se si troverà bene...e poi anche per una eventuale scelta della scuola si sente in difficoltà... Non ha idea di quale impegno le sarà richiesto e di quali problemi dovrà affrontare e, poi, non saprebbe proprio quale indirizzo scegliere... I suoi genitori non sanno consigliarla e non potrebbero aiutarla molto...

Sembra che l'insegnante di lettere si aspetti che tutti i suoi alunni proseguano gli studi, preferibilmente in campo classico, e anche che la maggior parte di loro andrà all'università.

Significa allora che Michela lo deluderà? Le spiace perché ama il suo insegnante e non vorrebbe dispiacerli... Intanto si domanda che utilità può avere per lei lo studio di quegli argomenti di grammatica e se c'è davvero qualcuno che usa qual tipo di conoscenze nella vita...

SITUAZIONE DI CLASSE 4

Lidia ha una disabilità nell'apprendimento. L'insegnante ne tiene conto quando prepara le prove di valutazione e l'insegnante di sostegno lavora con lei parecchie ore alla settimana sulla scrittura. La mamma la aiuta a casa durante i compiti in modo che il lavoro di Lidia sia costantemente monitorato. Tutti si danno da fare per aiutare Lidia, in modo che possa compensare le proprie difficoltà di apprendimento.

ESPERIENZA DELLO STUDENTE 4

Lidia lavora sodo, ma tutto le pare così meccanico... È sempre la stessa cosa, anno dopo anno... La sua mente pensa a cose che ritiene più importanti, ma non sembra che nessuno le chieda di scrivere o di pensare a cose importanti... A Lidia gli esercizi che fa in classe e anche a casa sembrano così inutili... Al contrario, i suoi compagni investono tempi e energia su idee e progetti interessanti... Lidia pensa che forse lei non è davvero portata per affrontare certi argomenti...

ATTIVITA' 3.2.1

§ SCHEDA DI LAVORO

Secondo te, quali bisogni degli studenti risultano di volta in volta inappagati? Prova ad assumere la prospettiva di Luca, Lucia, Michela, Lidia: quali esperienze si vorrebbero vivere in classe?

Luca in classe vorrebbe

Lucia in classe vorrebbe

Michela in classe vorrebbe

Lidia in classe vorrebbe

3.2.2 - I bisogni degli alunni come presupposto per la differenziazione dell'insegnamento

INTRODUZIONE:

Gli studenti agiscono in classe in relazione ad un insieme di vissuti e di bisogni personali, che, come voleva mettere in evidenza l'attività 3.1., spesso non corrispondono immediatamente alle percezioni degli insegnanti. Di seguito trovi due contributi utili per farti un'idea del problema.

«Proteggi te stesso!»

La psicologia da tempo ci ha insegnato che le energie non possono essere investite nell'apprendimento finché non sono soddisfatti alcuni bisogni fondamentali, come il bisogno di sicurezza, il bisogno di appartenenza ecc. Più recentemente, i ricercatori che si occupano del cervello o quelli che interpretano le loro scoperte per gli educatori ci hanno detto che le emozioni hanno la meglio sull'apprendimento. Se un ragazzino si sente in pericolo, minacciato oppure insicuro, il cervello blocca le vie nervose dell'apprendimento e si occupa invece dei bisogni umani più basilari.

Se l'insegnante collega l'apprendimento alle emozioni del ragazzino, sarà più facile che questi apprenda rispetto alla situazione in cui ciò che viene insegnato rimane distante dalle sue emozioni. È come se una voce nello studente dicesse: «Prima di tutto proteggi te stesso. Abbi cura di te!».

In questo senso gli studenti sono egocentrici e centrati su loro stessi. Lungi dall'essere indesiderabile, questa focalizzazione sul sé è una questione che ha a che fare con il preservare il proprio essere. Ne consegue che i discenti –giovani o adulti- entrano in classe con una certa incertezza: «Se ciò che facciamo qui dentro risponde al mio bisogno di sentirmi al sicuro, di diventare più forte, allora sono con te. Altrimenti, sono capace di essere presente fisicamente, ma assente mentalmente rispetto a ciò che mi chiederai».

(Adattato da C.A.Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, pp. 33)

I "cinque bisogni fondamentali"

Sono almeno cinque i bisogni fondamentali che gli studenti cercano di soddisfare. Gli studenti non entrano in classe dicendo: « Per favore, mi insegni le equazioni. Sono così significative per me!» o esclamando: « Se solo mi insegnasse la rivoluzione francese, mi sentirei realizzato!». Al contrario, sono ragazzi che giungono a scuola chiedendosi: « Sarò riconosciuto qui come persona? C'è posto qui per il mio contributo? Ciò che faremo avrà senso per me? Sarò aiutato a comprendere che dentro di me ci sono energie e possibilità? Proverò il senso di soddisfazione che proviene dall'aver sfidato positivamente qualcosa? ». Queste domande sono poste, naturalmente, più dalla sfera emotiva che dal coinvolgimento dell'intelletto e dalla ragione.

Vediamo più nel dettaglio di che cosa ha bisogno uno studente in classe per dedicarsi all'apprendimento sistematicamente, coerentemente e profondamente.

•Sentirsi confermato come persona (bisogno di autostima)

Lo studente si chiede: «Mi sento degno di stare qui? Merito di stare qui? ». Se la risposta è troppo spesso negativa, l'apprendimento tenderà a prendere un posto di secondo piano e per lasciare spazio all'autoprotezione.

•Sentirsi capace di realizzare cose significative (bisogno di auto-efficacia)

Il soggetto in fase evolutiva ha bisogno di uscire dal proprio bozzolo protettivo e di sviluppare un senso di auto-efficacia. L'auto-efficacia rafforza l'autostima: « Non solo le persone mi dicono che ho dignità e valore, ma posso constatarlo io stesso». Allora i ragazzi vengono in classe con il bisogno di fare la differenza, di apportare il loro contributo.

Tuttavia, capita loro anche di sentire che l'insegnante e il resto della classe possono andare avanti e farcela senza il loro apporto...Un ragazzino, quando non si sente necessario può facilmente tirarsi 'fuori dal gioco'. Ogni studente deve giungere a cogliere che è un elemento fondamentale

del sistema classe, poiché essa è costituita da parti interdipendenti. Il sistema ha bisogno di quella parte –di quello studente- per funzionare adeguatamente e in modo efficace.

•Sentirsi capace di dominare il proprio mondo (bisogno di potere)

Imparare ad andare in bicicletta amplia la geografia del proprio mondo... ; parlare al telefono, navigare in internet, guidare la macchina sono abilità che conferiscono dominio sulla realtà... Gli studenti cercano potere anche in classe. È come se chiedessero all'insegnante: « Mi puoi mostrare come questo posto e questo lavoro mi danno dominio sulla mia vita? ».

Quando i contenuti e l'ambiente di apprendimento di classe fanno sentire i ragazzi efficaci, è facile che ritornino a scuola per diventare ancora più capaci; è per loro fonte di soddisfazione sentirsi sempre più "potenti". Se invece ciò che avviene in classe sembra diminuire il loro potere, gli studenti lo cercheranno altrove.

•Sentire che si lavora per una finalità (bisogno di avere uno scopo)

« Perché dobbiamo farlo? ». È forse il ritornello più ripetuto in qualsiasi classe e forse è la domanda che impegna maggiormente gli insegnanti. Essa non trae origine dall'esigenza dello studente di sfidare l'autorità dell'adulto, ma nasce da un bisogno di significato. La stessa domanda può essere posta in molti modi diversi: «Mi puoi mostrare come questo lavoro mi aiuta a diventare ciò che voglio essere? ». «Puoi farmi capire in che modo questa materia contribuisce a migliorare la vita delle persone?». « Puoi aiutarmi a comprendere come questa regola ci rende più vitali in quanto gruppo?». Sono tutte versioni della domanda: «Perché dobbiamo fare tutto questo?» e sono poste per ricercare uno scopo ed un significato.

•Sentirsi sfidati (bisogno di sfida)

Quando assumiamo il rischio di perseguire un obiettivo che sembra al di sopra delle nostre capacità e scopriamo che possiamo estendere il nostro raggio di azione per comprendere ciò che sembrava difficilmente afferrabile, ne risultiamo trasformati, rinvigoriti, siamo come nobilitati dalla meta raggiunta.

Correttamente concepito, l'apprendimento è una sequenza di sfide. Gli studenti incontrano qualcosa –un'abilità, un'idea, un problema, un compito- per cui non sono abbastanza pronti. Davanti a quella sfida essi possono provare incertezza, dubbio, forse paura. Se non affrontano il rischio, possono sentirsi tranquillizzati, ma non crescono. Se, tuttavia, continuano ad affrontare i rischi e vedono sfuggire il successo, gli studenti non apprendono ciò che era previsto e possono giungere davvero alla conclusione che quell'apprendimento non è per loro.

La sfida è altamente personale. È raro che un compito uguale per tutta la classe sfidi tutti allo stesso modo, inviti ogni alunno ugualmente a rischiare l'incertezza, stimoli ciascuno a persistere in mezzo ai dubbi e a perseguire un obiettivo che può non sembrare alla portata. Tuttavia, l'insegnante dovrebbe cercare tutti i modi per far sì che il bisogno di ogni ragazzo di sentirsi sfidato sia in qualche modo appagato in classe: la sfida in classe garantisce radici e ali ai sogni dei giovani e li attrezza dei contenuti, degli abiti e della fiducia necessari per muoversi in direzione dei loro sogni.

(Adattato da C.A.Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, pp. 34-37)

ATTIVITA' 3.2.2

§ scheda DI LAVORO

Completa la tabella seguente. Prova a metterti dal punto di vista di un alunno: cerca di tradurre ogni categoria di bisogni in possibili aspettative che guidano lo studente nella partecipazione alla vita della classe e che un insegnante dovrebbe cercare di riconoscere.

Bisogni fondamentali dello studente in classe	Per soddisfare i suoi bisogni lo studente deve sapere che...
BISOGNO DI AFFERMAZIONE (AUTOSTIMA)	<ul style="list-style-type: none">- In classe è accettato e merita accettazione- Il suo lavoro conta- L'insegnante crede in lui...
BISOGNO DI CONTRIBUTO (SENSO DI AUTOEFFICACIA)	<ul style="list-style-type: none">- Può dare un contributo al lavoro della Classe...
BISOGNO DI POTERE (DOMINIO DELLE SITUAZIONI)	<ul style="list-style-type: none">- Ciò che impara gli è utile adesso...
BISOGNO DI AVERE UNO SCOPO (CAPIRE IL SENSO DEL LAVORO CHE SI FA)	<ul style="list-style-type: none">- Ciò che si fa in classe è importante per sé o per gli altri...
BISOGNO DI SENTIRSI SFIDATI (DI PROVARE A FARE MEGLIO SENTENDO DI POTERLO FARE)	<ul style="list-style-type: none">- Spesso in classe realizza cose che gli sembravano impossibili- ...

3.2.3 - Prova tu
ATTIVITA' 3.2.3
§ scheda DI LAVORO

Ritorna ai casi di Luca, Lucia, Michela, Lidia (attività 3.2.1). Prova ad individuare i bisogni che probabilmente rimangono insoddisfatti e ad ipotizzare possibili soluzioni per rispondere attraverso la gestione del lavoro d'aula.

I bisogni insoddisfatti di Luca in classe

In che modo l'insegnante potrebbe provare a rispondere

I BISOGNI INSODDISFATTI DI LUCIA IN CLASSE

In che modo l'insegnante potrebbe provare a rispondere

I BISOGNI INSODDISFATTI DI MICHELA IN CLASSE

In che modo l'insegnante potrebbe provare a rispondere

I BISOGNI INSODDISFATTI DI LIDIA IN CLASSE

In che modo l'insegnante potrebbe provare a rispondere

3.2.3 Scheda di Catalogazione

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo. Puoi fare riferimento allo schema seguente.

DATA

DI CHE COSA SI TRATTA

Fare clic qui per immettere testo.

COME GIUDICO LA QUALITÀ DEL MIO PRODOTTO:

buona

soddisfacente

da migliorare:

QUANDO /PERCHE' POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA

Fare clic qui per immettere testo.

D) Facciamo il punto

Ora prova ad autovalutarti.

1. Un tuo collega vorrebbe capirne di più sui bisogni che sono alla base del comportamento degli studenti in classe.

Spiegagli in maniera schematica quali sono i punti fondamentali da conoscere.

Pensi di riuscire ad essere esauriente?

Sì

No

Se hai risposto ‘No’, quali aspetti senti di avere meno chiari?

.....

.....

.....

2. Il tuo collega è non è convinto: vorrebbe capire meglio perché un insegnante dovrebbe occuparsi, oltre alle attività didattiche, anche di aspetti come questi...

Prova a fare un bilancio critico.

RISPONDERE AI BISOGNI DEGLI ALUNNI	
PUNTI DI FORZA	POSSIBILI DIFFICOLTÀ

3. Il tuo collega vorrebbe capire se le scelte che fa nella gestione della classe tengono conto dei bisogni degli studenti. Ti chiede aiuto, sottoponendoti questa pagina del suo diario professionale.

Pagina da inserire

Che cosa ne pensi? Quali scelte condividi?

.....
.....
.....

- Pensa alla tua esperienza di insegnamento.

Ritieni di agire l'esigenza di differenziare la didattica ti guida nelle scelte di gestione della classe?
Quando?

.....
.....
.....
.....

Se rapporti la tua esperienza alla teoria, ci sono dubbi che ti rimangono? Quali?

.....
.....
.....
.....

Unità 3.3 - Gestire l'ambiente classe

Obiettivi dell'unità 3.3

1. Conoscere le possibilità di valorizzare le differenze tra gli studenti attraverso l'allestimento di un adeguato ambiente di classe.
2. Ipotizzare strategie per allestire un ambiente di classe attento alle differenze.
3. Riflettere sulle proprie pratiche nella gestione dell'ambiente di classe secondo la prospettiva della differenziazione.

3.3.1 - Monica e Giorgio

INTRODUZIONE

Un insegnante può cercare di gestire la classe in modo da valorizzare le differenze tra gli studenti curando differenti dimensioni. Una di queste è costituita dall'ambiente di classe che sa costruire, sia dal punto di vista fisico-materiale che relazionale.

Leggi le situazioni seguenti.

3.3.1.1 - La classe di Monica

Monica progetta accuratamente la 'geografia' della propria classe di scuola primaria. Ha stabilito tre principali obiettivi che orientano il suo modo di concepire l'ambiente di apprendimento.

Innanzitutto vuole che gli studenti 'vadano se stessi' nell'aula; poi vuole che questa comunichi un messaggio di flessibilità; infine, desidera che i ragazzi comincino a comprendere che il lavoro che fanno è importante ed interessante come si può vedere nell'aula.

Per assicurarsi che i suoi allievi 'si vedano' nell'aula, controlla che i libri messi in evidenza e i manifesti rappresentino studenti provenienti da una ricca varietà di culture e di retroterra familiari. Inoltre, ha predisposto un angolo dei ragazzi, rinnovato di frequente e ricco di manufatti e materiali intriganti per gli alunni. Talvolta, colloca in quest'angolo materiali che incoraggino gli studenti a confrontarsi con problemi significativi e complessi oppure a provare approcci diversi nell'apprendimento.

A loro volta, i ragazzi aggiungono cose che loro stessi considerano interessanti, che possono riflettere i loro interessi o essere pertinenti rispetto a qualche argomento che stanno studiando.

Per comunicare un'idea di flessibilità, Monica utilizza svariati tipi di arredamento e allestimento dell'aula: tavoli di diverse forme e misure, banchi, mensole e sgabelli per il lavoro individuale e silenzioso; un'area con tappeti e cuscini dove i ragazzi possono leggere e scrivere in piccoli gruppi; uno spazio dove far sedere per terra gli allievi come gruppo classe, da utilizzare per le sessioni di lavoro in condivisione.

Per aiutare i ragazzi a percepire l'importanza del lavoro svolto, l'insegnante ha predisposto una bacheca che ha chiamato "Lavorare con gli Esperti". Essa è suddivisa in due sezioni: a sinistra gli alunni e l'insegnante possono collocare articoli riguardanti adulti che scrivono, che lavorano con la matematica, che risolvono questioni storiche e altro ancora. I ragazzi possono anche contribuire con lettere che ricevono o estratti di interviste ad adulti contattati durante particolari progetti didattici.

A destra sono appesi esempi di lavori degli studenti che rimandano al mondo reale: può trattarsi di strategie o strumenti per risolvere un problema di vita reale, per aiutare persone fuori dalla scuola, per insegnare a qualcuno ecc. Inoltre, sotto la bacheca sono state collocate delle mensole per ospitare manufatti tridimensionali che possono rappresentare l'attività di professionisti e studenti.

(tratto da C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, p. 62)

3.3.1.2 - La classe di Giorgio

Giorgio è profondamente consapevole del suo ruolo nel costruire un clima positivo nella sua classe di scuola secondaria. Egli segue regolarmente alcune pratiche. Innanzitutto si fa sempre trovare sulla soglia della classe quando i ragazzi entrano ed escono: così facendo si garantisce un minimo di contatto personale con ciascuno di loro. È infatti convinto che il contatto personale gli permetta di entrare in rapporto con gli studenti e di comprenderli meglio nel tempo e aiuti i ragazzi a 'sistemarsi' per la lezione. Inoltre, si assicura di chiamare gli studenti a rispondere in modo equo: lavora sodo per fare in modo di interrogare equamente maschi e femmine, studenti di diversi gruppi etnici e di differente prontezza di risposta. Desidera che i ragazzi sappiano che lui ha bisogno di ciascuno e si aspetta che ognuno di loro dia il proprio contributo per il

successo della classe.

Giorgio utilizza anche un sistema chiamato “A tu per tu” per ascoltare e prendersi cura delle opinioni e dei sentimenti degli studenti. Ogni due o tre settimane, verso la fine della lezione, consegna ai ragazzi una schedina e chiede loro di usarne un lato per esprimersi su come sta andando la classe: su cosa sta funzionando e cosa invece no; inoltre, chiede loro di suggerire possibili soluzioni per rendere l’organizzazione del lavoro più efficace. Chiede poi ai ragazzi di scrivere sull’altro lato qualcosa su loro stessi, qualcosa che credono utile comunicare o che ritengono possa interessare l’insegnante. Giorgio è solito ricordare ai suoi alunni che sarà un migliore insegnante se li conosce meglio. Sulla scheda, essi possono parlare di un libro che stanno leggendo, di come vanno gli allenamenti di calcio, delle loro canzoni preferite, di qualcosa che hanno realizzato e di cui sono soddisfatti ecc. L’insegnante utilizza le informazioni che raccoglie sull’andamento della classe per impostare le sue lezioni e lo comunica ai ragazzi; utilizza le informazioni relative ai singoli studenti per migliorare la relazione individuale, avvicinandoli, quando gli è possibile, a tu per tu: durante i temi assegnati per il lavoro individuale, durante la ricreazione e nelle pause, all’entrata e all’uscita dalla scuola.

Infine, durante le discussioni di classe, Giorgio incoraggia regolarmente gli studenti a condividere le loro opinioni sui temi e sugli argomenti oggetto del dibattito, ricordando che saranno pensatori più capaci e più informati se comprenderanno anche le opinioni di persone che hanno posizioni diverse dalle loro. Inoltre, sfrutta la diversità delle prospettive per parlare di quanto sia arricchente avere in classe persone con diverse esperienze.

(tratto da C.A.Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, p. 63)

ATTIVITA' 3.3.1

§ SCHEDA DI LAVORO

Hai sperimentato, come insegnante o come studente situazioni simili a quelle descritte oppure molto diverse? Quando? Cosa pensi delle scelte descritte negli esempi?

3.3.2 - L'importanza del setting e del clima di classe

INTRODUZIONE

la gestione dell'ambiente di classe, con le sue caratteristiche fisiche ed affettive, costituisce un importante modalità per differenziare l'insegnamento in rapporto ai bisogni degli alunni.

Il brano seguente può esserti di aiuto per farti un'idea.

L'ambiente di classe

“L'ambiente di classe include le caratteristiche fisiche ed affettive che, singolarmente o in modo cumulativo, determinano il tono o l'atmosfera in cui avranno luogo l'insegnamento e l'apprendimento.

Dal primo all'ultimo giorno di lezione l'ambiente formerà silenziosamente, ma potentemente, una linea di comunicazione da insegnante a studente, da studente a studente e da studente ad insegnante. L'ambiente favorirà, oppure scoraggerà, la ricerca da parte dello studente di conferma/affermazione, di contributo, di potere, di scopo e di sfida all'interno della classe. Inoltre parlerà della presenza o dell'assenza dell' 'invito' e dell'opportunità rivolti ad ogni singolo studente e alla classe nel suo insieme e, spesso, sarà il primo messaggero che annuncia le caratteristiche dell'apprendimento in quella classe.

Pareti, bacheche, oggetti e manufatti rivelano molto della meraviglia o della sterilità dell'apprendimento. L'arredo e le attrezzature scolastiche parlano di collaborazione oppure di isolamento, di flessibilità o di standardizzazione.

I materiali testimoniano la presenza o l'assenza di interesse in una varietà di culture, lingue, talenti, bisogni di apprendimento e sogni. Gli oggetti esposti, gli strumenti di apprendimento, i tabelloni, i poster suggeriscono un luogo in cui si offre aiuto. La loro assenza suggerisce il contrario. Ciò che lo studente vede in classe implica la centralità dello studente o dell'insegnante.

Proprio come l'insegnante è l'architetto principale delle caratteristiche fisiche della classe, così lo è anche del clima affettivo. L'insegnante è capace di trovare un modo per parlare agli studenti individualmente o è troppo occupato in altre cose che devono essere più importanti? C'è entusiasmo e vitalità nel modo in cui l'insegnante si rivolge al singolo studente e alla classe oppure ha un tono da evento pre-registrato?

L'umorismo è positivo e infonde energia o scredita in qualche modo l'individuo? L'agire dell'insegnante riflette un rispetto inequivocabile per ciascuno oppure è piuttosto chiaro chi è nelle grazie dell'insegnante?

L'ambiente comunica apertamente, oppure in modo più sfumato, il senso di riconoscimento e di affermazione personale, di apertura al contributo individuale, di potere derivante dalla conoscenza, di orientamento all'apprendimento e di sfida elevata. Esso segnala quotidianamente agli studenti che la loro unicità è riconosciuta e apprezzata oppure, al contrario, indica loro che possono essere rimpiazzati e sostituiti da altri, come congegni di una macchina impersonale.

(Tratto da C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, pp. 61)

3.3.3 - Prova tu
§ scheda DI LAVORO

La tabella indica altre possibili strategie per costruire ambienti di classe positivi e aperti alle differenze. Prova a completare con qualche esempio.

COME POTREI FARE, CONCRETAMENTE PER....
... 'studiare' le culture degli studenti
... comunicare un senso di prestigio e di importanza al lavoro svolto da ciascuno
... fornire molti materiali che gli studenti possono utilizzare per esplorare e per esprimere apprendimento
... creare uno spazio per tutti i tipi di studenti
... aiutare gli studenti a conoscersi reciprocamente Ad es., utilizzare scatole chiamate "barattoli delle idee" in cui i ragazzi possano depositare domande o problemi sui quali stanno personalmente riflettendo in un certo periodo. L'insegnante potrà partire da esse per proporre discussioni di classe 'vicine' ai vissuti degli studenti e tali da costituire occasioni per un confronto reciproco fra compagni.
.....

3.3.3 – Scheda di catalogazione

§ PORTFOLIO

Inserisci la tua ipotesi di lavoro nel portfolio.

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo. Puoi fare riferimento allo schema seguente.

DATA

DI CHE COSA SI TRATTA

Fare clic qui per immettere testo.

COME GIUDICO LA QUALITÀ DEL MIO PRODOTTO:

buona

soddisfacente

da migliorare:

Fare clic qui per immettere testo.

QUANDO /PERCHÈ POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA

Fare clic qui per immettere testo.

Attività 3.3.4

Ora prova ad autovalutarti.

1. Un tuo collega vorrebbe avere qualche ragguaglio su come gestire il setting e il clima d'aula per valorizzare le differenze tra gli allievi.

Spiegagli in maniera schematica quali sono i punti fondamentali da conoscere.

Pensi di riuscire ad essere esauriente?

Sì

No

Se hai risposto 'No', quali aspetti senti di avere meno chiari?

2. Leggi la seguente testimonianza di un insegnante

«Penso che il dialogo tra studenti ed insegnante influisca fortemente sul clima della classe. Per questa ragione, mi sforzo di insegnare ai miei ragazzi di scuola media come ascoltare attentamente e rispettosamente le idee dei compagni, come dare suggerimenti e consigli che siano positivi, come costruire una conversazione a partire dalle idee che ciascuno espone, come dibattere le idee in modo rispettoso nei confronti delle idee stesse e delle persone che le sostengono; cerco anche di essere coerente nel presentarmi agli alunni come modello in questo senso.

Spesso mi soffermo su quanto siano importanti gli errori nell'aiutarci a comprendere meglio il nostro modo di pensare e cerco di mostrarmi disponibile a condividere con gli studenti le mie stesse imperfezioni; comunico come anche io apprendo quotidianamente dalle cose che vanno bene e da quelle che vanno male.

Inoltre, cerco di non utilizzare a caso l'umorismo in classe. Mi pare che i miei studenti amino il mio senso dell'umorismo ed anch'io, devo dire, amo il loro. tento, anche in questo caso, di essere di esempio per mostrare agli studenti come l'umorismo vada usato "per farci star meglio" e "non per farci star male". Sono convinta che un sano umorismo possa sdrammatizzare situazioni di tensione che possono sorgere in classe e da molto tempo ho imparato che in un ambiente positivo non c'è posto per il sarcasmo».

(adattato da C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, pp. 63-64).

Che cosa ne pensi? Quali scelte condividi?

3. Il tuo collega ti chiede di fornirgli qualche esempio di 'buona pratica' a cui potrebbe ispirarsi nella gestione dell'ambiente di classe

Unità 3.4 - Creare routine di classe

Obiettivi

1. Conoscere le possibilità di valorizzare le differenze tra gli studenti attraverso la gestione delle routine d'aula.
2. Ipotizzare strategie per una gestione delle routine d'aula finalizzata a favorire la differenziazione dell'insegnamento.
3. Riflettere sulle proprie pratiche nella gestione delle routine d'aula secondo la prospettiva della differenziazione didattica.

3.4.1 - Anna e Roberto

INTRODUZIONE

Un insegnante può cercare di gestire la classe in modo da valorizzare le differenze tra gli studenti curando differenti dimensioni. Una di queste è costituita dalle routine d'aula.

Leggi le situazioni seguenti.

3.4.4.1 - Le routine d'aula di Anna

Gli studenti di Anna sanno che, quando la mattina entrano in classe, devono mettere i compiti assegnati per casa in un cestino rosso, sistemato vicino alla porta. Poi si avvicinano ai contenitori dei libri e scelgono un libro da leggere silenziosamente da soli oppure con un compagno. La lettura in coppia ha luogo nello spazio vicino alla cattedra, mentre la lettura individuale negli spazi vicini alle finestre. Quando suona il campanello di inizio ufficiale della lezione, Anna accende della musica. È questo il segnale che indica ai ragazzi di mettere via il loro materiale e di collocarsi al proprio posto, davanti all'insegnante. Hanno familiarizzato con i segnali "Sistemati!" (cioè siediti con il viso rivolto all'insegnante) e "A me gli occhi" (cioè preparati per il contatto visivo).

La giornata comincia con la condivisione di qualcosa d'interessante (avvenimenti a casa, scoperte nelle proprie letture) da parte dei ragazzi oppure con la loro comunicazione alla classe di qualche obiettivo importante per quel giorno e con l'esame dello schema alla lavagna in cui è presentato il lavoro iniziale per ciascuno e la collocazione all'interno dell'aula (vedi schema sotto). Gli studenti possono fare domande sul lavoro e dispongono di trenta secondi per mettersi a lavorare in modo produttivo nei posti loro assegnati. Secondo Anna, la prevedibilità dell'inizio della giornata scolastica fornisce autonomia entro una precisa struttura e rinforza il senso di comunità, di chiarezza, di finalità e di responsabilità individuale.

		2	3	4	5
Franco Rachele Giorgio Sara	Ascolto	Scrittura	Lettura con un amico	Matematica	Matematica con l'insegnante
Lisa Lilly Rosa Roby	Cerchio della lettura	Disegno	Calligrafia	Lavoro con le parole	Ascolto
Stella Rita Toni Willy	Scrittura	Matematica con l'insegnante	Scelta dello studente	Disegno	Lettura con un amico
Dario Cristian Franca Carlo	Scelta dello studente	Calligrafia	Cerchio della lettura	Lettura con un amico	Lavoro con le parole
Gianni Melissa Sandra Tommy	Matematica	Scelta dello studente	Lavoro con le parole	Cerchio della lettura	Scrittura
Betty Lucia Serena Davide	Lavoro con le parole	Lettura con un amico	Matematica	Ascolto	Scelta dello studente

to da C.A.Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, pp.

3.4.1.2 - Le routine d'aula di Roberto

Roberto utilizza quattro routine per accertarsi che gli studenti possano accedere all'aiuto quando ne hanno bisogno, mentre lui si sta occupando di singoli studenti o di un gruppetto di ragazzi. In primo luogo ricorda di ascoltare attentamente e di fare domande brevi e precise, perché successivamente non sarà possibile. In secondo luogo, egli nomina uno o più "consulenti" per un determinato compito o per un preciso periodo di tempo. I consulenti indossano un berretto colorato che designa la loro funzione. Essi sono disponibili a rispondere a domande relative alle indicazioni date dall'insegnante e al lavoro che deve essere fatto.

Inoltre gli studenti usano le schede "Fermati!" e "Vai!". Quando uno studente sta lavorando con una certa sicurezza, il lato verde della scheda, in cui è scritto "Vai!", è posto in bella vista sul banco e ciò segnala all'insegnante che lo studente sta lavorando bene. Quando invece il ragazzo si sente incerto, ha dubbi e gradirebbe ricevere aiuto dall'insegnante, viene posto in vista il lato in cui è scritto "Fermati!". Naturalmente, l'insegnante cerca di controllare il lavoro di tutti i ragazzi, ma i segnali lo aiutano a offrire il proprio sostegno efficientemente allorché lascia il gruppo di studenti o un singolo studente con cui stava lavorando e si mette a circolare per la classe.

(Adattato da C.A.Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, pp. 76-77)

ATTIVITA' 3.4.1

§ SCHEDA DI LAVORO

Hai sperimentato, come insegnante o come studente situazioni simili a quelle descritte oppure molto diverse? Quando? Cosa pensi delle scelte descritte negli esempi?

3.4.2 - L'importanza delle routine di classe

INTRODUZIONE

Le classi nelle quali c'è una flessibilità tale da permettere all'insegnante di mettersi in rapporto e dare ascolto a studenti che esprimono una molteplicità di bisogni, paradossalmente, traggono vantaggio dalle azioni abituali o routine.

Il brano seguente può esserti di aiuto per farti un'idea sul tema.

"Chiare ed abituali routine di classe costituiscono probabilmente la differenza tra produttività e caos nelle classi in cui gli insegnanti cercano di rispondere alle peculiarità degli studenti.

In queste classi gli studenti devono sviluppare un alto grado di autonomia. Dopo tutto, l'insegnante non sarà disponibile contemporaneamente per tutti gli studenti per ripetere le consegne e le spiegazioni, per guidare efficientemente i movimenti in classe, per ricordare quanto tempo rimane, ecc...

Che i ragazzi debbano sviluppare autonomia come studenti dovrebbe essere un obiettivo fondamentale per tutte le classi a partire dalla scuola dell'infanzia. Non riuscire ad assicurare che gli studenti divengano sempre più indipendenti rappresenta una grave negligenza a livello educativo. Tuttavia, nessuno nasconde il fatto che non sia per niente facile insegnare le abilità collegate all'autonomia a un numero elevato di ragazzi nella stessa stanza. Ne consegue che molti educatori diventano molto abili a fare le cose per gli studenti invece di insegnare loro come farle da soli.

Finché insegniamo come se "gli studenti" fossero un unico studente, possiamo cavarcela attivando la dipendenza degli studenti. Ma quando decidiamo di operare in modo proattivo con gli studenti, come individui, dobbiamo diventare più esperti ad aiutare gli studenti ad aiutarsi.

Se crediamo nell'unicità dell'individuo e intendiamo far in modo che il bisogno di essere confermati, di contribuire, di potere di scopo e di sfida trovino una risposta nelle nostre classi per i singoli studenti e, allora dobbiamo diventare abili nell'inventare routine di classe che ci consentano di abdicare al ruolo di burattinai che tirano gli studenti per i fili, li tengono sotto controllo e li guidano momento per momento nel lavoro di classe.

Le routine assicurano che gli studenti comprendano come iniziare e come concludere un lavoro in classe, come trovare e mettere via i materiali, come registrare il proprio lavoro, come muoversi nell'aula in modi accettabili, come capire dove dovranno essere e cosa dovranno fare in un determinato momento, dove mettere il lavoro una volta terminato, come ricevere aiuto quando l'insegnante sta lavorando direttamente con altri compagni, ecc. Quando gli studenti mettono in pratica routine efficaci, non solo essi sono in grado di sostenere la conferma, il contributo, il potere, lo scopo e la sfida, ma gli stessi studenti rispondono più efficacemente a questi bisogni in classe e attraverso un lavoro che aumenterà la loro capacità di interdipendenza.

(Adattato da C.A.Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, pp. 74-75)

3.4.3 - Prova tu

§ scheda DI LAVORO

La tabella indica altri ambiti in cui è possibile stabilire routine utili a rendere la classe più funzionale per tutti gli alunni. Prova a completare con qualche esempio.

Utilizzare segnali di azione visivi (cartelli, icone...) e sonoro-uditivi

Ad es., appendere cartelli in posizioni strategiche per ricordare agli studenti dove riporre lavori o materiali. Per ricordare i passi da compiere per svolgere un'attività...; utilizzare icone associate a parole-chiave per ragazzi che provengono da una madrelingua diversa e che non padroneggiano ancora l'italiano, ecc

Prestabilire i gruppi in relazione alle attività da svolgere

Ad.es., invece di fermarsi ed indicare la formazione di gruppi di lavoro in occasione delle diverse attività, l'insegnante può formare gruppi all'inizio di un'unità, differenziandoli a seconda delle funzioni, in modo che gli alunni possano immediatamente riconoscere le modalità di lavoro alle quali saranno chiamati. Ogni studente può far parte di più gruppi. I gruppi possono avere nomi descrittivi, in modo da richiamare facilmente il tipo di lavoro da svolgere: "gruppi di revisione", per lo più eterogenei, potranno essere formati nei momenti iniziali dell'unità, per riattivare gli apprendimenti necessari; i "Gruppi di sfida", per lo più eterogenei, potranno lavorare per consolidare gli apprendimenti e per svolgere esercitazioni o come momenti per la valutazione reciproca; i gruppi "Task-force" saranno costituiti quanto sarà necessario produrre qualcosa e potranno valorizzare le preferenze o predisposizioni particolari degli alunni o, viceversa, essere impiegati per far sperimentare attività considerate dagli allievi poco motivanti o difficili avvalendosi della cooperazione da parte del gruppo, ecc.

Richiedere ai ragazzi di stabilire obiettivi o 'passi' relativi al lavoro da svolgere

Ad. es. come routine utile per sviluppare consapevolezza ed orientamento all'obiettivo, i ragazzi potranno essere abituati, quando lavorano individualmente o in gruppo, a scrivere su un cartoncino o ad annotare in forma personale gli obiettivi che intendono raggiungere o i passi che devono compiere; per creare la consuetudine ad un'oculata gestione del tempo, si può chiedere anche di fare previsioni sul tempo loro necessario per completare il lavoro, ecc..

Insegnare ad affrontare i passaggi da una situazione o attività ad un'altra in modo ordinato.

Ad. es. è utile dare disposizioni chiare su come deve essere lasciata l'aula al termine delle attività; indicare procedure per riporre materiali ordinatamente e rapidamente, per sistemare, se necessario, l'arredo scolastico, per prepararsi all'inizio o alla conclusione di un'attività, ecc..

Ad es., può essere utile, per preparare gli studenti allo svolgimento del lavoro a casa o alla lezione successiva, prendere qualche minuto al termine di una lezione per riassumere i principali nodi toccati, il senso delle attività proposte, per richiamare domande che utili a preparare il proseguimento del percorso...

3.4.3 – Scheda di catalogazione

§ DOSSIER DELL'INSEGNANTE

Inserisci la tua ipotesi di lavoro nel portfolio.

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo. Puoi fare riferimento allo schema seguente.

DATA

DI CHE COSA SI TRATTA

Fare clic qui per immettere testo.

COME GIUDICO LA QUALITÀ DEL MIO PRODOTTO:

buona

soddisfacente

da migliorare:

Fare clic qui per immettere testo.

QUANDO/PERCHÈ POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA

Fare clic qui per immettere testo.

Attività 3.4.4

Ora prova ad autovalutarti.

1. Un tuo collega vorrebbe avere qualche ragguaglio su come utilizzare routine d'aula per valorizzare le differenze tra gli allievi.

Spiegagli in maniera schematica quali sono i punti fondamentali da conoscere.

Pensi di riuscire ad essere esauriente?

Sì

No

Se hai risposto "No", quali aspetti senti di avere meno chiari?

2. Leggi la seguente testimonianza di un insegnante.

«Insegno in una scuola superiore, dove l'arredo di classe è costituito quasi esclusivamente da sedie e banchi. Per ottenere una certa flessibilità nell'organizzazione dell'ambiente in funzione dei diversi tipi di attività individuo alcune possibili disposizioni dell'aula e ne appendo lo schema alla bacheca. Ciascuna ha un diverso nome: disposizione per il seminario, disposizione per i lavori a piccoli gruppi, disposizione per la discussione, ecc. All'inizio dell'anno mi assicuro che gli studenti sappiano come disporre rapidamente gli arredi secondo i differenti schemi; da quel momento in poi, sono in grado di chiedere loro di effettuare rapidamente e senza confusione gli spostamenti necessari, liberando del tempo da dedicare alla didattica vera e propria».

(adattato da C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, pp.75).

Che cosa ne pensi? Quali scelte condividi?

3. Il tuo collega ti chiede di fornirgli qualche esempio di routine d'aula a cui potrebbe ispirarsi nella gestione della classe

Unità 3.5 - Creare sistemi di supporto all'apprendimento

Obiettivi dell'unità "Creare sistemi di supporto all'apprendimento"

1. Conoscere le possibilità di valorizzare le differenze tra gli studenti attraverso la gestione di adeguati sistemi di supporto all'apprendimento.
2. Ipotizzare strategie di supporto all'apprendimento individuale.
3. Riflettere sulle proprie pratiche nell'impiego di sistemi di supporto all'apprendimento individuale

3.5.1 - Ornella, Margherita e Paolo

INTRODUZIONE:

Un insegnante può cercare di gestire la classe in modo da valorizzare le differenze tra gli studenti curando differenti dimensioni. Una di queste è costituita dall'introduzione di sistemi di supporto all'apprendimento.

Leggi le situazioni seguenti.

3.5.1.1 - La gestione dell'aula di Ornella

Ornella è un'inveterata osservatrice dei suoi allievi: utilizza liste di controllo delle abilità e della comprensione per osservare la crescita e i bisogni degli studenti. Tali liste di controllo le consentono capire a che punto si trova ciascuno relativamente ad una serie di competenze importanti e di assegnare lavori basati sui loro bisogni individuali e collegati agli interessi personali. Prende appunti sugli studenti mentre stanno lavorando, utilizzando delle schedine sulle quali scrive la data e il nome e che inserisce poi in un raccoglitore che contiene una cartella personale per ciascun ragazzo. Nel lungo periodo, le note cronologicamente ordinate sugli studenti diventano preziosi strumenti per fare la mappa dei bisogni di ognuno e per cogliere le diverse modalità di crescita. Ornella si è anche data il compito di osservare i ragazzi in ambienti esterni alla classe; in tali contesti può conoscere aspetti che non emergono durante il lavoro in aula. Di tanto in tanto chiede ai suoi studenti di scriverle una lettera relativa al loro andamento e alla percezione che hanno della classe. Talvolta chiede loro di far compilare un questionario da una persona che li conosce bene.

Le sue osservazioni sui ragazzi sono guidate da due convinzioni: è necessario focalizzarsi sia su aspetti positivi sia su ritardi o insufficienze degli studenti; a qualsiasi conclusione si giunga, il giudizio è da considerare come provvisorio, perché i ragazzi cambiano continuamente e sono proprio le direzioni di cambiamento che interessa conoscere. Dalle osservazioni fatte, Ornella ha sviluppato routine di insegnamento e sistemi di supporto fortemente sintonizzati sui mutevoli bisogni dei suoi studenti.

(adattato da C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, p.79)

3.5.1.2 - La gestione dell'aula di Margherita

Margherita sostiene la crescita degli studenti in una varietà di modi. Per esempio, utilizza le "pareti delle parole-chiave", alle quali affigge elenchi di vocaboli-chiave relativi agli argomenti di studio. Ciò favorisce soprattutto i ragazzi stranieri e che hanno problemi di ortografia e di scrittura e quelli che apprendono meglio con richiami visivi. Ha disposto anche una parete che chiama la "parete delle grandi idee": su questa studenti e insegnante possono elencare i concetti principali delle unità di apprendimento che vanno via via affrontando durante l'anno scolastico; inoltre tutti possono proporre anche possibili generalizzazioni o "grandi idee" collegate a ciò che si sta apprendendo. Margherita affigge alle pareti dell'aula anche le mappe concettuali che lei e i suoi ragazzi talvolta costruiscono insieme, per aiutare gli studenti a cogliere lo sviluppo dei concetti in una determinata unità di apprendimento.

Inoltre, Margherita organizza mini-laboratori su argomenti e abilità di cui alcuni studenti devono consolidare l'apprendimento per completare efficacemente attività o compiti assegnati alla classe. In altri casi, i mini-laboratori servono per rivedere il lavoro svolto in classe. Talvolta Margherita si avvale dei mini-laboratori come modo per insegnare diversamente ai ragazzi che non hanno afferrato un'idea o un'abilità; altre volte essi hanno lo scopo di far progredire le conoscenze, la riflessione e le abilità degli studenti che si trovano ad un livello avanzato in un determinato argomento. In genere, i mini-laboratori si svolgono mentre la classe è impegnata in lavori che in precedenza Margherita ha organizzato; comunque si tratta di attività che hanno una durata breve (possono durare circa una ventina di minuti).

3.5.1.2 - La gestione dell'aula di Paolo

Paolo vuole insegnare per favorire il successo scolastico dei suoi studenti. Uno dei suoi obiettivi è quello di offrire una varietà di sostegni che aiutino i suoi allievi ad identificare con precisione ciò che hanno bisogno di fare per realizzare un apprendimento di qualità. Paolo usa liste di controllo: sono elenchi che servono per facilitare i ragazzi nel controllare se il lavoro che consegnano contiene tutti gli elementi richiesti. Paolo usa spesso rubriche per stimolare gli alunni a riflettere sulla qualità del loro lavoro (vedi rubrica sotto). Quando gli studenti hanno difficoltà a svolgere compiti che richiedono molteplici fasi di elaborazione, utilizza strumenti come le “guide di pianificazione” per orientarli nel dare una sequenza più efficace al loro lavoro. Infine, l’insegnante usa esempi di elaborati di ex- studenti, di cui fa analizzare sia la struttura sia la qualità

(adattato da C.A.Tomlinson, Adempiere la promessa di una classe differenziata, Roma, LAS, 2006, pp. 80)

<i>RUBRICA DI SCIENZE PER LA SCUOLA PRIMARIA</i>				
<u>Appena partito!</u> (principiante)	Non ho ancora usato gli strumenti	Non comprendo i concetti	Ho mescolato le fasi	Non ho preso appunti e non ho condiviso
<u>Quasi...</u> (apprendista)	Ho provato ad usare alcuni strumenti	Comprendo i concetti solo in parte	Inizio a seguire le fasi del ragionamento	Ho iniziato a scrivere e a condividere le mie idee
<u>Arrivato!</u> (praticante)	Ho usato gli strumenti	Comprendo i concetti	Ho organizzato le fasi di ragionamento in modo corretto	Ho usato gli strumenti. La maggior parte dei miei dati era completa
<u>Perfetto!</u> (esperto)	Uso eccellente degli strumenti	Ho le idee davvero chiare. Sono in grado di spiegare i concetti ad un compagno.	Ho fatto ulteriori collegamenti.	Ho registrato dettagli e ho fatto domande

SCHEDA DI LAVORO

Hai sperimentato, come insegnante o come studente modalità di lavoro simili a quelle descritte oppure molto diverse? Quando? Cosa pensi delle scelte descritte negli esempi?

3.5.2 - L'importanza dei sistemi di supporto all'apprendimento

INTRODUZIONE:

L'insegnante deve offrire sistemi di sostegno che assicurino allo studente il successo in classe

Il brano seguente può esserti di aiuto per farti un'idea sul tema.

“Gli studenti apprendono e crescono quando affrontano un lavoro che è un poco superiore alla loro capacità di completarlo o di svolgerlo da soli. Ciò è vero sia per uno studente a livello avanzato sia per quello che invece fa molta fatica con le discipline scolastiche. Il compito dell'insegnante allora è duplice: deve innanzitutto assicurarsi che il lavoro intrapreso dal singolo studente sia un poco al di sopra delle sue capacità e poi che siano attivati sistemi di sostegno che guidino lo studente al successo scolastico. Quando lo studente può passare ad un nuovo livello di competenza, il processo ricomincia nuovamente.

Sono innumerevoli i tipi di sostegno che gli insegnanti usano per colmare il divario fra lo studente e ciò che gli non gli è familiare. I supporti esistono per aiutare gli studenti a pensare più efficientemente al loro lavoro, per insegnare, per dare il modellamento di comportamenti e per incoraggiare. In assenza di sistemi di sostegno i ragazzi si trovano in balia dell'incertezza. La chiarezza della comprensione è un obiettivo difficile da raggiungere. Prevale lo scoraggiamento.

Un'attenta osservazione degli alunni è determinante per offrire loro strutture di sostegno (scaffold). Ci sono molti tipi di sostegno che derivano direttamente dalla pianificazione e dalle abilità del docente. Altri, invece, sebbene guidati dall'insegnante, prendono la forma di sostegno fra pari. Obiettivo di entrambi è fornire allo studente l'assistenza indispensabile per crescere nella conoscenza, nella comprensione e nella necessaria sicurezza che rafforza la sua crescita.”

(Tratto da C.A.Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS, 2006, pp.78-79)

3.5.3 - Prova tu

§ scheda DI LAVORO

La tabella indica altri possibili sistemi di supporto all'apprendimento. Prova a completare con qualche esempio.

Utilizzare materiali vari, adatti a stili di apprendimento diversi Ad es., l' audio-registrazione di alcuni brani tratti dai libri di testo può essere utile per i ragazzi che hanno difficoltà nella lettura e che, per questo, fanno fatica a cogliere le idee fondamentali del discorso.
Utilizzare organizzatori grafici per aiutare a strutturare e ad ampliare il pensiero
Creare dossier sugli argomenti svolti da mettere a disposizione degli studenti per il ripasso o il consolidamento Ad. es, mettere a disposizione degli studenti relativamente a ciascuna unità di lavoro dossier nei quali riassumere le informazioni, i concetti, il lessico, le sequenze fondamentali, eventuali esercizi aggiuntivi.
Costruire 'ponti linguistici' per gli studenti stranieri (tabelloni delle parole; lavoro tra pari con 'studenti mediatori' ...) Ad es., far lavorare insieme uno studente che sta imparando l'italiano con almeno un altro compagno che parla sia la prima lingua del ragazzo sia l'italiano oppure con un alunno che sta imparando l'italiano, ma si trova ad un livello più avanzato dello studente in questione. Ad es., ove vi sia la disponibilità di mediatori culturali o volontari, predisporre i contenuti anche nella prima lingua dello studente straniero in forma di traduzione o sinossi.

3.5.3 Scheda di catalogazione

§ PORTFOLIO

Inserisci la tua ipotesi di lavoro nel portfolio.

Prepara una scheda per la catalogazione: può esserti d'aiuto per riutilizzare il materiale che hai prodotto a distanza di tempo. Puoi fare riferimento allo schema seguente.

DATA DI CHE COSA SI TRATTA COME GIUDICO LA QUALITÀ DEL MIO PRODOTTO: <input type="checkbox"/> buona <input type="checkbox"/> soddisfacente <input type="checkbox"/> da migliorare:
QUANDO /PERCHE' POTREBBE ESSERMI UTILE NELLA PRATICA DIDATTICA

D) Facciamo il punto

Ora prova ad autovalutarti.

1. Un tuo collega vorrebbe avere qualche ragguglio sull'impiego di sistemi di supporto all'apprendimento.

Spiegagli in maniera schematica quali sono i punti fondamentali da conoscere.

Pensi di riuscire ad essere esauriente?

Sì

No

Se hai risposto 'No', quali aspetti senti di avere meno chiari?

.....
.....
.....

2. Il tuo collega vorrebbe capire se le scelte che fa nella gestione della classe sono adeguate. Ti chiede aiuto, sottoponendoti questa pagina del suo diario professionale.

Che cosa ne pensi? Quali scelte condividi? Che cosa gli suggeriresti?

.....
.....
.....

3. Pensa alla tua esperienza di insegnamento.

Fai uso di sistemi di supporto dell'apprendimento? In che cosa potresti migliorare?

.....
.....
.....
.....

Se rapporti la tua esperienza alla teoria, ci sono dubbi che ti rimangono? Quali?

.....
.....