

MODULO 3 METODI E TECNICHE DI INSEGNAMENTO

Introduzione

Capitolo 1 La didattica laboratoriale

1. La nozione di didattica laboratoriale: approccio teorico
2. Stili di apprendimento e modelli di insegnamento
3. Finalità e caratteristiche del laboratorio : studio di casi
4. Rapporto fra curriculum e didattica laboratoriale: le competenze chiave europee di cittadinanza
5. La valutazione nella didattica laboratoriale

Capitolo 2 Cooperative Learning

1. L'apprendimento e la ricerca nei gruppi cooperativi: fondamenti teorici
2. Le dinamiche e le strategie di lavoro col gruppo-classe
3. Le competenze sociali
4. Il problem solving
5. La metacognizione
6. Valutazione formativa in contesto cooperativo per azioni di recupero e potenziamento

Capitolo 3 Peer education

1. Finalità e caratteristiche
2. Approcci teorici e applicazioni operative
3. Life skills, peer education, cooperative learning: riflessioni critiche
4. La valutazione nella peer education
5. Progetti e applicazioni didattiche: casi di studio e buone pratiche

Capitolo 4 Tecnologie educative innovative

1. Comunicazione multimediale e nuovi paradigmi cognitivi
2. Tecnologie di rete per cooperare
3. Comunità di pratiche e di apprendimento
4. Comunità di pratiche e di apprendimento
5. La valutazione nell'e-learning
6. Web quest



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

Introduzione

Tutti i partner concordano che “il bisogno avvertito come più importante è una specifica formazione per gli insegnanti che fornisca loro strategie pratiche...p. es., lo sviluppo di metodi di insegnamento interattivo” (Transnational Report, c. 9). Infatti, le azioni di recupero di studenti a rischio indicano che il loro successo è intimamente legato ad esperienze di tipo operativo, dove lo studente è attore del processo di apprendimento. Da qui l’idea centrale di assumere quelle pratiche positive come base per progettare azioni di prevenzione. A questo riguardo la metodologia individuata come la più funzionale è la Didattica Laboratoriale (c. 1°) in quanto: 1) consente di valorizzare gli stili di apprendimento caratterizzanti gli studenti a rischio e perciò di dare fondamento alla motivazione; 2) di promuovere la conoscenza attraverso l’esperienza e la riflessione sull’esperienza (metacognizione); 3) di arrivare per via induttiva a una conoscenza via via più formalizzata; 4) di esercitare le competenze acquisite sul campo.

In questa logica risultano particolarmente feconde alcune modalità di lavoro collaborative - cooperative learning (c. 2°) e peer education (c. 3°) - e molto utile è l’impiego creativo di quelle tecnologie didattiche (c. 4°) che sono configurate come ambienti di apprendimento nei quali gli studenti possono sperimentare e sperimentarsi

Capitolo 1 La didattica laboratoriale

1. La nozione di didattica laboratoriale: approccio teorico

La didattica laboratoriale (1) ha le sue radici teoriche nell'attivismo pedagogico e nel costruttivismo, nel processo di apprendimento sottolinea la scoperta personale che produce la conoscenza.

Il laboratorio, prima confinato in aree disciplinari ritenute meno importanti, viene considerato in una prospettiva di rinnovamento metodologico. Il laboratorio diventa strategia didattica per affrontare le difficoltà di apprendimento e il disagio scolastico, una strategia necessaria nel caso di scarsa motivazione allo studio, e più in generale nel quadro di un rischio abbandono e dispersione. La didattica laboratoriale (2) ha come obiettivo l'inclusione nel processo di apprendimento di alunni ritenuti poco disponibili o con forti carenze affettive e culturali, e ne stimola l'autonomia progettuale. Questa strategia permette di superare la forma organizzativa del gruppo –classe, in ambienti di apprendimento più rispondenti ai bisogni formativi degli alunni in difficoltà, valorizza le competenze possedute in un percorso di costruzione partecipata e pone le basi per una didattica individualizzata (3) in grado di favorire i processi di inclusione.

(1) Cristina Cuppi *La didattica laboratoriale in:*

http://inx.laboratorioformazione.it/index.php?Itemid=110&id=75&option=com_content&task=view per la lettura integrale

Sommario - Il laboratorio è una situazione di apprendimento in cui si integrano efficacemente le conoscenze e le abilità, gli aspetti cognitivi e quelli sociali, emotivi, affettivi, la progettualità e l'operatività: resta il "luogo" privilegiato per la pratica della personalizzazione didattica.

La didattica laboratoriale non è una novità nel mondo scolastico; le sue radici possono essere rintracciate nell'attivismo pedagogico, negli autori che hanno riflettuto sul ruolo della prassi negli apprendimenti (Dewey[1], Freinet) ed evidenziato l'importanza della scoperta personale nella produzione della conoscenza.

Essa tuttavia è stata spesso concepita come un momento separato e diverso dalla normale e tradizionale prassi didattica. Oggetto di pratica laboratoriale erano le discipline ritenute meno importanti e il laboratorio vissuto come momento di "evasione" dalla tradizionale routine scolastica. [2]

Nelle scuole di avviamento professionale il laboratorio aveva il compito di tradurre in prassi apprendimenti teorici, di fornire un'esperienza addestrativa, pratico-operativa.

Il laboratorio si configura come un'opportunità di concreta innovazione organizzativa e metodologica in quanto consente di ridefinire gli spazi e i tempi dell'insegnamento e promuovere un insegnamento basato sulla ricerca e sul fare, anziché sulla lezione frontale.

La didattica laboratoriale ci induce a riconsiderare tempi e modi dell'apprendimento e passare da un modello di scuola basato su apprendimenti formali verso un apprendimento basato su compiti e progetti da realizzare, nel quale l'alunno opera da protagonista in una dimensione concreta, significativa e collaborativa. Nel laboratorio si abbandona la logica della ri-produzione del sapere per fare spazio alla ri-costruzione, re-invenzione delle conoscenze[3].

Il laboratorio può essere considerato la metafora di come dovrebbe avvenire tutto l'apprendimento: uno spazio nel quale poter fare esperienze insieme agli altri, dove si imparano ad usare procedure, materiali, metodi che stimolano processi reali di apprendimento e favoriscono la "costruzione" di conoscenze.

La didattica laboratoriale, infatti, consente di creare situazioni di apprendimento che

- privilegiano la costruzione della conoscenza e non la sua riproduzione;
- presentano compiti autentici;
- consentono rappresentazioni multiple della realtà;
- favoriscono la riflessione e il ragionamento;
- favoriscono la costruzione cooperativa della conoscenza.

Laboratorio come "officina di apprendimento"

Il termine laboratorio deriva da laborare; il laboratorum era essenzialmente un luogo fisico nel quale si svolgevano attività di tipo artigianale. Il laboratorio favorisce l'apprendimento pratico e situato: l'apprendimento del sapere insieme al fare dove il sapere teorico non è disgiunto dal saper fare concreto, L'operatività attivata attraverso la didattica laboratoriale è comunque un'operatività cognitiva oltre che manuale: il saper fare attivato nella pratica laboratoriale non promuove solo abilità operative, ma stimola un

sapere complesso che abbraccia il sapere della mano e quello della mente . Questa consapevolezza ci consente di evitare il rischio che il laboratorio diventi il luogo del fare fine a se stesso e di considerare il prodotto finale più importante del processo che lo ha generato.

Il laboratorio consente, infatti, di fare e al contempo di riflettere su quanto si sta facendo; nel laboratorio è possibile sperimentare, provare e riprovare, cercare le soluzioni, senza l'assillo del tempo e del risultato ad ogni costo, sperimentare il fare e il piacere di fare.[4]

Il compito del docente nel laboratorio diventa quello di creatore, di promotore di occasioni di apprendimento che devono essere innanzitutto progettate. Incoraggia ciascun alunno ad esprimersi. Nel laboratorio l'insegnante attua una mediazione didattica dimostrativa, mostra come si guidano gli studenti nelle operazioni richieste.

[1]J. Dewey, *Scuola e società* , La Nuova Italia , Firenze

[2] Cfr. Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Primaria

[3] F. Frabboni, *Il laboratorio*, Bari, Laterza, 2004

[4] J. Novak, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2001

(2) Active Learning in :

http://www.dropoutprevention.org/effstrat/active_learning/overview.htm

Sulle diverse strategie di "active learning", i diversi stili di apprendimento, i vantaggi per gli studenti a rischio
Fonti:

Armstrong, R. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Campbell, B. (1994). *The multiple intelligences handbook: Lesson plans and more*. Stanwood, WA: Campbell and Associates, Inc.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.

Haggerty, B. (1995). *Nurturing intelligences: A guide to multiple intelligences theory and teaching*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Harvard Project Zero. Retrieved May 31, 2002, from <http://www.pz.harvard.edu/>

Johnson, R., Johnson, R., & Holubec, E. (1992). *Advanced cooperative learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

Smink, J., & Schargel, F. P. (2004). *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention*.

Larchmont, NY: Eye on Education

Slavin, E. R. (1983). *When does cooperative learning increase student achievement?* Psychological Bulletin, 94, 429-335.

(3) Bibliografia

Oltre ai riferimenti in lingua inglese presenti nei link della precedente nota si segnalano i seguenti contributi in lingua italiana e di autori di interesse generale tradotti in italiano

1-Raffaele Simone, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Laterza, 2000

Si vedano i passi dell'exkursus storico sulle forme di comunicazione di trasmissione della conoscenza: l'ascolto lineare, legato alla parola orale; la visione alfabetica, legata alla scrittura, sviluppa l'intelligenza sequenziale e il pensiero procedurale; la visione non alfabetica, collegata al senso della vista o addirittura multisensoriale, suscita emozioni immediate e sviluppa l'intelligenza simultanea e produce le conoscenze dichiarative. Quest'ultima è oggi valorizzata da molti media (cinema, TV, Internet).

2- Umberto Margiotta, in *Ipertesti e scienze cognitive: modelli di competenza comunicativa*, in Informatica, Telematica e Scuola.

Cosa cambia, in termini di processi, con l'intelligenza simultanea e come, in quanto docenti, è opportuno rapportarci ad essa per valorizzare le diverse e nuove capacità degli allievi piuttosto che attendersi in loro il ripetersi di forme di pensiero a noi più familiari e quindi più rassicuranti?

Dello stesso autore viene raccomandato il testo La mente al punto. Dialogo sul tempo e il pensiero, Laterza, 2002 (interessante la metafora dei quattro marinai).

3-Edgar Morin, *La testa ben fatta – riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore 2000

2. Stili di apprendimento e modelli di insegnamento

Nell'approccio didattico laboratoriale la fase di ricerca di strategie di apprendimento legate agli stili cognitivi di un gruppo classe è una fase necessaria. Il disagio, il rischio di abbandono possono derivare da proposte didattiche monolitiche **(1)**, senza considerare le "intelligenze multiple" **(2)**. Sul piano esistenziale gli studenti a rischio dispersione privilegiano l'agire concreto, con un approccio operativo, e quindi uno stile di apprendimento **(3)** centrato su modalità di pensiero di tipo globale (sintetico) – intuitivo, visivo/uditivo – non verbale, impulsivo – estroverso.

Nel laboratorio come spazio mentale **(4)** gli stili di apprendimento e i modelli di insegnamento presentano una forte interazione. Un questionario iniziale di indagine e valutazione sui diversi stili cognitivi presenti in un gruppo-classe permette di affrontare situazioni a rischio individuando le difficoltà di apprendimento degli studenti a partire dalla loro stessa valutazione stimolando gli alunni a processi di autovalutazione e di autostima, per progettare inoltre azioni didattiche e proposte disciplinari idonee .

(1)

<http://www.learningpaths.org/italianindex.htm>

(2)

http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm

Sulla teoria delle intelligenze multiple.

Fonti:

Armstrong, Thomas. *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

Armstrong, Thomas. *7 Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Many Intelligences*, New York: Plume, 1993.

Armstrong, Thomas. *In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Personal Learning Style*, New York: Tarcher/Putnam, 1987.

Armstrong, Thomas, *Utopian Schools*, Mothering, Winter, 1996.

Armstrong, Thomas. *Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum*, Educational Leadership, November, 1994.

Association for Supervision and Curriculum Development, Multiple Intelligences CD-ROM, and Multiple Intelligences Video Series; 1250 N. Pitt St., Alexandria, VA 22314-1453 (800-933-2723).

Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic, 1983

Gardner, Howard. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic, 1993.

Gardner, Howard. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic, 2000.

National Professional Resources, 25 South Regent St., Port Chester, NY 10573, 914-937-8879. Producer of several videos on MI including, Howard Gardner, "How Are Kids Smart?" Jo Gusman, "MI and the Second Language Learner", and Thomas Armstrong, Multiple Intelligences: Discovering the Giftedness in All".

New City School, Celebrating Multiple Intelligences (5209 Waterman Ave., St. Louis, MO 63108).

Skylight Publications, 200 E. Wood St., Suite 250, Palatine, IL 60067 (div. Simon and Schuster). Publisher of many MI materials.

Zephyr Press, PO Box 66006, Tucson, AZ 85728 (602-322-5090). Publisher of many MI materials.

Sugli aspetti della teoria interessanti queste risorse multimediali:

1-Gardner's Theory of Multiple Intelligences What is multiple intelligence theory?

<http://www.youtube.com/watch?v=KEFpaY3GI-I>

2-In this education film we discuss the different lear...

<http://www.youtube.com/watch?v=Y6XAiTSLW5g>

3-Old school learning...did it work?

<http://www.youtube.com/watch?v=1IMqPnN7bU0>

(3)

Antonietta De Angelis *Stili di apprendimento: La meta...scegli il percorso giusto*, "Proteo fare sapere" del 31.10.2004 in

http://www.proteofaresapere.it/rubriche/mah.asp?id_rubrica=39&id_articolo=202

Ogni individuo si differenzia dagli altri per l'età, le attitudini, le modalità sensoriali, le motivazioni e gli stili di apprendimento." Alcuni soggetti acquisiscono con facilità informazioni riferite a oggetti concreti (fatti, osservazioni, dati sperimentali), altri invece si trovano a proprio agio con i concetti astratti e i modelli matematici. Se per l'individuo è più facile ricordare immagini, colori e forme, possiamo dire che possiede uno stile visivo, se ricorda più facilmente parole, suoni e voci, ha uno stile uditivo, invece se imprime nella memoria una sensazione tattile o di movimento ha uno stile cinestetico.

E' molto importante scoprire lo stile di apprendimento personale e, per migliorarlo e potenziarlo, è bene ricordare che esso non è costituito solo dagli stili cognitivi, cioè l'insieme dei modi preferenziali di elaborare le informazioni, ma comprende anche gli aspetti socio-affettivi, ossia quegli aspetti della personalità di base che maggiormente influenzano l'apprendimento.

Sono numerosi i teorici che considerano i comportamenti umani l'espressione dell'interrelazione fra aspetti cognitivi ed aspetti emotivi della personalità.

Secondo Rogers, la capacità di apprendere è connaturata nell'essere umano, tutta la vita è apprendimento: si impara a camminare, si impara a parlare, si fanno conquiste, a volte si incorre nell'insuccesso o si incontrano notevoli difficoltà, ma si procede comunque.

La funzione del docente, in passato, era considerata essenzialmente "un'attività di trasmissione" della cultura. Attualmente si ritiene che il processo di acquisizione delle conoscenze richiede la partecipazione attiva del soggetto.

L'alunno non può essere considerato un soggetto passivo destinatario dell'intervento didattico, ma deve essere necessariamente attivo; infatti la costruzione di un concetto, la soluzione di un problema o l'acquisizione di particolari capacità, come quelle dello scrivere, del leggere, del nuotare ecc., richiedono l'attività dell'alunno. Questo significa che egli è il protagonista della propria istruzione (attività di acquisizione delle conoscenze) e della propria formazione (attività di acquisizione di capacità e di atteggiamenti).

Quindi la funzione del docente non è quella di "fare lezione", di spiegare determinate argomenti, ma di creare delle situazioni che consentano agli alunni di operare a livello mentale. Il docente deve essere in grado di creare delle situazioni di apprendimento, cioè dei "percorsi apprenditivi", degli itinerari di apprendimento.

In quest'ottica, il docente deve individuare attraverso quali attività gli studenti possono pervenire all'acquisizione di conoscenze e delle capacità; pertanto il suo compito non è quello di presentare i concetti, ma quello di creare le situazioni idonee che consentono agli alunni di costruirli.

Gli itinerari di apprendimento rappresentano una traccia, uno schema operativo modificabile in corso d'opera se è necessario; sono degli orientamenti, delle linee d'azione che evitano di operare a caso; quindi sono dei percorsi con una meta, un obiettivo da raggiungere, sono degli itinerari formativi. Essi non vengono imposti agli alunni che vanno, invece, motivati e stimolati nell'interesse (bisogno) ad apprendere e a costruire concetti. Pertanto, negli itinerari devono essere indicate anche le strategie per motivare gli alunni stessi. Ovviamente i docenti devono sapere quali strumenti sono più adeguati a seconda del livello di sviluppo degli studenti, devono anche scegliere tra strumenti concreti, iconici e simbolici.

L'esperienza concreta deve essere necessariamente il punto di partenza, le operazioni a livello iconico hanno significato solo se si sono già effettuate le esperienze concrete e dalle esperienze concrete ed iconiche occorre pervenire alle rappresentazioni simboliche. Gli itinerari di apprendimento si debbono presentare come delle situazioni problematiche (problem solving) che gli alunni affrontano avendo a disposizione determinati strumenti.

E' evidente la differenza tra l'itinerario d'apprendimento e un pacchetto di "Istruzione Programmata", che descrive in modo analitico il percorso che gli alunni devono seguire.

Per concludere....."gli itinerari di apprendimento sono le sequenze di attività che gli alunni vengono motivati e guidati a svolgere quando il docente ha << il coraggio di non dire >>, quando il docente riesce a resistere alla tentazione di esporre i concetti prima che gli alunni li abbiano scoperti.

Bibliografia:

D.Francescato, A.Putton, S.Cudini, *Star bene insieme a scuola*, Ed. Carocci, 2001

C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Ed.Giunti Barbera

U. Tenuta, *Itinerari di apprendimento*, www.edscuola.it

(4)

(G. S. Boscarino, *La didattica laboratoriale*, *Scuola & Didattica*, n. 9 del 15 gennaio 2004: in <http://agati.wordpress.com/29007/01/21/focus-4-didattica-laboratoriale-e-personalizzazione>

Nello spazio del laboratorio si può ambientare e realizzare la mediazione didattica più efficace alla personalizzazione dei percorsi di studio per ciascun alunno, finalizzati all'apprendimento di competenze pesanti. La didattica laboratoriale rappresenta la soluzione ottimale in cui coniugare sapere e saper fare, per concretizzare la dimensione formativa ed educativa dell'apprendimento: cosciente delle sue competenze, il ragazzo prende atto delle sue capacità e sviluppa progetti di vita individuale e collettiva adeguati al suo essere e alle sue attitudini. Personalizzare significa aprire, accrescere, liberare, moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; dare a ciascuno il proprio che è unico e irripetibile; valorizzare le identità personali, non svilirle, ma considerarle la condizione per un dialogo fecondo con altre identità che possono, così, perfezionarsi a vicenda. Personalizzare significa diffidare della tentazione di dare a tutti, per principio, le stesse cose, magari per lo stesso tempo e allo stesso modo. Non è personalizzare nemmeno dare a tutti le stesse cose in tempi e modi diversi. Non lo è perché, in questo caso, si continua a presupporre una concezione «oggettualistica» e «digestiva» della formazione, quasi esistesse un fine esterno alla persona a cui essa deve adattarsi e che, quindi, vale più della persona che lo deve raggiungere; e, soprattutto, quasi esistesse una «stessa cosa», nel nostro caso una serie di conoscenze e di abilità prestabilite a livello nazionale, che avrebbe in sé una consistenza valoriale indipendente dalle condizioni di contesto, di processo e di relazione che la rendono apprezzabile, per cui essa andrebbe comunque «deglutita» nelle forme e nei modi stabiliti a priori.”

reperibile nel sito www.lascuola.it;

link diretto: <http://www.lascuola.it/webapp/Download/SD/PR005.pdf>

Riferimenti bibliografici

Luciano Mariani , *Strategie per imparare*, Zanichelli, Bologna, 1996

M. Pellerrey, *Questionario sulle strategie d'apprendimento*, Libero Ateneo Salesiano, Roma, 1996

Siti Internet:

con riferimenti generali di carattere teorico e percorsi didattici <http://www.learningpaths.org/italianindex.htm>

con contributi teorici e riferimenti specifici al settore del linguaggio www.lend.it

3. Finalità e caratteristiche del laboratorio: studio di casi

Didattica Laboratoriale: è un processo che si articola in fasi operative **(1)** strutturate:

- a) Fase della progettazione: il docente, a partire dalle competenze che gli studenti devono acquisire, opera scelte curriculari; stabilisce risultati da conseguire; definisce tempi; modalità di lavoro, materiali e tecnologie da utilizzare
- b) Fase di esplorazione (per attivare motivazione e attenzione): il docente enuncia il tema-problema e coinvolge gli studenti in una prima esplorazione a partire dalle loro "teorie ingenuie" (teorie del senso comune)
- c) Fase della lezione frontale: il docente indica sia "il prodotto" da realizzare, sia i tempi, le modalità di lavoro, i materiali e le tecnologie da utilizzare; enuncia i criteri della valutazione
- d) Fase di esecuzione: gli studenti operano in situazione di ricerca-azione per arrivare a livelli di conoscenza formalizzata e realizzano "un prodotto"
- e) Fase della metacognizione: gli studenti confrontano i risultati conseguiti e le procedure utilizzate
- f) Fase della valutazione: l'insegnante valuta (valutazione formativa) e riapre il processo.

Nella scelta delle pratiche didattiche **(2)** significative si fa riferimento all'insegnamento della storia, disciplina non sempre facile per gli alunni soprattutto in situazione di disagio e difficoltà, quindi in ambito scientifico e di educazione all'ambiente legata alla competenza di cittadinanza.

(1)

"Vuole assaggiare....?" Descrizione di un'esperienza di laboratorio di cucina presso l'Ist. Prof. Datini, Prato. È la descrizione di un'esperienza di potenziamento nella padronanza della lingua italiana, svolta in una classe prima (obbligo scolastico) di un Istituto professionale alberghiero. Riguarda l'uso pragmatico della lingua ed il suo utilizzo per la presentazione di prodotti e realizzazioni tipiche del percorso professionale.

Competenze chiave europee:

- KC1 Comunicazione nella madrelingua
- KC7 Autoimprenditorialità e promozione di se stessi

Competenze chiave europee:

Lo sviluppo della padronanza della madrelingua, attraverso una comunicazione efficace e un consapevole utilizzo del lessico si saldano con la centralità della persona e del proprio "progetto" professionale: sapersi promuovere e rendere consapevoli i destinatari del nostro prodotto, quelli che ne sono i destinatari ultimi.

Svolgimento: classe prima Ist. Professionale Indirizzo Alberghiero

Docente: *lingua italiana*

Coinvolgimento dell'esperienza di altri docenti che lavorano in parallelo

- Lingua straniera (inglese- francese)
- Alimentazione- Laboratorio cucina
- Laboratorio trattamento testi (T.I.C.)

Fasi e svolgimento dell'esperienza (sul modello didattico laboratoriale)

Fase di progettazione

Il percorso viene progettato e condiviso con i docenti delle discipline coinvolte e con gli studenti nelle sue finalità e obiettivi

Fase iniziale : la narrazione e la presentazione (fase di esplorazione)

- Gli alunni descrivono l'esperienza svolta nel laboratorio di cucina relativa alla preparazione di un piatto (*abilità orali- uso di lessico specifico*)
- Gli alunni ascoltano gli interventi dei compagni sulle varie fasi dell'esperienza e formulano precisazioni, correzioni, approfondimenti (*tecniche di ascolto attivo e capacità di interagire in termini relazionali*)

Fase operativa : dall'oralità alla scrittura (fase della lezione e fase di esecuzione)

- Il docente prende appunti dalla loro descrizione, fa domande su alcuni punti non chiari o necessari di chiarimento, formula ipotesi sull'uso del lessico e delle forme sintattiche più corrette (*il processo comunicativo che si instaura è tipico della didattica laboratoriale*)
- Gli alunni si confrontano sull'uso del lessico e sui registri linguistici (*l'interazione e scambio linguistico favoriscono un arricchimento del repertorio lessicale e potenziano l' < enciclopedia personale >*)



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

- Sulla base delle operazioni sopra descritte il gruppo classe (anche articolato su gruppi di alunni) costruisce un modello di testo regolativo con una breve presentazione del prodotto (in questo caso specifico un piatto). Attraverso la *scrittura guidata gli alunni acquisiscono consapevolezza delle diverse tipologie testuali e potenziano le capacità di scrittura, anche espressiva e creativa, non escludendo letture ulteriori di approfondimento e riferimenti letterari.*

Fase di rielaborazione e diffusione (fase di metacognizione)

- I prodotti degli studenti vengono rielaborati con l'utilizzo delle varie tecniche comunicative (depliant, ipertesto, cartelloni)
- I prodotti vengono tradotti in lingua (inglese , francese, tedesco) e verificati per gli aspetti tecnico-professionali con una presentazione agli insegnanti delle discipline specifiche (alimentazione, laboratorio)

Fase di valutazione

Il percorso permette da parte dei docenti coinvolti di valutare partendo dal "prodotto" finale :

- Utilizzo consapevole degli **strumenti linguistici** in funzione di uno **scopo comunicativo definito e specifico**
- **Produzione** guidata di testi scritti :descrizione di un'esperienza di laboratorio di cucina- redazione di informazioni- schema per un testo regolativo
- **Rielaborazione** di appunti scritti

(2)

www.indire.it

http://www.bibliolab.it/lab_storia.htm

www.pbmstoria.it

www.novecento.org

<http://www.rete.toscana.it/sett/poledu/educa/edamb/infea.htm>

<http://www5.indire.it:8080/set/aquilone/guida.htm>

4. Rapporto fra curricolo e didattica laboratoriale: le competenze chiave europee di cittadinanza

La didattica laboratoriale, come spazio mentale e strategia metacognitiva interviene sul curricolo disciplinare e si collega alle competenze chiave **(1)** di cittadinanza che tutti, oggi, devono acquisire per entrare, nella dimensione europea dello studente-cittadino. La didattica laboratoriale, promuovendo le conoscenze come risultato di un percorso esperienziale da parte degli studenti, favorisce l'acquisizione di livelli sempre più complessi di competenze.

Nella didattica laboratoriale si ipotizza un percorso che si svolge su un asse culturale (dei linguaggi, della matematica, storico-sociale, scientifico-tecnologico ecc. ecc.) nell'arco di un segmento di scuola (es.: biennio) finalizzato all'acquisizione di competenze. Il curricolo finalizzato all'apprendimento di competenze esige una declinazione didattica coerente e funzionale all'obiettivo. Il raggiungimento di competenze chiave legate alla cittadinanza in ottica europea **(2)** è un obiettivo strategico per combattere la dispersione: formazione e istruzione si integrano nel percorso persona-studente-cittadino e, in prospettiva futura, lavoratore.

(1)

Gruppo di Studio dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Umbria *Acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza al termine dell'istruzione obbligatoria* in:

<http://interpof.files.wordpress.com/2008/03/gruppo-di-lavoro-3.doc>

(2)

Unità Italiana di Eurydice <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1507>

Competenze chiave per il lifelong learning. Raccomandazioni del Parlamento Europeo per il conseguimento degli obiettivi dell'Agenda di Lisbona. Competenze, abilità, saperi, quali relazioni?

<http://www.indire.it/eurydice/index.php>

Materiali per paragonare i sistemi formativi europei con riferimento all'Agenda di Lisbona

http://www.irre.toscana.it/obbligo_ formativo/seminari/sito/index.htm :

riflessioni e esperienze su assi culturali e la loro relazione con le competenze chiave di cittadinanza con link a pubblicazioni OCSE

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/index.aspx>

http://eacea.ec.europa.eu/Eurydice//ressources/eurydice/pdf/0_integral/031EN.pdf

5 La valutazione nella didattica laboratoriale

La valutazione degli apprendimenti **(1)** risponde in primo luogo alle esigenze di valutazione formativa di un processo articolato e complesso come il laboratorio. Rispetto alla valutazione sommativa si costruisce un livello di equilibrio, e la rilevazione degli esiti **(2)** appare complementare alla dimensione formativa. Il laboratorio permette di gestire ed attuare processi valutativi centrati sull'allievo. L'analisi e l'applicazione di metodologie e strumenti di valutazione formativa applicati alla didattica laboratoriale rappresentano (vedi paragrafo 3) il momento conclusivo e al tempo stesso iniziale dell'intero processo didattico. La raccolta della documentazione di tutte le fasi del percorso consente di attivare processi di riflessione **(3)** di adattamento a nuove esigenze per offrire ad ogni alunno occasioni di apprendimento rispondenti ai bisogni individuali. La valutazione **(4)** va oltre la misurazione di esiti basata su prove tradizionali, ma considera sia il processo che il prodotto finale di un percorso.

(1)

http://www.istoreto.it/didattica/valuta_form_irre.htm

(2)

Estratto adattato da

<http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA1/didattica/nella%20laboratoriale.pdf>

Come verificare le competenze

Per verificare le *competenze* è necessario identificare compiti di vita reale in cui saranno spese, simulare situazioni, affrontare problemi specifici della vita sociale, relazionale, orientandosi in scelte didattiche che affrontano qualsiasi problema della vita.

A questa fondamentale operazione fa seguito la definizione dei criteri relativi all'osservazione e alla verifica, alla quale non può mancare il contributo dell'alunno medesimo, dei docenti dell'équipe e di altri testimoni.

E' ragionevole pensare, che la scuola deve soprattutto porre al centro del percorso formativo l'esperienza, nel senso di rendere effettivamente protagonista l'alunno del suo percorso di apprendimento e della costruzione del suo progetto di vita. Se gli vengono offerti l'occasione e lo spazio per potersi esprimere per tutto quello che è: mente, corpo, affettività, relazione, certamente risponderà in modo adeguato, creativo e significativo rivelando una qualità della competenza strettamente personale. Le competenze infatti non esistono da sole, né possono essere separate le une dalle altre. Le competenze sono, ovviamente, sempre dinamiche, in evoluzione, si manifestano in un compito e per poter essere verificate devono essere messe in atto, poste in azione.

Nel momento in cui l'équipe pedagogica individua l'apprendimento unitario che risponde ad un bisogno, ad un interesse, ad un progetto e si accinge a determinare le Unità di apprendimento (UdA), già prefigura quali competenze l'alunno potrà maturare, nella consapevolezza che il loro progressivo raggiungimento sarà osservabile durante tutto il percorso di apprendimento e che verranno definitivamente accertate solo a posteriori

Come accertare le competenze

Si riconosce 'competente' il soggetto quando fa ricorso a tutte le sue capacità utilizzando le conoscenze e le abilità per esprimere un personale modo di essere, per dare un senso personale alle proprie esperienze di vita e per viverle risolvendo al meglio i problemi che incontra.

Possiamo definire 'competente' chi mette insieme tutte le dimensioni della sua persona, 'chi è sempre tutto se stesso ed affronta qualsiasi compito, dando il meglio di tutto se stesso'. Così l'alunno che matura una competenza in un contesto specifico quale quello ambientale, sociale, culturale e professionale sarà in grado di attivare quella competenza anche in altri contesti, in situazioni differenti rispetto a quella originaria in cui è maturata, di risolvere in modo operativo problemi, di rispondere adeguatamente ad un bisogno o realizzare un progetto.

La vera novità per la scuola è data quindi dal compito di individuare, accertare, certificare una competenza, provarne l'esistenza e documentarla.

Le competenze possono essere osservate e registrate ma solo al termine del percorso formativo, possono essere descritte e narrate con metodi diversi da quelli con cui valutano i livelli di conoscenze ed abilità, sempre a posteriori rispetto allo sviluppo dell'U.A e comunque sempre in situazione.



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

Per accertarle non bastano metodi di indagine analitici o strumenti di tipo quantitativo, quali test, prove oggettive che vengono comunemente utilizzati per verificare le conoscenze e le abilità. “Questi strumenti hanno bisogno di venire integrati con altri: l’osservazione partecipata o mediata da altri testimoni privilegiati, l’analisi riflessiva comune dell’esperienza di apprendimento, le biografie ed i racconti di vita, l’uso dei diari, il colloquio etnografico, story board di prestazioni...”

I metodi di indagine di tipo quantitativo devono essere integrati con quelli qualitativi sia perché le competenze non sono solo sapere o saper fare ma testimoniano quanto l’uno e l’altro sono diventati patrimonio, risorsa, fondamenta dell’alunno sia perché vanno continuamente riferite al contesto, alla situazione in cui si manifestano.

Poiché esse rivelano come il nostro essere si esprime nella quotidianità e nelle diverse contingenze e situazioni, di fatto, trovano la loro maturazione in interventi che non solo appartengono alla scuola ma a tutte le istituzioni educative: formali, non formali e informali, che contribuiscono a trasformare le capacità personali in competenze personali.

A scuola, però, l’istituzione educativa formale per eccellenza, le capacità di ciascuno diventano competenze personali grazie all’impiego formativo delle conoscenze e delle abilità; essere competente significa perciò saper tradurre le proprie conoscenze e il proprio repertorio di abilità, il saper fare, il know how, in interventi personalmente efficaci nelle situazioni.

(3)

Riferimenti bibliografici

- Domenici Gaetano: *Manuale della valutazione scolastica* Laterza Bari 2003 (6^ ediz)

- Domenici Gaetano, Chiappetta Cajola Lucia *Organizzazione didattica e valutazione* Monolite Roma 2005

Siti consultati :

http://www.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/obbligo_istruzione.shtml

www.invalsi.it (sito del MIUR sui processi di valutazione e sui progetti pilota di valutazione dell’apprendimento)

il sito www.dimensioneducativa.org in fase di costruzione alla data attuale presenta ipotesi di formazione per docenti con materiali e percorsi

www.apprendimentocooperativo.it : didattica laboratoriale e cooperative learning con riferimenti ad esperienze e contributi dalle scuole di vario ordine

(4)

Activelearning PPT



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

Capitolo 2 Cooperative Learning

1. L'apprendimento e la ricerca nei gruppi cooperativi: fondamenti teorici

L'apprendimento nei gruppi cooperativi **(1)** è una strategia di insegnamento/apprendimento che integra l'interazione e la comunicazione in classe con il processo di studio, permette cioè di imparare e nel contempo creare nella classe un sistema sociale **(2)** basato sulla cooperazione**(3)**.

Fondamenti teorici sono le teorie di **John Dewey** (1859-1952) che definisce la scuola una comunità in miniatura. Egli sostiene che l'apprendimento comprende eventi intellettuali, emotivi e sociali. A lui si affiancano **Kurt Lewin** (1890-1947) che analizza le dinamiche di gruppo e **Herbert Thelen** che concepisce un legame tra la prospettiva di Dewey e quella di Lewin, combinando la visione dell'apprendimento come ricerca cooperativa, con la teoria e il metodo necessari per la gestione efficace del gruppo stesso.

Altro grande contributo per la ricerca è dato dalla psicologia cognitiva costruttivista **(4)** e in particolare [Lev Vygotskij](#) e la sua teoria della *zona di sviluppo prossimale*

Le diverse modalità di apprendimento cooperativo sono: *learning together; student team learning; group investigation; structural approach; complex instruction; collaborative approach*. Tra questi, ai fini della prevenzione del disagio scolastico e della possibile conseguente dispersione, si ritiene utile approfondire nel paragrafo successivo il metodo del Group Investigation.

(1)

Johnson D. Holubec E.J. *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*, Edina, Interaction Book Company, 1994, ed ital. *Apprendimento cooperativo*, Erickson, 1994, Trento

Comoglio, Cardoso *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS ROMA, 1996

http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/cooperative_learning.htm Il sito fa un'interessante sintesi sui presupposti teorici-pedagogici del CL. I teorici; Dewey: ambiente sociale di apprendimento; Lewin: teoria del campo e dei climi di apprendimento; Bion: la relazione tra affettivo e cognitivo; Mugny: il concetto di intelligenza al plurale; Piaget: cooperazione come fattore essenziale del progresso intellettuale; Vygotskij: la zona di sviluppo prossimale; Deutsch: il concetto di interdipendenza; Johnson & Johnson: prime esperienze di CL.

Dewey *School and Society*, 1889, ed.ital. *Scuola e società*, La Nuova Italia

(2)

Proponiamo alcuni film francesi sui problemi sociali dei giovani

La schivata (L'esquivè) del regista A. Kechiche 2004 rappresenta l'adolescenza violata della periferia multietnica di Parigi, chiusa nel suo linguaggio distruttivo e nell'odio verso chi non appartiene al gruppo. La scuola in un'occasione fa di questi adolescenti i protagonisti di una recita teatrale; è un momento importante di espressione creativa, di libertà ma è solo una parentesi in un mondo che continuerà ad essere duro e ostile con loro.

La classe (Entre les murs) del regista L. Cantet 2008 rappresenta l'esperienza di un insegnante nell'arco di un anno scolastico in una classe multietnica di adolescenti. Non si tratta di ragazzi/e borderline e, tuttavia, l'insegnante, nonostante il suo impegno, non riesce a comunicare e a coinvolgerli. Dentro le mura della scuola così com'è oggi lo scontro risulta inevitabile e l'insegnante ne sarà protagonista e vittima allo stesso tempo. Come ridare senso a questa professione? Questa sembra la domanda con cui ci lascia il regista.

I ragazzi del coro (Les choristes) del regista C. Barratier 2004. In un collegio francese del 1949, dove ragazzi disadattati sono trattati con metodi dispotici da un preside nevrotico, il nuovo educatore, musicista per passione, si trova di fronte a un mondo di ostilità, sospetti, violenze. La sua risorsa è la musica; dunque fonda un coro e con l'armonia della musica riesce a creare tra i ragazzi rispetto e ascolto reciproco. La metafora del "coro": può essere utile per la scuola oggi?

Essere e avere (Etre et avoir) del regista N. Philibert 2002. Un maestro è al suo ultimo anno di lavoro prima della pensione, dopo venti anni di insegnamento nella scuola di un paese di montagna, che ha solo una pluriclasse (bambini da 3 a 10 anni). Lontano da patetismi, il film (un docu-film) racconta una realtà universale: la relazione maestro-allievo. La fatica di crescere, di apprendere, di avere una vita in comune, di alternare scuola-gioco-lavoro (sì, anche il lavoro perché in una società contadina è normale che anche i bambini facciano la loro parte), questo l'universo esistenziale degli allievi al quale il maestro guarda con empatia; così l'ascolto e l'osservazione risultano profondi, la guida autorevole. Insomma, anche ad essere s'impara; oltre all'"avere", essere si può, si deve.

Vale per gli allievi, vale per il maestro.



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

(3)

<http://ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/cooplear.htm> Il sito rimanda a documenti e ad esperienze didattiche che tendono a dimostrare come con la tecnica del CL gli studenti ottengano risultati scolastici più elevati, più alti livelli di autostima, maggiori competenze sociali, una più approfondita acquisizione di contenuti e abilità.

(4)

<http://www.costruttivismoedidattica.it/> Il sito è una rappresentazione del costruttivismo come teoria della conoscenza, come teoria dell'apprendimento e come metodologia didattica.

2 Le dinamiche e le strategie di lavoro col gruppo-classe

Il *group investigation* (1) è un metodo attraverso cui gli studenti lavorano in modo collaborativo in piccoli gruppi per esaminare, fare esperienza e imparare.

Questo tipo di apprendimento conduce gli studenti a definire problemi, cercare soluzioni, acquisire informazioni e abilità; esso necessariamente aumenta la motivazione intrinseca ad apprendere. La ricerca di gruppo permette agli studenti di operare scelte relativamente autonome sia in relazione agli strumenti che agli argomenti da studiare e consente loro di imparare a pensare e di riflettere sul proprio processo di apprendimento. Per far ciò è necessario costruire con cura l'ambiente di apprendimento (2) e stabilire un clima che incoraggi l'iterazione positiva tra gli studenti. Infine il ruolo dell'insegnante si trasforma da supervisore a facilitatore (3) dell'apprendimento. Tra i gruppi collaborativi, presentano molti vantaggi le diadi collaborative, esse sono l'unità sociale più piccola possibile e, come tale, progetto collaborativo tra pari molto economico e vantaggioso, evitano le coalizioni, il sovraccarico informativo e "ozio sociale".

(1)

Y. Sharan, S. Sharan *Gli alunni fanno ricerca* Erickson, 1998, Trento

(2)

www.soc.unitn.it/circle Il sito rimanda al CIRCLE (Centro Internazionale di Ricerca sul Cooperative Learning). E' un centro di sperimentazione, ricerca e formazione di cooperative learning istituito presso l'Università di Trento. Dal 1988 organizza seminari di formazione e ricerca sui problemi del miglioramento del clima di classe e degli stili di insegnamento. Dal 1996 si è focalizzato sul tema dell'apprendimento in gruppi cooperativi in contatto sistematico con i gruppi di ricerca e formazione della John Hopkins University di Baltimora (Robert Slavin), dell'University of Minnesota, Minneapolis (Johnson & Johnson), e con l'università di Tel Aviv (Sharan & Sharan). In questo periodo hanno partecipato ai seminari circa 250 insegnanti docenti dei vari livelli educativi del sistema scolastico italiano.

(3)

<http://formare.erickson.it/archivio/febbraio/casi.html> Il sito rimanda ad una pagina web della casa editrice Erickson: in particolare si fa riferimento al ruolo del "tutor" che nell'apprendimento collaborativo favorisce l'instaurarsi di un'atmosfera interattiva che permette l'esprimersi di giochi di ruolo fra loro complementari e convergenti.

3. Le competenze sociali

L'applicazione del *cooperative learning* (1) ha mostrato di favorire anche la formazione di determinate abilità di convivenza sociale (2) indispensabili per la vita. Per esempio la capacità di assumere e comprendere i punti di vista e le prospettive altrui che assume grande rilevanza ogni volta che si manifestano contrasti o differenze di opinione, ma anche saper risolvere un problema, o argomentare e prendere decisioni. Per *competenza sociale* si intende, dunque, un insieme di abilità consolidate e utilizzate spontaneamente e con continuità dallo studente durante un'interazione in coppia o in gruppo. Le abilità sociali non sono innate, ma devono essere identificate e insegnate. Esse servono all'allievo per interagire produttivamente con gli altri e di conseguenza innalzare il proprio livello di qualità di apprendimento e migliorare i risultati scolastici. Si acquisiscono attraverso un apprendimento cooperativo strutturato in modo che la leadership tra gli alunni del gruppo sia ugualmente distribuita e i ruoli resi interdipendenti. Il modulo (3) è stato sperimentato dall'Istituto Einaudi di Grosseto nella fase di accoglienza delle classi prime.

(1)

http://www.apprendimentocooperativo.it/cmz403-1206-3498/Il_coop_learning/caratteristiche/Le_competenze_sociali.html Il sito rimanda all'home page del "Ce.Se.Di. " E' un servizio della PROVINCIA DI TORINO che, sin dal lontano 1984 anno il cui è stato istituito, mette a disposizione delle scuole una serie articolata di opportunità formative per docenti e studenti, di strumenti per la progettazione didattica e di servizi a integrazione della didattica e a supporto dell'Autonomia didattica

(2)

Mario Comoglio *Educare insegnando* Editrice LAS, Roma

Mario Pollo *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa* Editrice ELLE DI CI, 1996

(3)

Progetto Einaudi

Protocollo di riferimento per l'insegnamento delle Competenze Sociali

L'Istituto Professionale di Stato "L. EINAUDI" di Grosseto, ha avviato una ricerca per fornire a tutti i docenti una guida pratica all'insegnamento delle **Competenze Sociali**. Il fine è:

1. aiutare a elevare il rendimento scolastico di tutti gli studenti, sia quelli che perseguono un rendimento scolastico alto o medio ma anche (e soprattutto) quelli che mostrano evidenti difficoltà;
2. aiutare a costruire relazioni positive per creare una comunità di apprendimento;
3. fornire l'esperienza di cui hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale.

Output

Costruzione di un modulo (10 ore) rivolto alle classi prime, da sviluppare nella fase dell'Accoglienza.

Le competenze da far acquisire sono:

parlare sottovoce; condividere i materiali; esprimere apprezzamento; ascoltare attentamente.

Le Competenze Sociali si insegnano attraverso il Cooperative Learning. E' ovvio che se gli alunni non ne capiscono il senso e soprattutto non ne vedono la diretta utilità, non hanno nessun interesse ad apprendere.

E' quindi necessario che l'insegnante susciti, là dove sarà necessario, tale interesse. Si deve sottolineare l'importanza dell'acquisizione delle competenze sociali perché esse sono in grado di migliorare la vita di relazione e di conseguenza anche i risultati scolastici, per cui i contenuti per apprendere le competenze sociali devono essere quelli disciplinari, i ragazzi devono poter collegare il miglioramento dei loro risultati scolastici all'apprendimento e utilizzo delle proprie competenze sociali (S. Kagan)

Procedura:

1. Preparare il clima, gli studenti dovranno essere incoraggiati a esprimere le proprie idee e opinioni senza timore di essere censurati;
2. Suscitare la motivazione ad apprendere;
3. Assicurarci che tutti capiscano il tipo di abilità richiesta attraverso simulazioni (role playing; modeling);
4. Feedback

Valutazione

Valutazione collaborativa: studenti e insegnanti negoziano e condividono gli indicatori della valutazione.

Valutazione metacognitiva: colloquio o test non strutturato, per riflettere sul processo effettuato.



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

Valutazione cognitiva: l'insieme delle competenze acquisite sarà verificato e valutato dall'insegnante anche in relazione al profitto ottenuto (prove strutturate e non strutturate, colloqui orali ecc.).

4 Il problem solving

Il *problem solving* (1) come abilità generale di approccio ai problemi, viene insegnato ormai da molti anni con notevoli risultati in vari ambiti: nelle organizzazioni, nel business, nell'insegnamento (2), nel *coaching*, nel *counselling* e in psicoterapia. In ciascuno di questi campi, la sua utilizzazione si è affermata come strumento principe per incrementare le abilità di management, di insegnamento, nella relazione di aiuto e per migliorare la comunicazione tra le persone e la crescita personale.

A seconda dell'ambito di utilizzazione del Problem solving, sono stati individuati strumenti specifici (3) che consentono di inquadrare i problemi in modo accurato. Tuttavia le abilità di base ed i processi fondamentali di *problem solving* sono gli stessi, qualunque sia il campo di applicazione.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (1993) annovera la capacità di risolvere i problemi tra le abilità per la vita o *skills for life* che occorre insegnare ai giovani, ossia tra le "abilità e competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana".

(1)

P. Spagnolo *Problem Solving: L'arte di trovare soluzioni*, Edizione Ecomind., 2007

(2)

http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_28.htm Il sito è una rivista digitale della didattica che osserva, analizza e interpreta gli eventi culturali, organizzativi e professionali che coinvolgono il sistema educativo e li traduce in strumenti di formazione, aggiornamento e gestione.

(3)

<http://www.problemsolvingstrategico.it/divisione%20cts.asp> Il sito rimanda all'home page del Centro di Terapia Strategica (C.T.S.) di Arezzo che è stato fondato nel 1987 da Giorgio Tardone e Paul Watzlawich e rappresenta sia la tradizione che l'evoluzione della Scuola di Palo Alto.

5 La metacognizione

Metacognizione è la capacità di riflettere sull'attività che si sta svolgendo e sulle modalità con cui viene affrontata. Si concretizza in procedure di controllo che sono: la comprensione, la previsione, la pianificazione, il monitoraggio, la valutazione. Strumento utile per documentarle e fissarle è il diario di bordo in cui gli studenti registrano le abilità metacognitive via via messe in gioco. All'apprendimento e allo sviluppo di queste abilità possono dare un contributo notevole le TIC, specialmente se supportate da adeguati software **(1)**; infatti, per le loro implicite caratteristiche che consistono nello stimolare funzioni, le TIC richiedono autoregolazione, cioè scelta consapevole delle informazioni rilevanti, esplicitazione di ciascuna azione, ricostruzione dei procedimenti messi in atto attraverso il monitoraggio dei percorsi **(2)**, la valutazione dell'eventuale errore.

Le abilità metacognitive sono una vera e propria "cassetta degli attrezzi", che consente di trasferire le proprie conoscenze e applicarle alla soluzione di problemi in situazioni nuove.

(1)

<http://www.superkids/avveb/pages/review/reviews.shtml> è il sito di una rivista on line di recensione di software didattico)

(2)

<http://pavonerisorse.to.it/meta/meta.htm>, è un sito di risorse didattiche, tra queste un'ampia riflessione su TIC e metacognizione)

6 Valutazione formativa in contesto cooperativo per azioni di recupero e potenziamento

Il metodo induttivo prepara l'apprendimento teorico-deduttivo. Interagendo con i compagni, lo studente risale alla teoria partendo dalla pratica, coglie il senso dell'oggetto di studio come tassello del suo progetto di vita **(1)** ordina e rende funzionale il proprio sapere. L'insegnante ha il ruolo del facilitatore.

La valutazione concerne indicatori/competenze definiti con gli studenti tramite l'analisi cooperativa delle loro stesse prestazioni.

Gli indicatori si suddividono in sotto-indicatori **(2)** su competenze più raffinate. Quelli relativi al contenuto entrano nello specifico della disciplina divenendo punti di coagulo della costruzione del sapere.

L'individuazione di indicatori comuni getta ponti fra discipline e rafforza l'apprendimento. L'errore diviene "prezioso" perché consente di costruire modelli di correttezza.

Il voto finale deriva da quelli su ogni singolo indicatore. Lo studente comprende quali competenze possiede e quali vanno rafforzate. Sa che la propria prestazione sarà osservata e stimolerà considerazioni utili per l'apprendimento di tutti. Ne seguono coinvolgimento emotivo e maggiore impegno nello studio.

La programmazione è centrata su attività **(3)** entro le quali i contenuti si organizzano in mappe sempre più ricche e articolate.

Abbiamo così definito e sperimentato procedure **(4)** e strumenti per il lavoro sulla produzione **(2)** (descrizione, narrazione, saggio) e orale (lettura, relazione, interrogazione), ma anche per la produzione grafica e le attività motorie.

(1)

Gabriele Fulgoni, *A proposito di mappe concettuali* in "Progettiamo", Tramontana & Markes, febbraio 1996

Il sapere nelle cose

Quando spezziamo il pane, appetito, fragranza, sapore ci danno la misura del valore materiale del bene che consumiamo. Non pensiamo, di solito, alla serie di conoscenze che l'uomo ha dovuto impiegare per produrlo. Ad un primo, superficiale esame: farina, sale, acqua e lievito. Ma anche giuste dosi di questi ingredienti, giusto tempo di lievitazione, giusta cottura alla giusta temperatura... Che dire della disponibilità di questi ingredienti sul mercato? Della organizzazione commerciale che li ha forniti? Del forno? Del combustibile?

Possiamo entrare in ognuno di questi elementi, eliminando il quale non avremmo il pane, e compiere la stessa operazione di analisi. Prendiamone uno: la farina. I chicchi di grano - il mulino. Lasciamo il complicatissimo mulino e concentriamoci sui chicchi. La spiga, la coltivazione, l'irrigazione, la semina, l'aratura. L'aratro. I concimi. I diserbanti. Gli anticrittogamici. Officine. Laboratori e industrie chimiche. Elementi chimici. Materie prime estratte, lavorate e organizzate secondo formule e progetti. Materie prime che l'uomo ha saputo riconoscere nella loro forma primordiale e che ha preso dalla natura.

E il sale? E l'acqua? E il lievito? E il forno? Si possono immaginare analoghe concatenazioni di saperi che collegano questi beni con la natura primordiale. Ed ogni elemento di queste concatenazioni a sua volta esiste perché prodotto da analoghe concatenazioni.

Possiamo immaginare il pane come l'ultimo anello di più catene: quella della farina - mulino - grano - spiga - coltivazione - natura, quella del sale, quella dell'acqua, quella del lievito, quella del forno... Alcune di queste catene sono abbastanza brevi (acqua e sale) altre assai più lunghe (lievito e forno).

Immaginiamo ora il pane non come ultimo anello - prodotto - di più catene, ma come ingrediente, ad esempio di una pizza. Conosciamo la concatenazione del pane. Vediamo gli ingredienti della pizza: pomodoro, mozzarella, acciughe, olio, origano. Quante concatenazioni per arrivare alla natura primordiale! Quanti saperi si combinano! Vediamo le acciughe: quelle per la pizza vengono messe sotto sale in vasi di coccio per alcune settimane, poi sfilettate e messe sott'olio (ancora il sale - ancora l'olio). Ma prima devono essere pescate: le reti, le imbarcazioni, le carte nautiche, la competenza astronomica; poi trasportate: il carburante (ancora il carburante), il ghiaccio secco (CO₂), le cassette che ora sono di plastica...

Quante catene! E non abbiamo analizzato le varie organizzazioni che rendono disponibili questi prodotti sul mercato, e le leggi che regolano queste organizzazioni. E nemmeno gli aspetti economici e finanziari che possono rendere possibile tutto ciò!

Abbiamo smontato, in modo sicuramente superficiale e maldestro, solamente alcuni anelli di queste catene, scegliendoli tra i più semplici. Pensate alle imbarcazioni! Quante parti, quanti beni-strumenti-saperi

sono stati assemblati per produrre una imbarcazione per la pesca moderna delle acciughe! Tra questi sofisticate apparecchiature elettroniche per la determinazione del punto barca, che funzionano grazie ad una rete di radiofari installati su satelliti geostazionari!

Basta così. I punti esclamativi si sprecano. La mente vacilla al cospetto della stupefacente complessità di queste concatenazioni di beni-saperi. Eppure si tratta di una rete straordinariamente complessa ma finita. Rete perché queste concatenazioni non sono legate fra di loro solo nell'ultimo anello, ma anche in molte maglie intermedie (ancora il sale - ancora l'olio, ancora il carburante). Rete non bidimensionale, perché ogni anello può essere il punto d'arrivo di più catene-ingredienti. Rete finita, perché, per quanto fitta ed estesa a livello planetario è opera dell'uomo, è reale, concreta, costituita da fatti, da cose.

Perciò circoscrivibile e descrivibile. Proviamoci.

Il Sapere dell'Uomo

Immaginiamo che un esemplare di ogni bene posseduto dall'Uomo sia raccolto in una sorta di museo del Sapere, e disposto su un piano. Avremmo file e file di oggetti che si potrebbero, appunto, ordinare per concatenazioni: da quelli più semplici e più vicini alla natura primordiale, a quelli più complessi, frutto di fitte reti di innumerevoli concatenazioni. Immaginiamo di partire dai primi strumenti prodotti dall'Uomo (*Homo*, seguito via via da attributi sempre più *sapienti*), raccolti al centro di una vastissima area; centro dal quale, spostandoci idealmente lungo l'asse temporale, si procede dal più remoto passato (il chopper, l'amigdala, il raschietto...) verso il presente.

Mi piace immaginare questa vastissima area come un'isola, l'Isola del Sapere, al centro della quale, sono conservati gli strumenti-beni che l'Uomo non usa più, ma senza i quali nessuna concatenazione avrebbe avuto inizio; sulla riva della quale, inoltre, l'Uomo fronteggia l'ignoto per conquistare nuove conoscenze e produrre nuovi strumenti-beni.

Ancora. Immaginiamo che ogni oggetto di questo museo rechi un cartellino sul quale sono esplicitate le conoscenze che ne hanno consentito la realizzazione. In realtà nella mia mente non ci sono cartellini, ma immagini di formule fisiche, chimiche, equazioni, che scaturiscono dagli oggetti, come in un cartone animato di Bozzetto. Didatticamente. Ecco l'apparato teorico sotteso ad ogni bene, che può essere isolato in un sistema di conoscenze astratte, senza le quali nulla di ciò che in concreto costituisce la straordinariamente complessa Supernatura dell'Uomo esisterebbe. E che dire delle conoscenze dell'Uomo che non hanno prodotto beni materiali, ma beni ancor più preziosi per la ricchezza dello spirito? Tutto questo è scritto, fuori metafora, nella realtà; rappresentato, registrato, conservato, archiviato, catalogato, nelle biblioteche, nelle banche dati, nelle reti informatiche.

Le chiavi di lettura.

Tutti questi oggetti-strumenti-conoscenze-saperi sono ordinabili cronologicamente, lungo un asse storico: possono essere ripartiti secondo **categorie**. In base all'uso: armi, attrezzi, monili, suppelletili... In base al materiale: (legno) mobili, steccati, zoccoli, pali, attaccapanni; piuttosto che (vetro) bicchieri bottiglie, damigiane, provette, specchi, parabrezza... In base alla provenienza: pomodori, fagioli, tabacco, patate... In base al costo: certi banchi di mercatino pieni di variegata ed eterogenea cinfrusaglia *tutto a 1000 lire!*

Moltissimi sono i criteri in base ai quali l'Uomo, ha ripartito il suo enorme patrimonio di beni-saperi per mettere ordine nella complessità. Un criterio schematico, opportuno e al tempo stesso arbitrario, sono le discipline: quelle che a scuola chiamiamo **materie**.

Prendiamo un raggio, uno spicchio, di questo Museo: il settore dedicato all'automobile. Siamo in prossimità della spiaggia: qui troviamo l'ultimo modello, il '95, di una nota marca di auto. Proprio sulla riva, con un piede all'asciutto ed uno nell'acqua, un'équipe di tecnici studia le innovazioni che caratterizzeranno il modello dell'anno prossimo. Se percorriamo il raggio in senso inverso, verso il centro dell'Isola, verso il passato, incontriamo il modello dell'anno scorso, quello precedente... E indietro i modelli si fanno sempre più antichi: grandi paraurti, fanali esterni, predellini, ruote con i raggi di legno, i primissimi modelli... via il motore: una carrozza tirata da cavalli, un carro... Infine la prima ruota, inventata da un nostro geniale antenato nella notte dei tempi: siamo arrivati quasi al centro dell'Isola.

Torniamo all'ultimo modello. Smontiamolo: ogni sua parte si stacca e si dirige verso le sue origini, compiendo alla rovescia il percorso che l'aveva condotta verso la fabbrica per essere assemblata alla catena di montaggio del modello '95. E di fabbrica in fabbrica ogni singolo componente si scompone, percorrendo settori del museo contigui a quello dell'automobile e altri settori via via più lontani, fino a tornare alla natura primordiale.

Tutto questo, dicevamo, è già scritto, nei cataloghi, nei progetti; e anche già materialmente disponibile, ad esempio nei magazzini di ricambi, divisi per settori (carrozzeria, parti elettriche, parti meccaniche) ciascuno dei quali è diviso per scaffali. Perciò, quando si deve trovare un pezzo, basta consultare un catalogo (o un

data base) per sapere dove cercarlo. Nelle biblioteche lo stesso sistema consente di trovare le informazioni che hanno dato vita ai beni-oggetti.

Se moltiplichiamo l'organizzazione necessaria alla realizzazione di questo bene per il numero di beni di cui gode l'umanità abbiamo un quadro straordinariamente ricco e perciò estremamente complesso.

La consapevolezza di questa complessità e, quando possibile, l'analisi di queste concatenazioni, è operazione culturale assai importante per percepire lo scenario, il contesto nel quale ogni individuo, ogni allievo, dovrà orientarsi, con il quale dovrà interagire per ritagliarsi un ruolo nella società.

Il sapere di Mauro

Il quadro generale è chiaro.

Prendiamo il quadro individuale: Mauro.

Possiamo immaginare i saperi di Mauro, le cose che ha imparato, ciò che sa fare, quello che possiede materialmente, quello che possiede culturalmente.

☛ (Possesso materiale - Possesso culturale)

Ha ricavato, più o meno consapevolmente, il suo patrimonio di beni e saperi dall'Isola: se avesse registrato ogni movimento giorno dopo giorno potremmo leggere qua e là: "Oggi, 3 aprile 1953, ho imparato ad allacciarmi le scarpe... Oggi, 15 settembre 1956 ho imparato la tabellina del 2. Oggi mi hanno regalato il Meccano. Oggi ho imparato che *somaro* in spagnolo si dice *burro*...

Mauro ha interiorizzato queste conoscenze, associandole a luoghi, fatti, persone, situazioni, emozioni, percorrendo alcuni sentieri dell'Isola (anzi, percorrendo alcuni sentieri della realtà, molto più disordinata e sovrabbondante, della quale l'Isola è il catalogo. Nella sua mente ha immagazzinato, estemporaneamente ammassato, una sua rappresentazione della realtà ricavata dal suo punto di vista, con chiavi di lettura non sempre consapevoli, in genere abbastanza soggettive. La scuola ha cercato di dargli altre chiavi di lettura, per mettere ordine nei suoi saperi: le discipline-materie. Ora il suo sistema ha una certa consistenza, una certa dimensione. Se effettivamente avesse registrato su un diario tutte le sue conquiste, se ne potrebbe fare un elenco ordinato, una mappa. Procedendo nella metafora si potrebbe ipotizzare un'isola nell'Isola: l'isola di Mauro nell'Isola dei Saperi. In realtà l'isola di Mauro ha delle sponde, dove egli attingerà i suoi nuovi saperi, che non guardano verso l'ignoto, perché sono contigue a saperi già conquistati dall'Uomo, che potranno diventare suoi, senza bisogno di passare attraverso quei lunghissimi e talvolta precari processi di sperimentazione e di ricerca che li hanno prodotti.

Pensiamo a quanto grande potrebbe essere la facilità di Mauro nel percorrere il suo cammino di conoscenza, se fosse consapevole di quello che sa e di quello che potrà trovare imboccando i vari sentieri... Ci sono i cartelli: *Il tuo livello di competenza di Francese ti consente di imparare quanto segue...* E il sentiero indicato dal cartello presenterà un grado di difficoltà adeguato alle capacità di Mauro. Oppure: *Per proseguire lungo questo cammino hai bisogno di questi strumenti...* A scuola li chiamiamo **prerequisiti**.

Il disordine. Ovvero la stanza dei giocattoli.

Purtroppo Mauro, come tutti, non ha percorso il suo cammino di sapere in sentieri ben tracciati, che attraversano saperi ben ordinati, in piena consapevolezza...

Mauro, come tutti, ha interiorizzato, spesso confusamente, un mondo caotico e sovrabbondante e ripetitivo, e ne ha tratto un quadro, la sua Enciclopedia Personale, che risente di tutta la precarietà con la quale è andato via via configurandosi. E se Mauro è abbastanza giovane da aver subito massicce dosi quotidiane di bombardamento televisivo, non sempre ha percepito il mondo, la realtà, confrontandosi con gli oggetti, toccando, fiutando, gustando, passeggiando nello spazio e nel tempo, ma spesso ha percepito un'immagine mediata, piatta sfuocata e al tempo stesso perentoria delle cose, senza distinzione tra realtà e fantasia.

Ancora una metafora per rappresentare la mente di Mauro adolescente: una stanza piena zeppa di giochi e di regali, senza uno scaffale, senza un armadio, **senza nessun ordine**, dove tutto è ammassato sul pavimento, mescolato, impolverato. Quanta ricchezza male utilizzata!

Il ruolo della Scuola.

E' evidente quale potrebbe (dovrebbe) essere il ruolo della scuola per Mauro: mettere ordine in tutti questi beni-saperi, perché all'occorrenza essi possano essere facilmente ritrovati ed utilizzati.

Tra i tanti ordini possibili la scuola ha scelto quello delle discipline-materie. Tutte le conoscenze sottese ai beni dell'Isola sono state separate e riordinate per categorie, definendo così per ogni disciplina un apparato teorico coerente. La connessione tra le discipline e la realtà, quindi, è fortissima. Nel mondo dei fatti assistiamo ad un fittissima interazione tra la realtà e la sua rappresentazione teorica: lo studio astratto produce nuove conoscenze, che subito si traducono in nuovi beni e nuovi strumenti, che, ponendo nuovi problemi spingono all'elaborazione di nuovi progetti...

La scuola di Mauro.

Purtroppo Mauro, al contrario di tanti altri suoi coetanei, ha conosciuto una scuola che, intrappolata in una visione disciplinare esclusivamente teorica, non lo ha aiutato a collegare le conoscenze alle cose: una scuola che premiava la memorizzazione di nozioni (che i più fortunati in seguito avrebbero anche capito alla luce delle cose) e l'enigmistico esercizio di pratiche teoriche (pensiamo alla sterile abilità alla risoluzione di espressioni algebriche, ad esempio).

Così il bimbo ha maturato una certa avversione per la scuola, e forse anche - peccato! - per lo studio. E, peggio ancora, l'insuccesso scolastico potrebbe averlo indotto ad una scarsa **autostima**.

Eppure Mauro, che in parte è un personaggio reale, in parte è stato forzato alle esigenze di chi scrive, eppure Mauro aveva una ricca rappresentazione personale della realtà che, riordinata, bene avrebbe potuto dare un senso anche all'indispensabile studio teorico-disciplinare.

Ma...

ovvero una divagazione pertinente.

CORSO DI SPECIALIZZAZIONE IN APNEA

PROVA D'ESAME N° 1

(Acque delimitate)

ALLIEVO ___Mauro F._____

- NUOTO SUBACQUEO A RANA: m 25 con tuffo di partenza

1	TUFFO	
2	QUOTA COSTANTE	
3	NUMERO DELLE PASSATE DI BRACCIA NON SUPERIORE A DIECI	
4	MOVIMENTO DELLE GAMBE CORRETTO E CHIARAMENTE EFFICACE	
5	PERCORSO COMPLETO E NESSUN AFFIORAMENTO	
6	SICUREZZA E TRANQUILLITÀ' NELLO SVOLGIMENTO DELL'ESERCITAZIONE	
	VALUTAZIONE FINALE	

NOTE: _____

è una griglia per la valutazione di una prova di esame, tratta dalle normative del Centro Tecnico Nazionale della F.I.A.S. (Federazione Nazionale Attività Subacquee).

La griglia ha lo scopo di articolare qualitativamente la valutazione della prova in base ad indicatori significativi: se l'allievo esaminato rispetta le indicazioni riportate nei sei punti della griglia, la prova è da considerarsi valida. Nella terza colonna della griglia, quella con le caselle in bianco, i commissari devono esprimere un giudizio per ogni componente: a questo livello la valutazione si fa quantitativa. La Federazione suggerisce, infatti, la scala: **OTTIMO - BUONO - SUFFICIENTE - INSUFFICIENTE**. La valutazione finale scaturisce dalla media dei giudizi maturati nelle sei componenti.

Ritengo che questo modo di valutare sia davvero formativo, perché, in sede di preparazione, orienta l'allievo verso le sue difficoltà e gli suggerisce quali componenti tenere sotto controllo per perfezionare la sua performance. La soggettività della valutazione è sempre presente, ma si sposta all'interno di ogni indicatore della griglia: la definizione quantitativa del punteggio (BUONO o SUFFICIENTE?) è lasciata alla discrezione dell'esaminatore.

E' però possibile (e sicuramente ancora più utile sul piano formativo) definire dei criteri non quantitativi e perciò soggettivi, per l'attribuzione dei vari punteggi: ogni indicatore della griglia può essere analizzato qualitativamente. Molto semplici i punti 2, 3, 5 e 6. Più complessi i punti 1 e 4. Prendiamo in esame il punto 1, già evidenziato nella griglia precedente con un bordo più marcato, e già abbastanza dettagliato, e scomponiamolo ulteriormente per definire **una sottogriglia**.

VALUTAZIONE NUOTO SUBACQUEO A RANA m 25
COMPONENTE: **TUFFO**

1	BRACCIA	
2	GAMBE	
3	SLANCIO	
4	ENTRATA IN ACQUA	
5	SCIVOLAMENTO	
6	SICUREZZA	
	VALUTAZIONE FINALE	

Analogamente è possibile scendere ad un ulteriore livello di analisi, uscendo dalla precaria (ma sempre meno) valutazione quantitativa, e prevedere sottogriglie per ogni componente: prendiamone solo una, a scopo esemplificativo:

VALUTAZIONE NUOTO SUBACQUEO A RANA m 25
COMPONENTE: **TUFFO**
SOTTOCOMPONENTE: **BRACCIA**

1	BRACCIA TESE IN LINEA CON IL CORPO	
2	PALME RIVOLTE IN AVANTI	
3	POLLICI INCROCIATI E INDICI CHE SI TOCCANO	
4	☞ DELTOIDI A CONTATTO CON LE ORECCHIE	
5	MANTENIMENTO DELLA POSIZIONE CORRETTA FINO AL COMPLETO SFRUTTAMENTO DELLO ☞ SCIVOLAMENTO	
	VALUTAZIONE FINALE	

Il margine di soggettività si è annullato perché per ogni voce è richiesto un solo giudizio: sì o no.

A questo punto, infatti, non è più possibile alcuna sottogriglia, perché siamo arrivati al livello della spiegazione: possiamo immaginare l'istruttore che, pronunciando queste parole, mima i gesti ed assume egli stesso la posizione corretta, prima della dimostrazione pratica.

In termini più familiarmente scolastici, siamo passati **dal livello della valutazione al livello del programma**.

Per imparare bene, l'allievo, non necessariamente subacqueo, dovrebbe, con riflessioni sempre più precise, orientato dall'istruttore-insegnante, percorrere ripetutamente, in tutte le direzioni, dal macro al micro e viceversa, fino a padroneggiarli, questi processi di valutazione.

Banalizziamo il discorso: la condivisione dei processi di valutazione, **la trasparenza**, ha soprattutto valenza educativa, formativa. E' efficacissimo strumento didattico. E' inevitabile competenza per il conseguimento di un obiettivo irrinunciabile: **l'autovalutazione**.

Ma torniamo al corso di apnea.

La prova dei 25 metri Rana Subacquea, si colloca all'interno di un programma, che prevede altre prove pratiche: Vestizione Subacquea, Nuoto pinnato di superficie m 200, ecc. (vedi Manuale Federale). Questo pacchetto di prove pratiche si colloca all'interno di un programma più vasto, previsto per il conseguimento del Brevetto di Apnea Specializzazione, che comprende anche un articolato programma di Teoria, che si divide in parti, che si dividono in capitoli, che si dividono in paragrafi, costituiti da concatenazioni di singoli saperi. Ognuno di questi singoli saperi è necessario per ogni subacqueo che voglia immergersi senza rischiare di riemergere cadavere. **Difficoltà di motivazione?**

Fine della divagazione pertinente: ...ritorna Mauro.

Il Brevetto di Apnea Specializzazione si colloca a sua volta in un contesto di altri brevetti - A.R.A. Base, A.R.A., Estensione, A.R.O., Immersione in Quota, Immersione Notturna, Salvamento, Recupero, Fotografia Subacquea, Brevetto Istruttore - che consentono di approfondire sempre di più la competenza di un sommozzatore...

Ad esempio di Mauro, la persona reale alla cui esperienza mi sono liberamente ispirato.

Ora vediamo al momento di fare un tuffo di partenza, nella prova 25 m Rana Subacquea, applicare competenze (saper fare) acquisite nella fase di preparazione (passaggio da griglia a sottogriglie); vediamo riflettere sugli indicatori per correggere il suo stile; vediamo conseguire il primo brevetto, e crescere come subacqueo, cambiare un po' come persona, arricchendosi di saperi e di abilità; vediamo conseguire gli altri brevetti...

Ora Mauro, con la moglie Margherita che ha compiuto un percorso analogo, vive quasi tutto l'anno in Egitto, e dirige un Diving a Urgada in mar Rosso.

Mauro conosce la fauna marina concretamente, meglio di tantissimi laureati in biologia, che hanno una dettagliata competenza tassonomica, ma che in mar Rosso, solamente grazie a lui che indica e illustra, attribuiscono finalmente un'immagine concreta ad un nome di un elenco.

Mauro ha una competenza di medicina iperbarica e di rianimazione e pronto soccorso, che solo un medico specializzato può superare.

Mauro conosce perfettamente i fenomeni fisici studiati e tradotti in leggi e principi da Archimede, Pascal, Torricelli, Dalton, Boyle-Mariotte, Gay Lussac, Henry...

Possiede non superficiali nozioni di anatomia e di fisiologia: tutte quelle che hanno a che vedere con le attività subacquee.

Ha imparato, prima seguendo un corso poi affrontando reali problemi di comunicazione, l'inglese. Non è in grado di discutere di filosofia o di politica, ma si fa capire perfettamente quando tiene lezioni teoriche ai suoi allievi americani, giapponesi o altro.

Ha competenze di didattica.

Parla l'arabo (se lo è imparato).

Ha conseguito specializzazioni tecniche per la manutenzione delle attrezzature subacquee.

Ha conseguito la patente nautica.

Amministra un'impresa, perciò possiede competenze sul piano organizzativo e contabile.

Quante discipline-materie hanno concorso a determinare i saperi di Mauro! Eppure la sua competenza in ognuna di esse è incompleta, settoriale. Egli ha ritagliato da esse segmenti di sapere, quelli che gli servivano per realizzare il suo **progetto**.

Dal suo progetto ha ricavato quelle motivazioni che la scuola non aveva saputo indicargli. Eppure quantitativamente le sue conoscenze non sono inferiori a quelle necessarie per conseguire una laurea.

Apriamo finestre.

Il piccolo gesto, che consiste nell'incrociare i pollici prima del tuffo, come la formula $p = \gamma \cdot h$ che sintetizza un principio di Pascal, come la capacità di risolvere un'equazione o calcolare una percentuale, tutto ciò può avere un senso solamente se visto in un contesto, in un quadro più ampio, in un progetto: là dove funziona come elemento, ingranaggio, fibra di fenomeni, della realtà.

Incrociare i pollici (ne è un piccolo tassello) attiene alla competenza subacquea, che è stata definita teoricamente e disegnata, scomposta in parti - brevetti; ed attiene alla competenza individuale che dovrà essere conseguita da chi vuole diventare sommozzatore. Il denominatore comune tra il quadro generale (il sapere subacqueo) ed il progetto individuale (il sapere di Mauro) sta nei fatti, nella realtà del mare, con i suoi fenomeni, le sue meraviglie ed i suoi oggettivi pericoli.

Lo spicchio di competenza che Mauro ha ricavato dalla Fisica, ad esempio, attiene al suo progetto individuale ed attiene al mare, ma attiene anche ad un contesto più ampio, che ha lo scopo di rappresentare la realtà che ci circonda secondo la categoria **Fisica**.

Analogamente Mauro ha tratto da altre discipline spicchi di saperi subacquei, che costituiscono il suo approccio a queste discipline, le vie di accesso, le porte (o più informaticamente le **finestre**) i sentieri che mettono in comunicazione la sua isola con l'Isola dei saperi dell'Uomo.

Quanto ha attinto dai vari settori è frutto di più o meno rapide incursioni in sistemi caratterizzati da un loro ordine e da strutture peculiari. Le indicazioni che ha pur dovuto seguire per reperire quanto gli occorreva - frecce, insegne, cartelli, targhe, etichette - recavano nomi, concetti, categorie che rappresentano l'apparato linguistico settoriale della disciplina di volta in volta esplorata.

Siamo di fronte a due modi di accedere al sapere: quello disciplinare teorico, ordinato, organizzato secondo criteri di causa - effetto e di gradualità delle discipline - materie; e quello **progettuale pragmatico**: del progetto, appunto, che attinge economicamente ai vari ambiti disciplinari solo quelle conoscenze che servono alla sua realizzazione, **in situazione**. La visione progettuale ha la forza delle cose, dei fatti, della concretezza, perciò è automotivante. Pensiamo a certi allievi demotivati allo studio scolastico, che sono esperti di altro: motociclette, automobili, aerei, computer... e su questi argomenti, da autodidatti, quindi con disordine e con fatica, hanno accumulato un insieme di conoscenze (anche mnemoniche) straordinario.

La sola visione progettuale, però, cogliendo qua e là in modo pragmaticamente spicciolo segmenti di saperi da diverse discipline, non consentirebbe di percepirne il quadro generale e di appropriarsi in modo completo dei relativi apparati linguistico-settoriali. Per ottenere questo è indispensabile anche la visione disciplinare, che permette di approfondire un livello **meta**, metalinguistico e metacognitivo, che consente di trasferire quei saperi in qualunque analoga situazione.

Le due visioni dei saperi, storicamente in conflitto all'interno della scuola, in realtà non sono affatto inconciliabili.

Quale scuola?

La soluzione del problema è in una programmazione modulare, scandita per attività, che alternano momenti più sperimentali (laboratori, esame di fenomeni, elaborazione e realizzazione di piccoli progetti disciplinari o più articolati progetti interdisciplinari) a momenti di riflessione **meta** che hanno lo scopo di organizzare in sistemi teorici coerenti le risultanze del lavoro precedente, di collocare le conoscenze via via recuperate **facendo cose** all'interno di quadri, **mappe disciplinari** che vanno completandosi. Il continuo **feedback** tra questi due ambiti consente di dare agli studenti forti motivazioni allo studio teorico-disciplinare, con la sperimentata consapevolezza della sua spendibilità; e di acquisire capacità operative, che il solo studio teorico non garantisce.

Riempiamo i contenitori.

A questo punto gli elementi del problema sono 3:

- Il progetto
- Il contesto nel quale il progetto deve svilupparsi
- Le discipline attraversate dal progetto.

Il progetto deve essere disegnato, scomponendolo nelle sue parti principali.

E' necessario verificare se il contesto consente di realizzarlo.

Il contesto, che è l'ambito più complicato, è scomponibile nelle discipline che lo rappresentano, e attraverso queste è reso intelligibile. La totalità delle discipline inventate dall'Uomo chiarisce il contesto più ampio, quello dell'Isola dei Saperi.



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

Il progetto, passato al vaglio delle competenze disciplinari deve essere validato o revisionato. Un progetto complesso sicuramente deve subire numerose revisioni prima di poter partire.

Disegnato il progetto è necessario dargli sostanza riempiendo le sue parti di contenuti.

Questi contenuti devono essere materialmente prelevati dagli ambiti disciplinari coinvolti. Per compiere economicamente questa operazione è utile saperli reperire: sapersi orientare all'interno della disciplina via via implicata, che ha un suo disegno, una sua struttura, una sua ripartizione in parti e capitoli e paragrafi, un suo archivio caratterizzato da insegne, targhe, etichette. L'apparato epistemico è supportato da un corrispondente apparato linguistico settoriale.

Per facilitare queste necessarie incursioni è bene che l'allievo sia accompagnato dall'insegnante, che lo aiuta a farsi un'idea del contesto disciplinare. Quando l'allievo avrà un'idea chiara della struttura generale della disciplina e conoscerà i significati delle parole incise su insegne, targhe ed etichette, avrà compiuto un'operazione cognitiva straordinaria, perché non avrà più bisogno della guida-insegnante per concretizzare altri progetti implicanti quella disciplina. Perciò le incursioni nelle varie discipline, finalizzate al reperimento di contenuti per dare consistenza a quel particolare progetto, non devono limitarsi alla meccanica raccolta di dati, ma devono **contemporaneamente** avere lo scopo di fornire una competenza generale del contesto disciplinare. Meta, appunto.

Allora avviene questo nella mente dell'allievo: mentre prende consistenza un progetto, articolato nelle sue parti, che vanno via via riempiendosi di contenuti, nella sua mente (ma perché non anche materialmente, su tabelloni, su mappe concettuali concretamente realizzate?) si disegnano altri progetti riguardanti le varie discipline, che sono in parte vuoti, in parte già riempiti di quegli stessi contenuti cercati per la realizzazione del progetto.

Il succedersi dei progetti e delle attività, consentirà nel tempo di dare sempre maggiore consistenza alle varie competenze disciplinari, attraverso una programmazione modulare che coinvolga via via i contenuti disciplinari più significativi.

Il quadro generale delle attività del Consiglio di classe dovrebbe garantire una visione contestuale della società, e dentro questa un progetto professionale.

La consapevolezza della spendibilità della competenza disciplinare, inoltre, consentirà di affrontare con forti motivazioni anche lo studio teorico, che inevitabilmente dovrà avere un suo spazio privilegiato all'interno di un'articolata programmazione.

Centralità dell'allievo.

Questo processo, sul piano cognitivo, passa attraverso operazioni di contestualizzazione, scomposizione, selezione e categorizzazione. E' necessario che queste operazioni cognitive vengano attivate nell'allievo. Non è utile che sia l'insegnante a farlo per lui. Egli deve imparare a scomporre un problema nelle sue parti significative (analisi) e a definire etichette per queste parti (sintesi); deve imparare ad entrare in ciascuna di queste parti per scomporla ulteriormente, fino ad arrivare al piano delle informazioni, delle competenze e dei contenuti spiccioli. Deve imparare a distinguere, tra una massa confusa di informazioni, quelle che per analogia sono assimilabili ad una categoria comune (ancora analisi e sintesi); cioè deve saper compiere un'operazione di raccolta da un contesto di dati coerenti per riversarli in un contenitore, in un segmento di un suo progetto, caratterizzato dall'etichetta-categoria-indicatore adeguato. Tutte queste operazioni coincidono con un processo di **valutazione**. Ecco quindi che diventa indispensabile che l'allievo sia coinvolto sistematicamente in tutti i processi di valutazione che attraversano le varie attività scolastiche. La trasparenza è strumento didattico insostituibile per conseguire le abilità di alto livello di cui sopra. E per una questione di metodo, perché sia più efficace il processo formativo e l'apprendimento, è bene che i criteri di valutazione di qualunque fenomeno, anche dello stesso processo di apprendimento, scaturiscano da concrete attività analizzate e scomposte dalla classe, e tradotte in **indicatori** per griglie di valutazione da utilizzare poi sistematicamente per le operazioni di riempimento come ulteriori mappe concettuali. E poiché gli indicatori per la valutazione delle varie materie e delle varie possibili attività non sono infiniti, e si ripetono sistematicamente, seppur in tante differenti combinazioni, ecco che da differenti canali disciplinari e da diverse attività, all'interno degli stessi contenitori-indicatori si riversano contenuti e competenze coerenti: in questo modo si realizza la consapevolezza della complessità e dell'unitarietà dei saperi, (che è obiettivo forte dell'Area di progetto).

Il problema più serio, a questo punto, è che il Consiglio di classe definisca in modo univoco criteri di valutazione ed indicatori, per realizzare nei fatti questa unitarietà. Ma questa è un'altra storia. ☞

Programmare le attività.

Ancora la stanza dei giocattoli.

Spesso l'uso di mappe concettuali, schede, schemi, griglie di valutazione, viene contestato da certi insegnanti, specialmente da quelli che hanno una buona estrazione umanistica, perché vedono tutto ciò come una trappola che mortifica le capacità creative dell'allievo. Come se nell'elaborazione di un progetto la creatività non avesse spazio... come se la creatività e la disponibilità di strumenti fossero in contrasto...

Purtroppo i nostri allievi, bersagliati fin da piccolissimi da enormi quantità di messaggi, posseggono sì moltissimi saperi, ma confusi, sfuocati, disordinati: inutili per avere una chiave di lettura della realtà, che parimenti appare caotica. Bene: schede, schemi, griglie e mappe corrispondono ad archivi mentali che vanno configurandosi nella loro mente. Il lavoro scolastico li porta a prelevare dalle discipline oggetti uguali o simili a quelli della stanza dei giocattoli: a forza di ricollocarli nei giusti scaffali, anche i giochi del mucchio, recuperati per analogia, cominciano ad andare a posto, ad avere un senso.

Questa operazione di risistemazione delle conoscenze pregresse, che si accompagna all'acquisizione di nuove conoscenze può (e dovrebbe) essere pilotata dall'insegnante con una serie di riflessioni-verifiche sollecitate alla classe come momento sistematico nell'articolazione delle attività quotidiane. Bastano alcune domande del tipo...

- Cosa abbiamo imparato oggi?
- A cosa può servire quello che abbiamo imparato? (Riconduzione a contesti più ampi - ipotesi di utilizzazione in progetti).
- A cosa potrebbe servire a ciascuno di voi in futuro? (Riconduzione a ipotesi di progetto individuali).
- Nella vostra esperienza passata avete già incontrato cose/situazioni analoghe? (Recupero delle conoscenze pregresse).

Ogni domanda stimola l'allievo ad aprire finestre su ambiti diversi: ciò lo induce a motivare quella conoscenza, a collocarla in più ambiti nei quali può funzionare; e così facendo la sostiene anche mnemonicamente, puntellandola con più supporti e associandola a immagini e situazioni.

☛Cliccare: l'ipertesto.

Appare evidente che il modello di programmazione da sviluppare non è quello **lineare** che si basa su concatenazioni di causa-effetto o per contenuti di difficoltà crescente. In questo modello, caratteristico della scuola tradizionale, ogni sapere è sostenuto da due soli legami: quello con il sapere che lo precede e quello con il sapere che seguirà (e che ancora non si conosce). Perciò nel momento della sua acquisizione ha un solo sostegno (quanto solido?), e il suo senso contestuale sarà chiarito solamente quando il sapere successivo sarà chiarito. Pensiamo a quanto precaria sia la struttura globale, costituita da tantissimi anelli di una sola catena: basta un punto debole, un anello che si spezza e il tutto perde il suo significato più importante: quello generale di insieme. Si interrompe il circuito e la corrente non passa più.

Il modello proposto con forza dall'innovazione, invece, tenendo conto di più contesti, aprendo continuamente finestre su ambiti diversi (pluridisciplinari, progettuali, disciplinari, individuali) si sorregge con grande efficacia, perché ogni anello è parte di più catene. Non è possibile dire che il modello sia **bidimensionale** o **tridimensionale**, perché le dimensioni possibili, le strade che ogni segmento può aprire possono essere molte di più, a seconda della complessità del problema in oggetto.

L'informatica ci suggerisce un nome per questo modello e lo strumento per supportarlo: **l'ipertesto**. Si parte da una visione riassuntiva di una realtà da rappresentare (la prima videata) quasi un indice degli argomenti, ☛**cliccando** col *mouse* sui vari argomenti proposti (il cursore ☞ si trasforma in una manina ☞ se viene sovrapposto a possibili parole-pulsanti che corrispondono a finestre da aprire) compaiono nuove videate o riquadri che rappresentano, sviluppano il concetto indicato dalla manina. E, se il sotto-argomento si presta per ulteriori scomposizioni, è possibile scendere a livelli sempre più dettagliati. Salvo che la rappresentazione di quel particolare concetto non porti ad aprire di nuovo finestre su ambiti più generali.

Su carta questo è difficilmente rappresentabile. Per darne un'idea si può ricorrere a metafore: le *matrioske* o le scatole cinesi. Ma il paragone è poco efficace: non una scatola dentro l'altra, ma tante scatole dentro la prima scatola, e dentro ognuna di queste tante altre scatole, e così via. E dentro una scatola piccola possono essere contenute scatole molto più grandi. E dentro l'ultima scatola dell'ultimo livello può essere contenuta di nuovo la scatola più grande.

In questo testo compaiono alcune di queste manine. Se fosse stato scritto su un iperteso sarebbe possibile, volendo, deviare sugli argomenti indicati in neretto. Per esemplificare questa possibilità torniamo alla griglia di valutazione - NUOTO SUBACQUEO A RANA: m 25 con tuffo di partenza - che potrebbe costituire una videata dentro il **Progetto di Mauro**. Troviamo una manina: clicchiamo. Compare la seconda griglia:

COMPONENTE: TUFFO

Anche qui compare una manina: clicchiamo e compare la terza griglia:

SOTTOCOMPONENTE: BRACCIA

Qui troviamo due manine:

☞ DELTOIDI e**☞ SCIVOLAMENTO**

Siamo giunti al livello lessicale: forse può essere necessario spiegare il significato di *deltoidi*, aprendo una piccola finestra sull'**Anatomia** e più dentro **l'apparato muscolare**; e di *scivolamento* (che attiene al linguaggio settoriale del nuoto): sfruttamento dell'*abbrivio*... Cos'è l'abbrivio? Ecco una nuova finestra aperta sulla **Fisica**. Dentro la Fisica cerchiamo *abbrivio*... si deve entrare nella **Dinamica**. E così siamo passati dal livello lessicale, quello più analitico, ad ambiti disciplinari più vasti, magari facendo comparire *mappe disciplinari*; e scendendo attraverso sempre più analitiche ramificazioni di nuovo al livello lessicale.

I giovani sono abituati ad esplorare questi ipertesti, passando da finestre a finestre, da un livello all'altro. Facendo questo, assumono anche schemi mentali e modelli cognitivi dalla potenzialità straordinaria. (Pensiamo che noia per loro percorrere monotoni sentieri senza ramificazioni: la grammatica da pag. 1 a pagina 12!). E soprattutto imparano una serie di saperi contestualizzandoli e caratterizzandoli: cliccando su una parola-concetto-categoria-indicatore, aprono una scatola nella quale quel concetto è rappresentato, spiegato, focalizzato, concretizzato. Le parole si riempiono subito di contenuti.

Sono disponibili ipertesti (anche multimediali) da far esplorare agli allievi. Ma ancora più significativa appare l'operazione contraria: far produrre alla classe un ipertesto: straordinario strumento per rappresentare qualunque progetto, ma anche progetto di per sé, indipendentemente dal tema trattato¹. Sono disponibili programmi-autore per la produzione didattica di ipertesti, ed è possibile apprezzare le potenzialità didattiche di questo strumento perché alcuni ipertesti prodotti dai ragazzi sono raggiungibili via modem in rete Internet, grazie al lavoro di alcuni IRRSAE.²

Conclusione.

Navigare l'Isola del sapere può e deve essere una straordinaria avventura per tutti: per Mauro e per ciascuno dei nostri allievi. E anche per la guida-insegnante. Ma perché ciò accada è necessario recuperare la fragranza del pane, il sapore delle cose concrete, con buon appetito...

¹La produzione di un ipertesto, indipendentemente dal contenuto, può essere un suggerimento prezioso per i tanti che di questi tempi si interrogano su cosa fare per relizzare l'Area di progetto.

¹Ad esempio l'IRRSAE Emilia Romagna - anima dell'iniziativa il prof. Alessandro Candeli - ha messo in rete alcuni ipertesti prodotti da allievi, che mi sono apparsi di grande interesse. (ATDP0518331396 - area iper)

(2)

Gabriele Fulgoni *Il recupero delle abilità di scrittura*, MATERIALI PER L'AGGIORNAMENTO, ITALIANO 1, Capitolo 5, in *L'educazione linguistica nel biennio - Programmazione, valutazione iniziale, recupero*, a cura di Adriano Colombo, IRRSAE Emilia-Romagna, Bologna 1992.

1. Quale recupero

Queste considerazioni iniziali non riguardano solamente le abilità di scrittura, ma sono applicabili ad ogni aspetto dell'educazione linguistica, per non dire ad ogni materia. Innanzitutto distinguiamo tra recupero in ingresso e in itinere.

Il recupero in ingresso

dovrebbe riguardare tutti quegli aspetti disciplinari teoricamente già in possesso della classe perché previsti dai programmi della media inferiore. Dare per scontata questa competenza riserva inevitabilmente amare sorprese: inutile scaricare sulla presunta inefficienza della media inferiore alcuna responsabilità; assurdo pensare che allievi provenienti in genere da molte classi (perciò da differenti contesti, da insegnanti diversi con convinzioni, impostazioni metodologiche, libri di testo, codici diversi) possano con uguali opportunità affrontare programmi e insegnante nuovi. E' perciò indispensabile valutare la situazione che si configura al

¹La produzione di un ipertesto, indipendentemente dal contenuto, può essere un suggerimento prezioso per i tanti che di questi tempi si interrogano su cosa fare per relizzare l'Area di progetto.

primo contatto con la classe, e dedicare un congruo lasso di tempo per uniformare i codici e per garantirsi un minimo di prerequisiti. I tempi e le attività necessari a questo tipo di recupero si possono ipotizzare, evidentemente, solo dopo aver misurato le competenze pregresse della classe con opportune prove di ingresso. Allora sarà possibile programmare le attività dell'anno: e nell'ambito di questa programmazione il recupero iniziale precede ogni altra attività. Poi, valutato il tempo residuo, si fisseranno obiettivi raggiungibili tenendo conto dei livelli di partenza.

In realtà la comprensibile ansia degli insegnanti di "accumulare programma" spesso comprime, o peggio elimina, il tempo da dedicare al recupero. Sia di conforto la constatazione che lavorare senza le necessarie basi culturali e le adeguate abilità significa costruire senza fondamenta. Da tempo, anzi, si va consolidando la convinzione che dare queste fondamenta e queste abilità sia il lavoro più importante.

Il recupero in itinere

dovrebbe essere previsto dalla programmazione per ogni unità didattica, o argomento importante o fase di lavoro o sequenza di apprendimento... (Le tendenze ed i codici sono, ahinoi, tanti). Le cose, tradizionalmente, vanno cosé: l'insegnante inizia un argomento nuovo, spiega per qualche lezione, assegna una prova per valutare la classe. Valutare, nel senso di attribuire voti che misurano il grado di assimilazione del singolo allievo riguardo agli argomenti trattati.

Il recupero *in itinere*, che in realtà molti insegnanti hanno sempre attuato con svariate strategie, si inserisce tra la fase della spiegazione e quella della valutazione finale. C'è chi si preoccupa di sondare con domande flash la comprensione dei singoli segmenti; chi sollecita continuamente la classe a chiedere chiarimenti ("Se non avete capito chiedete, mi raccomando"); chi assegna compiti, corretti poi pubblicamente: chi fa tutte queste cose insieme e altre ancora. Sono tutte attività che hanno lo scopo di predisporre la classe ad una prova importante, pesante, con *voti che fanno media*. Tutto questo viene scambiato per *valutazione formativa*.

Ipotizziamo di inserire, prima della prova finale, una prova intermedia, che richiede agli studenti le stesse conoscenze e le stesse abilità. La prova viene corretta dall'insegnante allo scopo di evidenziare le difficoltà incontrate in fase di preparazione e di intervenire con azioni adeguate di recupero. La prova viene quindi valutata con attenzione, ma non le viene attribuito alcun voto. Valutazione formativa? Al di là delle evidenti valenze formative della procedura, ancora no. Perché la valutazione diventi formativa è necessario che, dopo la prova destinata al recupero, l'insegnante concordi con i ragazzi quelli che saranno i criteri di valutazione della prova definitiva. I ragazzi dovranno imparare a valutare quel tipo di prova: allora, preparandosi al compito finale, non trascureranno nessuno di quegli aspetti importanti di conoscenza e di abilità indispensabili per ben figurare; affronteranno la verifica con consapevolezza; sbaglieranno il compito solo quegli allievi che per pigrizia e negligenza non avranno lavorato in fase di preparazione.

Se poi la prova finale sarà stata più facile di quella già somministrata per la valutazione formativa, la media generale della classe risulterà notevolmente più alta. Chi impedisce all'insegnante di predisporre verifiche che mirino un tantino al di sotto degli standard della classe? E' facile comprendere che tipo di motivazioni possano animare ragazzi che, con un giusto impegno, riescano ad ottenere buone votazioni; e, al contrario, quali frustrazioni ed ansie possano paralizzare ragazzi costretti ad arrancare contro difficoltà per le quali non sono ancora preparati. Si potrebbe obiettare che, somministrando prove facili, la classe non riuscirebbe a conseguire livelli soddisfacenti. In realtà nell'arco dei due o tre anni di un curriculum, la classe potrebbe essere in ritardo di un solo segmento di preparazione. Ma bisogna tener conto dei progressi che solo buone motivazioni e giuste retribuzioni riescono a far conseguire. Inoltre, come già si è detto, la classe deve misurarsi con le difficoltà nelle prove formative.

Per concludere, il recupero "in itinere" dovrebbe rispettare la seguente sequenza: argomento nuovo - l'insegnante spiega; propone una prova; esamina la prova con i ragazzi, definendo, esplicitando i criteri di valutazione; non dà voti (o se li dà ribadisce con chiarezza che non faranno media); attiva le opportune strategie di recupero per colmare le lacune evidenziate; propone una seconda prova; la valuta applicando i criteri di valutazione già concordati con i ragazzi. Altro argomento e via da capo.

E' bene a questo punto sottolineare l'importanza della frequenza delle prove: è essenziale non lasciar passare troppo tempo tra una valutazione formativa e l'altra; è essenziale cioè, non accumulare troppo programma prima di attivare strategie di recupero. Si rischia di costruire sul vuoto ("Ho spiegato per un mese e non hanno capito niente!").

Il recupero come obiettivo formativo

Se poi al recupero si vuole attribuire una valenza formativa, intendendolo come abilità che ogni allievo dovrà saper esercitare autonomamente, allora l'insegnante che spiega, dà le consegne, organizza il lavoro secondo sequenze preordinate, predisporre le conoscenze necessarie per il passo successivo, valuta



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

formativamente, fornisce nozioni necessarie... guida cioè i ragazzi verso la correttezza e la competenza; allora l'insegnante dovrà gradualmente defilarsi per lasciare agli allievi, al singolo allievo, la gestione completa di tutta la procedura. L'allievo dovrà essere in grado di affrontare un problema nuovo: possedere capacità di analisi; possedere il linguaggio settoriale per documentarsi da solo; possedere una visione generale non superficiale dei fondamenti della materia (o di più materie, visto che i fenomeni reali sono quasi sempre di natura multidisciplinare) per potersi orientare nella ricerca delle conoscenze più specifiche e contingenti necessarie per padroneggiare gli aspetti conoscitivi del problema; dovrà saper esercitare abilità di autovalutazione, sapersi creare, cioè, strumenti di valutazione adeguati al problema nuovo (e perciò non trovarli già predisposti dall'insegnante); dovrà essere in grado di correggersi, di aggiustare il tiro, di migliorare il suo lavoro.

Il Progetto '92, come la nutrita famiglia di progetti assistiti che lo hanno preceduto, pone queste abilità al vertice degli obiettivi indicati. La rapida evoluzione delle conoscenze umane, e conseguentemente delle situazioni di lavoro in tutti i settori produttivi, non consente alla scuola (istituzione, e in quanto tale inevitabilmente rigida) di ipotizzare programmi e curricula che tengano conto del progresso oggi non prevedibile con il quale, a fine ciclo, i nuovi diplomati avranno a che fare. La velocità con la quale la ricerca perviene a nuove conoscenze tende col tempo ad accelerare, accentuando sempre più la divaricazione con la scuola. Qualunque riforma che tenti di adeguarsi a questi ritmi aggiornando i contenuti è destinata ad essere superata prima ancora di affidare al mondo del lavoro i primi diplomati. Ecco quindi che la scuola, con i progetti assistiti, cerca di incidere là dove è possibile: spostando la priorità sulle abilità (competenze trasferibili in situazioni nuove) piuttosto che sui contenuti (i programmi) comunque aggiornati.

Il problema per noi insegnanti è quello di individuare strategie metodologiche che effettivamente consentano di pervenire a questi obiettivi.

Per abituare i nostri ragazzi ad affrontare problemi è necessario porli di fronte a problemi. Non più la lezione frontale tanto più valida quanto più esaustiva - tanto più bravo l'insegnante quanto più capace di trasmettere conoscenze, eliminando le difficoltà, facilitando al massimo grazie alle sue doti di comunicatore la comprensione dei più complessi problemi - non più lezioni frontali, ma consegne di lavoro su argomenti non ancora trattati, richieste di esercizio di abilità nuove... Il ruolo dell'insegnante sarà dunque quello di organizzare percorsi formativi, proporre stimoli, aiutare i ragazzi a individuare le difficoltà e farvi fronte, e infine recuperare l'apparato teorico. Recuperare. Recuperare attraverso capacità di valutazione e di autovalutazione che l'allievo dovrà col tempo padroneggiare. Dovrà addirittura saper elaborare nuovi criteri di valutazione per problemi nuovi la cui configurazione non è prevedibile.

Naturalmente questo modo di procedere, sperimentando, presuppone inevitabilmente tempi lunghi (assai più rapido dire: I risultati della ricerca sono questi: impariamoli). Tempi ancora più lunghi se si vuole che queste abilità si rinforzino e si automatizzino diventando abito mentale. Non è pensabile che si possa ottenere questo risultato con poche unità didattiche a ciò dedicate, tanto più se si tiene conto della tendenza diffusa tra i ragazzi di oggi a studiare in modo ripetitivo e non elaborativo. Ecco inevitabilmente la contraddizione tra la richiesta di attuare nuove strategie metodologiche e la necessità di macinare programma, accumulare contenuti (i nuovi programmi non danno l'impressione di essere stati snelliti). E' chiaro che l'insegnante deve prima di tutto saper operare delle scelte sui contenuti, intendendo i programmi come contenitori all'interno dei quali si possano individuare dei percorsi, non come un pacchetto di argomenti da esaurire. Operare queste scelte non è facile, e soprattutto non è indolore.

Individuati alcuni argomenti importanti, questi si affrontano, quindi, abolendo la lezione frontale introduttiva. Si parte subito con una prova finalizzata alla valutazione formativa. Ma i criteri di valutazione scaturiranno dall'esame che di questa prova *faranno gli allievi* ("Ognuno di voi cerchi di individuare quali potrebbero essere i criteri di valutazione di questa prova, perché alla fine di questa fase di lavoro definiremo una griglia di valutazione per il compito finale"). Seguirà una fase di recupero-studio per aggiungere a ciò che gli allievi hanno prodotto, o hanno dimostrato di sapere già, quello che manca (e non è detto che sia molto). Si analizzeranno le difficoltà incontrate. Dal dibattito scaturirà una griglia. Infine: somministrazione della prova e valutazione finale, quella sommativa.

In conclusione: se il recupero *in itinere* non può prescindere dalla consapevolezza dei criteri di valutazione che l'insegnante intende applicare, il recupero come obiettivo formativo non può prescindere dall'abilità di autovalutazione.

Valutazione e voto

E' appena il caso di sottolineare che valutare non si riduce all'attribuzione di un voto, anche se, comunque, la definizione di un voto deve inevitabilmente essere preceduta da un processo valutativo. Con il termine *autovalutazione*, non si intende, è chiaro, che gli allievi si daranno il voto da soli: ciò è e deve rimanere prerogativa del solo insegnante: si tratta di un atto burocratico che solo l'insegnante è autorizzato a produrre.

Infatti il voto ha valore legale: decide della promozione o della bocciatura di un allievo; dà la misura della sua acquisita competenza su tutto il territorio nazionale; definisce posizioni in graduatorie; decide l'attribuzione o meno di borse di studio...

Lo stesso voto (il 6 ad esempio, che discrimina tra promozione e bocciatura) dovrebbe corrispondere in tutta Italia ad un'analogha competenza. Ma in base a quali convenzioni, in base a quali criteri di valutazione concordati o indicati? Mettersi d'accordo sulla definizione dei livelli è questione assai spinosa anche se limitata a pochi corsi paralleli, e non è qui il caso di affrontare questo delicato problema. Però il voto, se ben usato, ha importanti implicazioni educative: è una sintesi del valore della prova (non della persona!) riesce a dare forti motivazioni. Si rifletta sul fatto che la legge ci impone di valutare in decimi: di fronte ad una prova corretta, cioè, si deve dare 10. Come alle medie *ottimo*, alla maturità 60, all'università 30. Eppure alle superiori un 10 spesso fa scandalo. E' illegale affermare aprioristicamente che la valutazione più alta, il tetto, sarà 8 ("lo non do più di 8"); è illegale stabilire un voto massimo al di sotto del 10 perché la prova è facile. Illegale, ma soprattutto assolutamente improduttivo sul piano didattico. Si pensi al potere propulsivo di un 10 guadagnato con una prova ben fatta, dopo una preparazione accurata (ma ragionevole!). Si pensi al demotivante appiattimento di una classe valutata con una gamma di voti ristretta. Dal 6 al 7, ad esempio. Mai capitato? Chi non si applica comunque prende 6; chi si prepara alla perfezione non prende più di 7. Un solo voto di differenza tra chi ha fatto tutto e chi non ha fatto nulla. Bell'incentivo per darsi da fare! Porre il problema del recupero significa anche fare riflessioni su questo piano.

2. Il recupero delle abilità linguistiche

Le prove di ingresso

In prima è necessario avere un'idea abbastanza dettagliata della fisionomia linguistica della classe proponendo opportune prove di ingresso. Sono in circolazione batterie di test cosiddetti oggettivi, per misurare le varie competenze riconducibili alle abilità linguistiche: comprensione di un testo orale, comprensione di un testo scritto (risposte a scelta multipla), *cloze*, coniugazione dei verbi (sostituire in una frase il verbo all'infinito con la forma coniugata corretta per quel contesto), ecc. Si tratta in genere di test che danno indicazioni frammentarie e precarie su segmenti di competenza linguistica, indagati in situazioni artificiali. I risultati di questi test, somministrati in prime classi I.T.C. nei corsi sperimentali I.G.E.A. e rilevati nell'arco di cinque anni, hanno evidenziato un'attendibilità parziale, alla luce di altre più approfondite verifiche di ingresso. Spesso accade che alcuni allievi con i punteggi migliori non siano alla stessa altezza in prove più articolate, in quanto competenti solo sul piano teorico. Al contrario, allievi che nei test oggettivi hanno conseguito punteggi mediocri riescono ad armonizzare le loro non eccezionali competenze *in situazioni reali di comunicazione*, ottenendo risultati discreti. I test a risposte multiple sulle abilità di comprensione, poi, non sempre misurano le reali capacità di comprensione; spesso misurano soltanto le conoscenze che l'allievo possiede relativamente all'argomento del testo proposto. Ragionando per assurdo, Giuseppe potrebbe essere appassionato di numismatica e assolutamente ignorante di ogni altra cosa; proponendogli per la comprensione un testo di argomento numismatico, risulterebbe il più bravo della classe...

Perciò va consolidandosi la convinzione che sia preferibile affiancare (se non addirittura sostituire) ai test oggettivi prove cosiddette di qualità, che riproducano reali situazioni di comunicazione: si fanno parlare i ragazzi, si fanno scrivere, si fanno leggere, si fanno ascoltare. Per avere, poi, il quadro oggettivo della classe, di fronte a prove necessariamente diverse come quelle di produzione, e perciò non meccanicamente misurabili, il problema è quello di predisporre adeguate griglie di valutazione. Riguardo alle abilità di scrittura, ad esempio, la *Scheda di autovalutazione* (Appendice 1), che è il perno di questo lavoro sul recupero, viene utilizzata anche per la correzione del testo (tema) richiesto agli allievi in ingresso.

Il quadro generale

I risultati delle valutazioni iniziali di questi ultimi anni consentono di delineare il seguente quadro generale:

- La fisionomia linguistica delle classi si modifica anno dopo anno, anche in modo considerevole.
- Correttezza formale e validità del contenuto molto raramente si riscontrano nello stesso allievo; in genere entrambi i problemi coesistono nella fascia più consistente della classe. Qualche raro allievo, poi, esprime correttamente contenuti banali e, più frequentemente, qualche allievo sa produrre testi significativi, ma nel più disinvolto disprezzo per le norme.
- I giovani tendono a comunicare per stereotipi, privilegiando espressioni astratte e generiche, pervenendo alla formulazione di giudizi perentori le cui motivazioni non sono chiarite e non sono mai dedotte e sorrette dall'esperienza.

Il problema della semantica

Essi, infatti, dispongono, assai più che nel passato, di una considerevole mole di informazioni, che rappresentano un prezioso potenziale: qualunque processo formativo serio non deve trascurarlo. Questo potenziale difficilmente si lascia apprezzare poiché è confuso, non è organizzato in un chiaro progetto culturale, non si esprime per colpa di evidenti difficoltà linguistiche.

Il configurarsi in ognuno dell'enciclopedia personale ha risentito in questi ultimi dieci, quindici anni, della diffusione dirimpante della televisione, della proliferazione delle emittenti, della dilatazione nell'arco della giornata dei programmi, dell'uso del telecomando. Si pensi alla *TV dei ragazzi* di trenta anni fa: poche ore alla settimana di trasmissioni, in una fascia oraria assai circoscritta, con un unico canale nazionale: esposizione al mezzo necessariamente limitata, nessuna possibilità di scelta dei programmi, quindi proposte diversificate da parte dell'emittenza pubblica (cartoni animati, ma anche documentari, telefilm, giochi, ecc.). Oggi: programmi disponibili nell'arco di tutte le 24 ore, esposizione al mezzo illimitata, decine di canali, con conseguente possibilità di operare scelte monomaniacali: solo cartoni animati (se ne trovano dalle 8 del mattino fino alle 10 della sera); solo telenovelas (ahinoi! se ne trovano per tutto il giorno); solo video musicali... Gli adolescenti che entrano alle superiori in questi anni hanno un lungo passato di massiccia frequentazione televisiva, che ha determinato quella ricca enciclopedia personale di cui sopra, ed una fisionomia linguistica molto particolare, della quale deve tener conto qualunque progetto educativo serio. Le esperienze, in situazioni *naturali*, vengono condotte sulla realtà, sui fenomeni, sulle cose concrete: il bimbo vede, tocca, annusa l'oggetto, se lo mette in bocca; la mamma ripete il nome dell'oggetto - una mela, ad esempio - e nella mente del bambino la parola *mela* evocherà, in futuro, l'immagine di un oggetto reale: quella mela, con quel colore, quel profumo, quel sapore e con tutto il significato affettivo di quella situazione. La parola *mela* evocherà quella esperienza, perfezionata negli anni dal sovrapporsi di altre esperienze *mela*. In situazioni naturali l'enciclopedia personale è costituita da un patrimonio di impronte, immagini mentali evidenti, messe ben a fuoco, significative, perché a tutto tondo, percepite con i cinque sensi, ad ognuna delle quali è associata una parola. Perciò le parole evocano in genere le esperienze che il ricevente stesso ha maturato. Questo quando la prima educazione linguistica è avvenuta in situazioni naturali.

La televisione ha sconvolto questi meccanismi. Quanto più il bimbo, e quanto più precocemente, riceve informazioni dalla televisione, tanto più confusamente funzionerà la parola. I messaggi solamente visivi sono preponderanti; quindi l'enciclopedia personale si arricchisce di immagini, alle quali spesso non sono associate le parole che le denotano. Le immagini mentali sono così modellate non sulla realtà, ma su rappresentazioni della realtà, scelte dal disegnatore di cartoni, dal regista, dal documentarista; per questo la parola evoca immagini *mediate*, non esperienze; la parola, cioè, funziona in modo approssimativo, generico, confuso. Perciò la lettura non viene vissuta come un'esperienza coinvolgente ed entusiasmante: irripetibile perché suscitatrice di un mondo interiore personale.

E' appena il caso di sottolineare che la televisione determina altre difficoltà linguistiche: la più evidente è che il prevalere dell'atteggiamento ricettivo passivo pregiudica la disponibilità e l'attitudine alla produzione di messaggi.

Il recupero semantico

La programmazione dovrà tener conto di questo quadro generale.

Le abilità di scrittura, oggetto del presente lavoro, sono strettamente intrecciate con le altre abilità linguistiche: si tratta di un'attività di produzione, che perciò entra a far parte di una problematica più generale che comprende anche la produzione orale; l'oggetto è la parola scritta, perciò mette in campo anche il problema della lettura. Le difficoltà più grandi dei nostri ragazzi, come ho accennato, riguardano la semantica, che è a monte di qualunque fenomeno di comunicazione. E' quindi impossibile rappresentare una strategia di recupero sulle abilità di scrittura, senza chiarire l'impianto generale che le contiene.

Primo obiettivo: *ricucire lo strappo che esiste tra parola e realtà*. E' necessario rifondare i meccanismi mentali che sono alla base di ogni processo di comunicazione: costringere con attività e strumenti adeguati a recuperare le esperienze dalla memoria. Per ottenere questo risultato, innanzitutto, è necessario mettere ordine nella ricchissima e confusa enciclopedia personale di ogni allievo, *predisporre archivi mentali*: si tratta di individuare le più importanti categorie del sapere (grosso modo corrispondenti alle varie materie) e le relazioni che le legano. Il senso delle varie discipline in relazione alla realtà, al mondo, alla società, all'economia, al pensiero. Una bagatella! Gli insegnanti di Lettere, attingendo alla Storia hanno qualche buona freccia per centrare questo obiettivo, ma il successo completo passa attraverso un progetto inevitabilmente interdisciplinare. Nel delineare i fondamenti delle varie discipline automaticamente si gettano anche le basi dei relativi linguaggi settoriali. Cosé come si danno le motivazioni di tipo culturale. Fatto questo (quanto tempo merita questa fase?) le conoscenze prima confuse vengono riordinate in questi archivi mentali, acquistano già un senso, ma restano comunque sfuocate. La strategia più efficace per la messa a

fuoco sarebbe quella di promuovere esperienze significative, insegnando ad osservare, a valutare, ad apprezzare con tutti i sensi il concreto, la realtà, i fenomeni. Come sempre, quando si tratta di far assumere nuovi atteggiamenti mentali, è assai efficace uniformare le strategie metodologiche di tutti gli insegnanti del consiglio di classe. Le difficoltà più grosse si hanno, anzi, proprio in Lettere, mentre le discipline scientifiche meglio si prestano per un approccio di tipo sperimentale. Infatti è caratteristica di tutti i progetti assistiti l'aver moltiplicato l'uso dei laboratori, facendo precedere e privilegiando l'esperienza del fenomeno rispetto alla riflessione teorica. Ma anche l'insegnante di Italiano può promuovere questo atteggiamento mentale di attenzione per il reale con attività specifiche: gite, visite guidate, teatro; e con un'opportuna scelta di generi testuali: descrittivo, narrativo, autobiografico; con precise richieste di contenuti concreti, sia da osservare prima, sia da recuperare dalla memoria.

A questa attività di recupero della realtà e del concreto, naturalmente, deve corrispondere una sistematica attenzione per il lessico, che si arricchisce e si perfeziona. E' necessario qui riflettere sul fatto che il lavoro sul lessico non è mai finito, sia perché ogni nuovo argomento di ogni materia ha una sua area semantica che deve essere approfondita, sia perché i pregiudizi semantici, le improprietà lessicali, latenti in molti allievi, non possono essere corretti se non al loro apparire. Attenzione poi a non fidarsi di un buon *feed-back* quando, ascoltando l'insegnante, i ragazzi hanno una luce di intelligenza negli occhi: non è detto che ciò corrisponda ad una reale comprensione del concetto. Spesso l'allievo percepisce solamente un significato approssimativo e generico, che purtroppo gli basta, poiché riesce grosso modo ad intuire il contesto. E' quindi necessario un sistematico lavoro di verifica e di puntualizzazione dei significati importanti.

Il recupero semantico e la lettura

Un'ipotesi di lavoro: lo strumento-scheda

In questo lavoro di ricucitura dello strappo tra la parola e la realtà ha, naturalmente, grande importanza l'attività di lettura. La lettura del testo letterario, dalla novella al romanzo, dovrebbe essere particolarmente gradita ai ragazzi, specialmente nel biennio, in quanto non finalizzata ad obiettivi storico-letterari. Eppure i giovani hanno notevoli difficoltà ad appassionarsi alla lettura. Non *entrano* nella vicenda, perché, per i noti motivi, non sono abituati a *vedere* le parole con chiarezza (troppo facile trovare le immagini già pronte *fuori*). Allora è necessario costringerli a vedere, a proiettare chiare immagini mentali, specialmente nelle prime pagine di un testo, per entrare nella vicenda e rimanerne coinvolti. Per obbligarli a ciò la procedura qui illustrata prevede che dalla classe scaturisca una scheda di lettura (che ben presto diventerà di lettura-scrittura), che assolva a questo scopo (*Appendice 6*). In questa esperienza l'occasione è colta dalla lettura in aula del primo capitolo de *I promessi sposi* (ma naturalmente se la proposta interessa è utilizzabile qualunque altro testo di narrativa). Consegna: individuare a quali categorie (campi) appartengono le descrizioni trovate nei brani che via via si vanno leggendo. Dibattito. Individuazione dei campi: i *luoghi* (distinzione tra informazioni di tipo geografico e di tipo scenografico); il *tempo* (distinzione tra tempo del romanzo e tempo storico); i *personaggi*. Viene elaborata una scheda per rilevare questi dati e viene distribuita ad ogni allievo. La lettura continua con la consegna di ripartire nella scheda le informazioni più significative per ogni categoria: quelle parole che meglio consentono di *vedere* i vari aspetti delle descrizioni. L'attenzione, che così viene sollecitata, per la messa a fuoco delle immagini mentali suggerite dalle parole, consente di individuare quelle parole che suggeriscono immagini poco chiare o che non proiettano nessuna immagine e di attivare opportune strategie di recupero sul piano lessicale (dizionario o insegnante). Questo lavoro inizialmente viene fatto in classe con l'assistenza dell'insegnante, sistematicamente verificato, finché gli allievi non avranno imparato a compilare correttamente la scheda; e avrà diversi successivi sviluppi: nel tempo la scheda sarà usata come scaletta per una relazione orale sulla lettura domestica di romanzi. Nel curriculum di scrittura lo stesso strumento-scheda sarà usato per progettare tutti i testi del biennio. Qui infatti la strategia è esattamente speculare rispetto a quella di lettura.

Perciò anche nell'uso della scheda si ripropone questa specularità. Infatti nel processo di comunicazione cambia la direzione di marcia, ma non la sequenza delle tappe: dall'idea da rappresentare, l'immagine mentale (che deve essere ben focalizzata) alla parola (che deve ben denotare l'immagine) alla scheda (che vuole indurre i ragazzi a non trascurare nessun elemento di descrizione). La scheda, compilata osservando il proprio mondo interiore, diventa una vera e propria scaletta da utilizzare per la stesura del testo. Allargando il campo semantico di ogni elemento registrato nella scheda, poi, l'allievo stesso predispone un gruzzolo lessicale al quale attingere durante la stesura (gli alberi di SERAFINI, *Come si fa un tema in classe*). L'appendice 5 esemplifica l'uso della scheda di scrittura per la progettazione del testo.

La specularità tra lettura e scrittura non riguarda solamente l'uso della scheda, ma coinvolge entrambi i curricoli che procedono parallelamente. Ai normali obiettivi sottesi alla lettura (comprensione, educazione letteraria, passione per) se ne aggiunge un altro: l'uso. Prima ancora di leggere un testo letterario gli allievi sanno che non dovranno solamente capire come il testo funziona, quali sono gli accorgimenti stilistici e

narratologici che lo caratterizzano, ma saranno anche invitati a porsi come *scrittori* e ad usarli. Così si ottengono motivazioni intrecciate molto efficaci. I ragazzi sono più attenti in fase di lettura. L'apparato teorico che si perfeziona e si complica col procedere dell'analisi dei testi, utilizzato dagli allievi nella scrittura acquista un senso operativo, diventa apparato tecnico, e si rinforza.

3. Il recupero delle abilità di scrittura.

Il primo testo.

La valutazione in ingresso

La prima verifica scritta che viene proposta alla classe in ingresso è un tema tradizionale: *Vivo con loro*. Unica consegna:

- Svolgetelo esattamente come se foste ancora alle medie.

Il pacco degli elaborati viene valutato - non corretto - in assenza della classe. Gli errori vengono sottolineati e marcati per tipi con un codice corrispondente. Per l'attribuzione dei voti viene utilizzata una griglia. Per esemplificare vengono qui riportati: brani di un tema valutato con la procedura indicata (*Appendice 2*) e la Scheda di Autovalutazione dell'allieva autrice (*Appendice 1*). Il nome è fittizio. La Scheda di Autovalutazione, autentica, riporta tutte le valutazioni dell'anno. La colonna in corrispondenza della data 2/10 riporta il numero degli errori contati in questa prova di ingresso, codice per codice: 4 ripetizioni, 1 ripetizione logica, 2 espressioni pleonastiche, 4 forme improprie (...) 10 errori di ortografia: 62 errori in totale. Scendendo lungo la colonna si trovano i voti. Il primo, quello relativo agli OO.TT. (obiettivi tecnici) manca, perché, solo per questa prima prova, non ne sono stati indicati tra le consegne. Poi si leggono: 5 in stile, 7 in contenuto, 5 in lessico, 4 in sintassi, 5 in articolazione del periodo, 4 in punteggiatura e 4 in ortografia. I criteri per la determinazione dei 7 voti sono dedotti da 7 sottogriglie che non è qui opportuno dettagliare, per non complicare la comprensione di una procedura già complessa. Naturalmente il numero degli errori per ogni voce non determina alcun automatismo per la definizione dei voti; questi sono in parte determinati sottraendo frazioni di voto commisurate alla gravità e al numero degli errori, in parte aggiungendo frazioni di voto in presenza di aspetti particolarmente positivi (stilemi, esordio originale... per lo stile; uso di un lessico particolarmente preciso, buona aggettivazione... per il lessico; ecc.). Il voto dipende anche da considerazioni sul testo, valutato nella sua globalità, che naturalmente non sono apprezzabili con il solo esame degli errori *micro*. Basti pensare al contenuto: l'assenza di micro-errori di contenuto non significa che questo sia valido, ricco, originale, coerente ecc.

L'articolazione in più voti (7, e successivamente 8) e averli dedotti da altrettante sottogriglie, rappresenta un onesto sforzo di oggettività, ma è bene non illudersi: la soggettività dell'insegnante emerge dal suo concetto di norma linguistica (che è un bel problemino, sul quale si scontrano fior di scuole di pensiero) dalla sua capacità di attenzione, dalla sua propensione a proiettare aspettative; e comunque la soggettività si trasferisce nell'uso delle sottogriglie. Perciò l'oggettività della griglia non è assoluta, ma relativa all'insegnante che la usa, purché sia sempre lo stesso.

La recente scelta di usare la Scheda di autovalutazione per la valutazione in ingresso è maturata quando questo strumento, elaborato negli anni precedenti grazie ad un lavoro con i ragazzi, era già sistematicamente impiegato per le valutazioni sommative e formative dei compiti in classe. L'esame dei già precari risultati dei cosiddetti test oggettivi tradizionali non consentiva di avere un quadro confrontabile nel tempo, in grado di dare al singolo allievo e all'insegnante la misura di eventuali progressi o insuccessi, sempreché non si somministrassero periodicamente batterie di altri analoghi (e perciò confrontabili) test, con l'inevitabile ripetersi degli inconvenienti già lamentati. La Scheda di autovalutazione, riguardo ai problemi relativi alla scrittura, si è rivelata uno strumento efficace, in grado di fornire *in tempo reale*, dopo ogni compito, un quadro oggettivo della classe. Allora perché non utilizzare lo stesso tipo di prova per avere un punto di riferimento fin dall'ingresso?

Sia chiaro che lo strumento-scheda viene qui proposto come un'ipotesi di lavoro certamente trasferibile, ma al quale non deve essere attribuito un valore scientifico assoluto: per essere efficace sul piano formativo deve scaturire da un'attività nella quale i ragazzi si sentano protagonisti, autori, conquistatori. Perciò l'eventuale trasferibilità riguarda la procedura, non il codice degli errori o la scelta delle sottogriglie, che in realtà scolastiche diverse potrebbero essere semplificate o maggiormente dettagliate, in quanto funzionali a problemi diversi.

Aurora, come ogni altro allievo, dunque, ha ricevuto il suo compito valutato dall'insegnante (*Appendice 2*) e una Scheda di Autovalutazione in bianco (*Appendice 1*). Ha scritto il nome, la data. Poi le è stato chiesto di contare gli errori indicati a margine del suo elaborato codice per codice e riportarli nelle corrispondenti caselle: appunto 4 ripetizioni (...) 10 errori di ortografia; poi le è stato chiesto di ricopiare i 7 voti trovati

nell'angolo in alto a destra del suo compito, di calcolare il totale (34) e il voto medio (4,87). Il fatto che il voto medio arrivi ai centesimi non deve essere inteso come una volontà (assurda!) di precisione: è solo una conseguenza della necessità legale di attribuire i voti in decimi, voti che poi saranno gestiti con la dovuta elasticità.

Aurora, come ogni altro allievo, ripone poi in una cartellina trasparente la Scheda di Autovalutazione a mo' di frontespizio e il testo valutato. Durante l'anno scolastico anche gli altri 5 o 6 testi prodotti in classe e valutati saranno qui riposti dopo l'aggiornamento della Scheda di autovalutazione.

Dai dati al quadro generale

Per avere il quadro generale della classe, riguardo alle abilità di scrittura in ingresso, dalle schede di autovalutazione di tutti gli allievi, compilate come quella di Aurora, sono dedotte due tabulazioni: degli errori (*Appendice 3*) e dei voti (*Appendice 4*). Utile, ma non indispensabile, l'impiego del computer. Il LOTUS, usato per le tabulazioni riportate in appendice, calcola automaticamente totali e medie; riordina i dati in base a parametri definiti dall'utente: nella prima tabella i dati sono stati riordinati in base alla frequenza degli errori; nella seconda, in base al totale dei 7 voti riportato da ciascun alunno.

La tabulazione degli errori (nell'*Appendice 3* quelli di Aurora sono riconoscibili nella colonna n. 12) consente di visualizzare a quali problemi sarà necessario dare priorità con opportune strategie di recupero. La prima colonna a sinistra indica che in tutta la classe sono stati commessi 198 errori di punteggiatura, 49 errori di ortografia, 45 coordinazioni incongrue, ecc. Saranno i primi argomenti da trattare. Analoghe tabulazioni di tutti gli errori presenti nei compiti successivi consentiranno all'insegnante di valutare l'efficacia del proprio lavoro e di individuare nuove priorità.

Anche la tabulazione dei voti (*Appendice 4*) dà alcune indicazioni; soprattutto è utile perché definisce una graduatoria delle competenze presenti nella classe: consentirà di formare con equilibrio gruppi eterogenei di 5 o 6 allievi per ulteriori future attività di recupero.

I capigruppo saranno i primi quattro:

A: Laura; B: Manuela; C: Francesca; D: Giovanni. A Laura, attualmente la più brava, sarà affidata Aurora, che al momento è l'allieva con più necessità di recupero; a Manuela Mimmo; a Francesca Anna; a Giovanni Carla. Poi di nuovo: a Laura Gigi; a Manuela Mara; a Francesca Pippo... e via cosé, secondo lo schema già predisposto.

Dai voti di ogni nuovo testo prodotto successivamente dalla classe, l'insegnante trarrà nuove tabulazioni, nuove graduatorie di valori in base alle quali formerà nuovi gruppi di lavoro, probabilmente guidati da nuovi capigruppo.

Nell'*Appendice 5* la tabulazione degli errori del secondo testo del biennio consente di confrontare come si è evoluta la situazione dopo 53 giorni di lavoro, quando la classe è stata chiamata a produrre il secondo testo del biennio, dopo una lavoro di impostazione e di parziale recupero dei disagi. Più che dimezzati gli erroridella classe: da 486 a 221. Abbattuti gli errori di punteggiatura da 198 a 65. Quasi scomparsi gli errori di ortografia, da 49 a 8. Significativamente calate le coordinazioni incongrue da 45 a 9. Si configurano nuove priorità: le espressioni generiche e le improprietà sul piano lessicale. Nella colonna corrispondente all'alunno n. 12 si riconosce (cfr. anche *Appendice 1*) la situazione di Aurora: gli errori sono calati da 62 a 16. La ragazza ha dimostrato ottime capacità di recupero, buona velocità di apprendimento: cioè buone attitudini per la materia, a dispetto della situazione negativa in ingresso.

Explicitazione degli obiettivi e delle strategie:

la Scheda di autovalutazione come progetto

Quando agli allievi vengono consegnati il testo di ingresso valutato e la Scheda di autovalutazione da compilare, in genere fioccano le domande:

“A cosa serve? Cosa significa *c.i.*? Perché mi ha segnato questo errore? Perché manca il voto di OO.TT.?”

La curiosità determina nella classe una situazione preziosa: interesse e perciò attenzione. E' il momento di spiegare il significato e l'uso della Scheda di autovalutazione:

“Per scrivere bene è necessario mettere insieme molte competenze ed abilità. Il problema è complesso: lo affronteremo con pazienza e con gradualità. Ma fin dall'inizio è importante avere consapevolezza di questa complessità. La scheda riunisce in un unico quadro i più importanti problemi connessi con la scrittura: per scrivere bene bisogna padroneggiare contemporaneamente problemi di stile, contenuto, lessico, sintassi, articolazione del periodo, ortografia e punteggiatura. Nei prossimi mesi, poco per volta, cercheremo di dare a ciascuna di queste voci significato ed operatività. Ci sono tanti tipi di generi testuali: ne affronteremo alcuni, lavorando in parallelo sulla lettura e da questa deducendo alcuni *obiettivi tecnici*, via via sempre più impegnativi. Insomma cercheremo di costruire una competenza globale, lavorando su otto fronti diversi: è importante sapere, comunque, che tutto ciò che faremo è finalizzato a questo progetto. Per scrivere bene è

necessario anche evitare gli errori. Nella scheda sono elencati tutti i tipi di errore che in genere commettono gli studenti in prima e in seconda. Ciascuno di voi, osservando la sua Scheda di autovalutazione, vede evidenziati i suoi errori, perciò le lacune che in futuro dovrà colmare per scrivere correttamente. Con i prossimi testi forse ne emergeranno altri: su quelli dovrà lavorare. Nella scheda sono implicate, quindi, molte competenze. Ciascuno di voi ne possiede già poche o tante: lavorerà su quelle che gli mancano. La Scheda di autovalutazione è una mappa che indica un cammino, che mette in guardia contro tutti gli ostacoli. Ciascuno di voi per arrivare al traguardo dovrà percorrere più o meno strada, a seconda della sua attuale competenza: ad ogni nuovo passo, ad ogni ostacolo superato, planterà una bandierina, cancellerà un problema superato.

Come vedete, nella scheda sono presenti 26 tipi diversi di errori. In realtà gli errori sono molti di più perché talvolta ad un codice corrisponde un'intera famiglia di errori. Gli errori sono identificati con un codice, al quale corrisponde una formula esplicativa: □cl.d□ vuol dire climax disordinato; □f.r□ vuol dire fuori registro... quanti di voi capiscono il significato di queste espressioni? Ebbene, poco alla volta tutti lo saprete, di tutti i tipi di errori. E saprete anche le regole per evitarli. Dare significato ad ognuna delle parole usate nella scheda significa fare altrettanti discorsi: quando useremo poi queste parole risparmieremo un intero discorso."

La Scheda di autovalutazione come lista di controllo

"Quando avrete imparato i significati dei codici, e perciò anche a riconoscere i vari tipi di errori, la Scheda di autovalutazione diventerà una lista di controllo che userete per correggere i vostri testi prima di ricopiarli in bella: ognuno di voi controllerà soprattutto quei settori nei quali in passato avrà già commesso errori."

La Scheda come strumento di valutazione e di autovalutazione

"La scheda sarà usata sistematicamente come strumento per valutare. Poiché è più facile individuare gli errori degli altri che i propri (se fossimo in grado di individuare i nostri errori non li commetteremmo) e poiché la capacità di correggere il proprio testo è abilità preziosissima che assumeremo come obiettivo importante, sarete spesso chiamati a correggere il testo di un compagno, prima col mio aiuto, poi a gruppi, col tempo da soli. Lo scopo è che le procedure di correzione si consolidino tanto da funzionare anche sul vostro testo."

L'errore prezioso

Voi sapete già fare molte cose; sapete anche già scrivere, più o meno bene, a seconda delle opportunità diverse che ciascuno di voi ha avuto in passato. Pensate alla famiglia e alla scuola. Ciò che sapete fare è importante e prezioso; ma l'area veramente preziosa per voi è tutto ciò che non sapete fare. Quello è lo spazio da praticare per migliorare voi stessi. Dove avete difficoltà, dove non capite, dove sbagliate. Perciò la classe deve assumere un atteggiamento costruttivo di fronte all'errore. L'errore non dovrà essere una vergogna da nascondere, ma una preziosa occasione per superare una difficoltà. L'errore del compagno, poi, è ancora più prezioso, perché offre a tutti gli altri l'occasione di imparare. Perciò mi aspetto il massimo rispetto per gli errori degli altri. Comunque toccherà a tutti: ricordate che prima o poi anche il vostro testo sarà usato per le correzioni in classe."

Il lavoro di preparazione

Dopo l'esplicitazione degli obiettivi (la Scheda di autovalutazione è anche un progetto di lavoro) la classe sarà impegnata per alcune settimane in quel lavoro di visione generale dei problemi (gli archivi mentali), di uniformazione dei codici e di motivazione, al quale si accennava in precedenza. Agli allievi, in questa fase, saranno richieste svariate prestazioni di *scrittura funzionale*, legata soprattutto alle abilità di studio (titolazione dei paragrafi, individuazione di parole chiave, scaletta, riassunto, elaborazione degli appunti, verbale, domanda). Tali attività di scrittura, alle quali deve essere dedicato un lavoro specifico, saranno esercitate continuamente dalla classe nell'arco del biennio e, ad evitare che un'abilità acquisita si perda per mancanza di rinforzo, saranno fatte oggetto di *sistematica valutazione*.

In questa fase di preparazione del terreno sarà svolto un lavoro di *riflessione sulla lingua*, che riguarda gli aspetti generali della comunicazione e l'impostazione della grammatica; lavoro senza il quale non sarebbe possibile intraprendere alcuna strategia di recupero. Duplice lo scopo: definire un linguaggio settoriale comune; dare la consapevolezza di come ogni elemento morfologico funzioni nel processo di proiezione delle immagini mentali. L'obiettivo è sempre quello di vedere con chiarezza le parole e di essere consapevoli, decentrandosi nei panni dell'interlocutore, di come le parole usate possano suggerire immagini il più possibilmente simili alle immagini mentali dell'emittente.

Poiché in questa fase prevale la comunicazione dell'insegnante, per ridurre al minimo necessario la lezione frontale si privilegia la tecnica delle domande e del dibattito, e si intensificano le verifiche a tappeto su

segmenti brevi di comunicazione. Le sintesi alle quali la classe perviene, che in definitiva sono affermazioni teoriche o norme, vengono collezionate in un *quaderno di grammatica* che diventerà strumento indispensabile anche per il lavoro successivo.

Altro strumento fondamentale che viene fornito in questa fase è la Scheda di lettura-scrittura (*Appendice 6*). Solo dopo che i ragazzi avranno imparato ad usarla in sede di lettura sarà possibile utilizzarla come Scheda di scrittura.

4. Il recupero delle abilità di scrittura

I testi successivi.

Gli strumenti

Quando alla classe sarà assegnato il secondo testo, ogni allievo disporrà di alcuni strumenti:

- il quaderno di grammatica
- una scheda di lettura-scrittura in bianco per la progettazione del testo (nell'*Appendice 6* il testo appare già progettato)
- un foglio per la bella copia con griglia dei voti (cfr. *Appendice 2*)
- fogli per la brutta copia
- dizionario
- la Scheda di autovalutazione con i risultati del primo testo di ingresso.

Le consegne:

Le consegne per i testi da scrivere saranno molto più particolareggiate di quanto usa fare con i temi tradizionali. Ecco un esempio:

- Immaginate di essere scrittori, e che il vostro testo sia una descrizione da inserire in un racconto. Focalizzate la vostra attenzione sul titolo: *Nel mercato*. Figuratevi un mercato reale dove siete effettivamente stati. La scheda vi suggerisce cosa osservare nell'immagine che si sta mettendo a fuoco nella vostra mente. Prendete nota del luogo, degli elementi scenografici, di quelli legati al tempo, dei personaggi. Poi fate una scelta degli elementi raccolti nella scheda, eliminando i più banali. Concentratevi su ogni immagine già annotata e mettetela a fuoco, cercando di vederne particolari significativi. Prendete nota di tutti quegli aspetti che possono essere utili per trasmettere immagini mentali chiare ed efficaci. Tempo minimo per questo lavoro obbligatorio: 15 minuti. La scheda compilata sarà oggetto di verifica.

- *Obiettivi tecnici:* 1) forte tensione descrittiva (NON parole astratte); 2) buona aggettivazione equilibrata; 3) punto di vista esterno: NON "io"; 4) NON "vedere" o sinonimi; 5) 100-120 parole. Se rispetterete queste consegne avrete un 10 in □OO.TT.□

- Tempo per la prima stesura: 50 minuti. Restano 20 minuti per la correzione della brutta copia e 10 minuti per la trascrizione in bella.

La classe produce il testo.

Le attività di recupero

Nei giorni successivi iniziano le attività di recupero.

Prima fase

- | | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Definizione del codice degli errori- Catalogazione degli errori- Definizione della norma | | <ul style="list-style-type: none">- quaderno di grammatica |
|--|--|--|

Gli allievi partecipano attivamente alla definizione di questi strumenti secondo le procedure descritte:

INSEGNANTE		CLASSE
Sceglie alcuni testi; li fotocopia su lucido; proietta il primo con lavagna luminosa Dà la parola - valuta l'intervento - sottolinea l'errore in rosso.		chi ha individuato il primo errore alza la mano.
	Viene assegnato il primo codice (es.: o = errore di ortografia)	
Annota al margine del testo su lucido il codice (o)		ogni allievo intitola una pagina con " (o) = errore di ortografia " - sotto annota il primo esempio (la frase contenente l'errore).
Definisce la norma infranta dall'errore		ogni allievo trascrive sul quaderno di grammatica la regola.
Proietta il testo		individua il secondo errore.
	Il ciclo si ripete fino all'esaurimento del testo.	
Valuta gli aspetti positivi del testo, sottolineandoli in verde Chiede alla classe di dare un voto al testo corretto		alcuni allievi esprimono un giudizio.
Chiede di motivarlo		si apre una discussione sulla valutazione
	Primo abbozzo di una griglia di valutazione	
Assegna i voti al testo corretto...		
	La proiezione dei testi prosegue fino al completamento del codice, alla definizione della griglia e della scheda di autovalutazione.	
Corregge, applicando il codice, tutti i testi non proiettati; li valuta e li consegna agli autori		ogni allievo - compila la propria scheda di autovalutazione, - emenda gli errori marcati con le varie sigle, - sottolinea in verde gli aspetti positivi del suo testo, - aggiunge "verde" dove manca, - riscrive il testo.

Tempi. Questa fase in genere impegna la classe per tre-quattro ore la settimana da metà ottobre alla fine di novembre, per un totale di 20-25 ore.

La classe partecipa a questo lavoro, che viene spezzato con qualche ora di lettura, con attiva vivacità.

Le ragioni:

- uso del mezzo (lavagna luminosa)
- retribuzione sistematica degli interventi con microvoti
- focalizzazione dell'attenzione (si lavora in situazione su problemi sentiti)
- consapevolezza del proprio progresso
- graduale decentramento dell'insegnante e conseguente...
- progressivo coinvolgimento della classe.

L'impegno dell'insegnante, oltre le ore di lezione, è assai modesto: due ore circa per la marcatura - non la correzione - degli errori.

Una precauzione importante. Nella scelta è opportuno evitare testi troppo negativi: ciò porterebbe l'autore a rifiutare la procedura. Non serve proiettare testi anonimi subito riconosciuti. Non è utile servirsi di testi estranei alla classe perché verrebbero a cadere le motivazioni di lavorare in situazione. E' necessario, è bene ribadirlo, aver preparato la giusta sensibilità al lavoro basato sul recupero: l'errore è un fatto normale nel processo educativo, anzi prezioso; perciò non deve essere vissuto come una colpa, oggetto di una valutazione inquisitoria e punitiva. L'attenzione per gli aspetti negativi del testo preso in esame deve essere ampiamente controbilanciata da lodi per gli aspetti positivi. La valutazione degli aspetti positivi, come è già stato sottolineato, è indispensabile per la definizione di un voto giusto; inoltre funziona da orientamento, oltre che da incoraggiamento sul piano emotivo. Perciò è opportuno scegliere testi di valore medio, con lacune e con pregi, ai quali attribuire almeno la sufficienza, per consentire, al termine della correzione "rossa", la valutazione degli aspetti positivi del testo (obiettivi tecnici, stile) sottolineati in verde.

Seconda fase: il rinforzo

Dal terzo testo ogni allievo dispone di:

- codice degli errori \
- scheda di autovalutazione
- griglia di valutazione/
- quaderno di grammatica contenente:
 - a) collezione di esempi di tutti i tipi di errore incontrati;
 - b) raccolta delle regole grammaticali che è stato necessario definire.

Inoltre ogni allievo è informato sulle procedure che l'insegnante attiverà per segnalare gli errori (valutazione formativa) e per assegnare i voti finali (valutazione sommativa). Ciò che non possiede è l'abitudine ad attivare *autonomamente e sistematicamente questa procedura*.

L'osservazione sull'occorrenza dei vari errori nella classe ha dimostrato che, immediatamente dopo la definizione della regola da parte dell'insegnante, quell'errore sembra scomparire. E' illusorio credere che non si ripresenterà: sollecitati da nuovi problemi, gli allievi tendono a distrarsi relativamente a quelli vecchi.

La fase qui illustrata ha lo scopo di tenere sempre in circolazione procedura e competenze.

INSEGNANTE	CLASSE
Dà le consegne per la produzione di un testo	ogni allievo produce un testo
Sceglie un testo e ne fa: <ul style="list-style-type: none"> - 1 copia su lucido - 1 copia per ogni allievo - 1 copia per ogni gruppo che si formerà. 	
Distribuisce le copie ad ogni allievo, che ...	dovrà individuare gli errori e marcarli col codice corrispondente; sottolineare in verde gli aspetti positivi.

Forma i gruppi che dovranno	sulla copia del gruppo: - fare le stesse operazioni dopo aver confrontato e discusso i contributi individuali - assegnare i voti - stendere un nuovo testo dopo averlo emendato dagli errori ed arricchito.
Proietta la copia su lucido alla lavagna luminosa e corregge il testo...	i gruppi si scambiano i lavori e li confrontano con quello dell'insegnante.
Valuta il lavoro dei gruppi, chiedendo ragione del loro operato.	

È in questa fase che l'insegnante ha l'occasione di dare agli allievi le risposte ai dubbi sulla norma emersi nella discussione dei gruppi. La classe ad ogni risposta reagisce con grande tensione. I gruppi che hanno preso le decisioni corrette, assegnando i giusti codici, o i giusti voti alle otto voci, esultano. La partecipazione è vivacissima: l'attenzione è al massimo. Così, a posteriori, lavorando *in situazione* sulla concretezza di testi da loro stessi prodotti, i ragazzi recepiscono assai più facilmente ed efficacemente l'indispensabile discorso teorico.

In questa fase, inoltre, l'insegnante chiede ragione degli otto voti assegnati dai gruppi. Inizialmente è opportuno, per ossequio al principio di gradualità, inserire pochi concetti per ogni voce. Solo col passare del tempo il lavoro in positivo sul curricolo di lettura e le riflessioni a posteriori sulla produzione scritta dei ragazzi consentono di aggiungere sempre più elementi utilizzabili nella produzione scritta e perciò da valutare. Ad esempio la voce *Stile* viene incrementata dalle figure retoriche e dai suggerimenti stilistici via via dedotti dalle letture.

Sulle otto voci, cioè, sfruttando le occasioni che si presentano, nella consapevolezza del quadro generale già chiaro, si aprono delle *finestre* di approfondimento teorico per incrementare le competenze. Automaticamente crescono gli elementi di valutazione da tenere sotto controllo.

Come si può notare, si attribuisce molta importanza al recupero ottenuto grazie al lavoro di gruppo. Sarebbe un peccato abbandonare questa ipotesi di lavoro, solo perché scoraggiati dall'inevitabile confusione iniziale. È una strategia che dà ottimi risultati, a patto che si osservino alcune precauzioni:

- Per evitare che nel lavoro di gruppo i più deboli, meno motivati, abbiano un atteggiamento di disimpegno, è utile far precedere un lavoro individuale obbligatorio.

- Il numero ottimale per la formazione dei gruppi è di 5 o 6 allievi di diversa competenza. La composizione dei gruppi varia nell'arco dell'anno: dopo ogni compito in classe l'insegnante stila una graduatoria in base ai voti, che gli servirà anche per comporre i gruppi (cfr. *Appendice 4*). L'eterogeneità dei gruppi consente di sfruttare la competenza dei più bravi per il recupero dei meno bravi, ottenendo due effetti:

- 1) le informazioni circolano con un linguaggio più accessibile di quello tecnico dell'insegnante
- 2) i più bravi non sono costretti a noiose e demotivanti soste in attesa che l'insegnante recuperi nella classe quelle lacune che non sono le loro; lo sforzo di far capire agli altri ciò che sanno, anzi, li costringe a razionalizzare le loro intuizioni e agisce come rinforzo.

Tempi: due ore alla settimana per la durata del biennio sono dedicate alternativamente:

- alla produzione di testi
- alla valutazione
- alla correzione per gruppi
- alla correzione e revisione individuale del proprio testo sul quale l'insegnante ha segnato gli errori
- all'aggiornamento della Scheda di autovalutazione- alla collezione sul quaderno di grammatica degli errori propri e di quelli incontrati nel lavoro di gruppo.

Poiché la classe spesso si autogestisce, l'insegnante ha il tempo di svolgere a scuola tutte le operazioni previste dalla procedura (correzione compresa).

Al termine del biennio ogni allievo sarà gradualmente portato ad attivare da solo tutte le procedure di riconoscimento ed emendamento degli errori e di miglioramento del suo testo, prima di consegnarlo, in bella copia, all'insegnante.

Conclusioni

In appendice vengono riportati alcuni testi che testimoniano dei livelli raggiunti alla fine del biennio. E' evidente che i risultati solo in parte dipendono dalle strategie di recupero. E' altrettanto evidente che c'è stata una costruzione in positivo delle competenze, alla quale si è ripetutamente accennato. Tutto questo ha funzionato in modo sinergico: è difficile discriminare dove finisce il recupero ed inizia il normale lavoro di costruzione. Due, comunque, sono gli aspetti di tutta la procedura sui quali merita porre un accento. Questi sono la valutazione e le dinamiche di comunicazione.

Quando si affronta per la prima volta un errore, e l'insegnante definisce la norma per evitarlo, se la comunicazione è stata efficace e chiara, tutti hanno capito. Inoltre la regola è sempre a disposizione sul quaderno di grammatica, come la collezione di tutti gli errori di quel tipo. Ebbene, non c'è nessuna garanzia che l'errore non si ripresenti nella classe. Non sarà più un problema di conoscenza ma un problema di *attenzione*. Mantenere l'attenzione su tutte le competenze già acquisite dalla classe facendole sistematicamente esercitare e *valutandole*, consente, solo nei tempi lunghi, che si rinforzino e diventino competenza permanente. E' tipico ricevere lamentele da insegnanti di altre materie per errori che nei testi prodotti durante le ore di Italiano erano da tempo scomparsi: l'attenzione era tutta volta verso altri problemi. L'ideale sarebbe riuscire a coinvolgere i colleghi del consiglio di classe nella sistematica valutazione anche degli aspetti formali dei testi richiesti, adottando gli stessi criteri e gli stessi codici: le abilità di scrittura sono infatti trasversali a tutte le discipline. Nella Scheda di autovalutazione la voce cl.d, *climax disordinato*, è stata inserita dopo aver notato, in fase di lettura, l'attenta graduazione delle enumerazioni; i ragazzi hanno cominciato ad usare il concetto di *climax*, consapevoli che ciò avrebbe incrementato il voto di stile. Però qualcuno non seguiva un criterio di ordine nelle enumerazioni: aver inserito questo tipo di codice è stato sufficiente per eliminare quasi del tutto quel tipo di errori.

Per simili ragioni nella griglia dei voti è stata inserita la voce *Articolazione del periodo*, che valuta se i periodi sono ripetitivi; di struttura troppo semplice o troppo complicata; se si fa ricorso, ove il genere testuale lo consenta, a elementi di vivacizzazione come il dialogo, il pensato, ecc.: retribuire questa attenzione con un voto che ha la stessa dignità di voci ben più significative (morfo-sintassi ad es.) ha determinato un miglioramento notevole nella qualità dei testi.

Lo stesso vale per gli errori di ortografia: il vero crollo di tali errori nella classe si è registrato non tanto in conseguenza di interventi correttivi, quanto dopo il patteggiamento della sottogriglia relativa:

- grave errore di ortografia	non più di 5
- lieve errore di ortografia	non più di 8
- grafia illeggibile (parola)	non più di 8
- grafia leggibile con fatica (tutto)	non più di 6
- lapsus calami	non più di 8
- grafia perfetta e assenza di errori	10

Ha sicuramente funzionato, infatti, attribuire con relativa larghezza voti molto alti per voci che l'allievo ha saputo tenere sotto un buon controllo; così come attribuire voti sempre più bassi, con severità, al reiterato comparire di errori già presi in esame.

Per quanto riguarda le dinamiche, è bene ribadire che la riduzione degli interventi frontali, possibilmente circoscritti alla fase del recupero, è funzionale ad una scelta metodologica che punti alle abilità. Responsabilizzare gli allievi ("Adesso spieghi tu. Dovete cercare di individuare i criteri di valutazione. Prova a dare il voto.") riserva delle graditissime sorprese: la classe esce da quell'atteggiamento passivo di chi segue una lezione come se vedesse la televisione (ma non ha il telecomando per cambiare canale); l'interesse si accende; i contributi sono sempre estremamente significativi e seri per non tradire le aspettative dell'insegnante; gli strumenti così prodotti dagli allievi sono i loro strumenti e perciò saranno usati.

Appendice 1

ALUNNO Auroza

n° 12

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

giorno:	<u>2</u>	<u>24</u>	<u>19</u>	<u>9</u>	<u>27</u>	<u>15</u>	┐		
me:	<u>10</u>	<u>11</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	┐		
CODICE...								...DEGLI ERRORI	
STILE	(cl.d)	┐	┐	┐	┐	┐	┐	climax disordinato	
	(f.r)	┐	┐	<u>1</u>	┐	┐	┐	fuori registro	
	(r)	<u>4</u>	<u>1</u>	┐	┐	<u>3</u>	┐	ripetizione	
	(r.l)	<u>1</u>	┐	┐	┐	┐	┐	ripetizione logica	
CONTENUTO	(a.ill)	┐	┐	<u>1</u>	<u>1</u>	┐	┐	affermazione illogica	
	(c.n.t)	┐	┐	<u>1</u>	┐	┐	┐	contraddizione nei termini	
	(c.oz)	┐	┐	┐	┐	┐	┐	considerazione oziosa	
	(d.c)	┐	┐	┐	┐	┐	<u>1</u>	disorganizz. del contenuto	
	(pl)	<u>2</u>	┐	┐	┐	┐	┐	espressione pleonastica	
LESSICO	(d)	┐	┐	┐	┐	┐	┐	forma dialettale	
	(gen)	┐	<u>1</u>	┐	┐	┐	┐	espressione generica	
	(i)	<u>4</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>5</u>	forma impropria	
MORFO -	(c.i)	<u>2</u>	┐	┐	┐	<u>1</u>	┐	coordinazione incongrua	
SINTASSI	(con)	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	┐	┐	<u>1</u>	errore nella concordanza	
	(c.s)	┐	┐	┐	┐	┐	┐	coordinazione squilibrata	
	(m)	┐	<u>1</u>	┐	┐	┐	┐	errore di morfologia	
	(n.i)	<u>1</u>	<u>2</u>	┐	┐	<u>1</u>	<u>1</u>	nesso improprio	
	(n.m)	<u>5</u>	┐	┐	┐	┐	<u>2</u>	nesso mancante	
	(s)	<u>3</u>	┐	┐	┐	┐	┐	errore di sintassi	
	(v.m)	┐	┐	┐	┐	┐	┐	errore di modo	
	(v.t)	┐	┐	┐	┐	<u>1</u>	┐	errore di tempo	
ART. PER.	(p.d)	<u>1</u>	┐	┐	┐	┐	┐	periodo dilatato	
PUNTEGG.	(p)	<u>28</u>	<u>7</u>	<u>14</u>	<u>7</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	errore di punteggiatura	
ORTOGRAF.	(g)	┐	┐	<u>1</u>	┐	<u>1</u>	┐	grafia illeggibile	
	(l.c)	┐	┐	┐	┐	┐	┐	lapsus calami	
	(o)	<u>10</u>	<u>2</u>	<u>9</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	errore di ortografia	
	totale	<u>62</u>	<u>16</u>	<u>20</u>	<u>11</u>	<u>15</u>	<u>19</u>	┐	
OO.TT.								OBIETTIVI TECNICI	
VOTO	ST	<u>5</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>10</u>	<u>6</u>	<u>10</u>	┐	STILE
IN	C	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	┐	CONTENUTO
DECIMI	L	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	┐	LESSICO
SULLE	S	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>7</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	<u>4</u>	┐	SINTASSI
VOCI:	A.P	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	┐	ARTICOLAZIONE PERIODO
	P	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>7</u>	<u>5</u>	┐	PUNTEGGIATURA
	O	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>3</u>	<u>7</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	┐	ORTOGRAFIA
	totale	<u>34</u>	<u>40</u>	<u>49</u>	<u>55</u>	<u>43</u>	<u>52</u>	┐	
	voto:	<u>6.8</u>	<u>6</u>	<u>6.2</u>	<u>6.2</u>	<u>5.8</u>	<u>6.5</u>	┐	

Appendice 2

Classe I A sperimentale

OBIETTIVI TECNICI	
STILE	7/7
CONTENUTO	7/7
LESSICO	5/5
SINTASSI	4/4
ARTICOLAZ. PERIODO	5/5
PUNTEGGIATURA	4/4
ORTOGRAFIA	4/4

Aurora
Parma, 2.10.1990

Vivo con loro.
Io abito in un paesino molto bello e caratteristico ~~e piccolo~~, a Marano.
Qua in una piccola casa a schiera resta la mia famiglia con le persone a me più care. Capita qualche volta che mio papà lo vedo solo al mattino e alla sera. Mio padre è un uomo alto, non grosso, forse perché è in continuo movimento, infatti pratica molti sport, tra calcio e tennis. [...]

Io ho una sorella gemella, e quasi come me; l'unica differenza che ci distingue è il peso, lei è sei kili più di me. [...]

Mio fratello si chiama Marco e ha tre anni più di me, ~~lui~~ è molto dolce, assomiglia tutto a mio papà è più divertente e grande e più vado d'accordo ~~con lui~~ pratica molti sport tra cui calcio è quello che gli piace di più.

Io sono Aurora, Ho un carattere diverso ~~da~~ ^{quella di} ~~mia~~ sorella; io sono chiusa, timida, ma nello stesso tempo vivace; vado d'accordo con tutti in famiglia anche se ho alcuna difficoltà con mia mamma. [...]

(P) (n.m) (r.e)
(i)
(p.e)
(n.m)
(t)
(t)
(s)
(s)
(n.m) (P)
(n.m) (n.m)
(n.m)
(P)
(n.m) (P)
(i)
(i)
(P)

Appendice 3

SCHEDA DI VALUTAZIONE CLASSE I A sperimentale

DATA 2 ott. 90

alunni presenti 19 TESTO N° 1 Vivo con loro

n.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
198	p.	14	7	10	7	2	9	4	10	10	4	11	28	2	13	12	10	20	8	17
49	o.	9	6	3	1	6	4	4	2	1	1	1	10	3	3	4	2	2	2	2
45	c.i.	6	4	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	4	2	2	2
41	r.	6	8	2	3	2	1	2	1	1	1	4	4	4	3	3	3	8	2	2
25	s.	1	2	4	5	2	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	3	3	1	1
17	n.m.	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	5	2	1	1	1	1	1	1	1
15	n.i.	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
15	l.c.	5	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
14	i.	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	2
10	con.	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
8	r.l.	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	g.	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1
8	pl.	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	f.r.	1	1	2	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7	a.ill.	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	c.s.	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	d.c.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	p.d.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	e.s.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	c.oz.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	d.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	v.t.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	gen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	v.m.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	m.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	cl.d.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	c.n.t.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
486	totali	48	29	33	27	15	29	14	23	19	7	18	62	8	28	17	20	33	30	26

ERRORI/ALUNNO: 26

Appendice 5

SCHEDA DI VALUTAZIONE CLASSE I A sperimentale		TESTO n° 2 Nel mercato																		
DATA 24 nov. 90																				
alunni presenti 19																				
n.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
198	P.	3	3	1	6	3	2	5	4	2	2	2	7	3	3	1	4	5	2	7
49	O.	1	2	2	1	1	1	3	1	2	1	1	1	6	1	6	1	2	2	
45	c.i.	2	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	3	4	1	2	2	
41	r.				2	1	3	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	
25	s.	2	1	1	1	3	1	3	2	2	1	1	3	1	1	3	4	1	1	
17	n.m.				1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	
15	n.i.	1	1		1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
15	l.c.	2				1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	
14	i.	1						2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	
10	con.				1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	
8	r.l.	1			1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
8	g.			1													1	1	2	
8	pl.										1	1								
8	f.r.				1						2									
7	a.ill.			1		1								1						
6	c.s.	1	1	1						1										
4	d.c.																			
3	p.d.																			
2	e.s.																			
1	c.OZ.																			
1	d.																			
1	v.t.																			
0	gen.																			
0	v.m.																			
0	m.																			
0	cl.d.																			
0	c.n.t.																			
486	totali	10	10	9	13	12	9	19	11	12	9	4	16	18	9	2	20	16	11	11
ERRORI/ALUNNO:		12																		

Appendice 7

Il prodotto finale

Gli allievi hanno prodotto i testi che seguono, al termine del biennio, senza che l'insegnante apportasse alcuna modifica o correzione. I testi testimoniano quindi il grado di autonomia conseguito nel padroneggiare tutte le procedure di autocorrezione. Il ruolo dell'insegnante è stato quello di indicare gli Obiettivi Tecnici per la prima stesura del testo, e quello di articolare con una serie di consegne gli interventi che ogni allievo ha dovuto operare sullo stesso.

Tutte le operazioni di revisione dei testi sono state condotte su personal computer da ciascun autore, che alla fine del biennio padroneggia i programmi di scrittura. I testi che seguono sono stati digitati dai ragazzi stessi e riprodotti integralmente, errori compresi.

Letture pregresse e conseguenti OO.TT.:

G. D'ANNUNZIO, "La sera fiesolana", I pastori", La pioggia sul pineto". O.T.: *sensualità*.

I. SVEVO, *La coscienza di Zeno* (introduzione e cap.I); J. JOYCE, "Il monologo di Molly Bloom". O.T.: *flusso di coscienza*.

S. FREUD, "L'apparato psichico" (brano). Quest'ultima lettura ha preceduto e preparato la lettura dei brani suddetti ed ha determinato il titolo del testo - *Dal fondo dello stagno* - per la metafora usata dall'insegnante per rappresentare l'apparato psichico: la superficie corrisponde alla coscienza; l'acqua corrisponde al subconscio, che contiene i ricordi recuperabili alla coscienza tanto più facilmente quanto più vicini alla superficie; la melma del fondo corrisponde all'inconscio...

Consegna riguardante il contenuto: rappresentare i ricordi più remoti recuperabili dalla memoria.

Fasi di lavoro

1- Prima stesura del testo - in classe (due ore).

2- Stesura in bella copia - su P.C. (20 minuti).

3- Emendamento degli errori - in classe (un'ora).

4- Miglioramento del testo:

a) valutazione degli aspetti positivi sottolineando in verde;

b) lima nelle parti poco verdi";

c) arricchimento del testo (aggiungere aggettivi, arricchire le esemplificazioni, ecc.

- in classe (un'ora);

5- Revisione e stampa della seconda edizione - su P.C. (20 minuti).

DAL FONDO DELLO STAGNO

1. Rita

E' il mio terzo compleanno. Che bella la torta con tanta buona panna e tre candeline rosa accese! Ci sono anche tutti i miei amici: Franco, Cinzia, Alfonso e Veronica.

Ho quattro anni. Sono in casa, in corridoio. Sto girando col triciclo. Sento la televisione accesa, mio nonno sul balcone che fischia, le macchine che passano giù in strada.

Ora sono all'asilo: piango. Non voglio stare lì. Vedo gli altri bambini che giocano; li sento che suonano i triangoli, i tamburelli, le nacchere. Ma ecco che è l'ora del pranzo. Il brodino ha un sapore disgustoso. E le polpette: che schifo! Anche l'odore che emanano è sgradevole.

Adesso ho sei anni. E' il primo giorno di scuola. Ci sono tanti bambini che non conosco. Sono nel primo banco. Ci sono due maestri: un uomo e una donna. Sono un po' spaventata: per fortuna c'è mio padre con me. Il pomeriggio mi ritrovo davanti a casa con gli amici. Giochiamo a cow-boy con pistole finte. Poi prendiamo un secchio giallo, lo riempiamo d'acqua e lo facciamo girare fortissimo. L'acqua si rovescia. Sono tutta bagnata. Rientro. Mia nonna comincia ad urlare, poi si decide a cambiarmi. Scendo le scale e torno in strada. Ora si gioca a palla.

2. Cristiana

Oggi ho l'influenza. Sono nel letto grande dei miei genitori. Chiudo gli occhi e mi rivedo, da piccola, quando ero ammalata. Come in un film muto vedo mia madre seduta vicino a me, che legge un libro. Parla, ma non sento niente. Io ascoltavo con gli occhi fissi sull'armadio. Nel giardino pioveva, proprio come adesso. Dò

un'occhiata fuori: il cielo è grigio, gli alberi sono mossi dal vento, la pioggia scende copiosa. Richiudo gli occhi. L'immagine della finestra si allunga: mi vedo nella grande sala luminosa, davanti alla porta a vetri. Indosso un maglione di lana verde con una taschina di velluto davanti e un paio di pantaloni scuri. Risento un odore noto, quello dell'ozono. Il temporale si sta avvicinando: vedo le nuvole cupe e le lingue luminose dei lampi. Non sento i tuoni, né nessun altro rumore. Tutto è silenzioso, come quando nevicava. Mi rivedo con i miei amici nel prato vicino alla scuola. Abbiamo le slitte e i vestiti impermeabili. Il mio è blu, con larghi pantaloni e una giacca imbottita. Caterina ha un completo bianco, con stivali di pelo. Suo fratello Nicola è vestito di rosso e ha la slitta sulle spalle. I fiocchi cadono silenziosi, imbiancando noi e il paesaggio circostante. Risento sulle mani il freddo pungente della neve e in bocca il suo sapore. Poi la distesa bianca diventa rossa: ora vedo la "casa vecchia", come dicevamo noi bambini. C'era una fontana lì vicino. L'acqua scendeva da un tubo di gomma e ne prendeva il sapore. "L'acqua che sa di tapparella" la chiamavamo sempre. Ora quella fontana non c'è più.

3. Francesco

Il menu era posto sempre là, sulla porta dell'asilo. Ero terrorizzato dall'idea che su quel piccolo foglio di carta bianca vi fosse scritto: "Oggi: lasagne". Piera lo leggeva ad alta voce e mi diceva sempre la verità: non aveva il coraggio di mentirmi. Avevo voglia di fuggire e andarmi a rifugiare chissà dove. Forse in quel piccolo angolo in cui mi sedevo quando avevo paura. La parola "lasagne" suscitava in me una tremenda e misteriosa sensazione di inquietudine, di ribrezzo e di orrore che culminava in una tanto infantile quanto inutile scena di panico. Il solo pensiero dell'odore e del sapore di quella tanto odiata pietanza mi faceva rabbrivire.

Oltre la porta Fabio e Federico mi aspettavano. Fabio aveva sei anni ma non andava ancora a scuola. Federico era il mio migliore amico e aveva la mia stessa età. Li udivo ridere e schiamazzare. Avevo gli occhi gonfi di lacrime ma non volevo mostrarmi in quelle condizioni. Varcare la soglia di quella ignobile porta diveniva sempre più difficile.

4. Patrizia

Una vecchia casa, una finestra aperta, una stradina piena di buche e di sassi, lì abitava qualcuno.

Ero là, su quel trattore sproporzionatamente grande, o forse ero io troppo piccola, una bimba bionda, con un vestitino rosa, tentavo di afferrare il volante.

Una giovane donna cercava di farmi scendere, indossava jeans attillati fino alle ginocchia, poi si allargavano sempre più. Aveva i capelli lunghi, castani.

Non ho idea di chi fosse, forse una vicina o forse qualche zia.

Nel grande giardino si ergeva un immenso ciliegio. Amavo quell'albero. Un vecchio signore stava salendo su una scala di legno a pioli appoggiata a quell'adorato ciliegio che dava dei dolcissimi ciliegioli rossi rossi.

Quel signore doveva essere il nonno, era un uomo molto alto e magro, scuro di carnagione.

5. Barbara

Quando aprii gli occhi restai abbagliata da una luce bianca, fredda, metallica che si confondeva col candore dei camici di persone che a stento riuscivo a distinguere. L'odore pungente del disinfettante mi pizzicava il naso mentre, con pugni e calci, cercavo inutilmente di liberarmi dalle quattro sbarre del letto in cui ero prigioniera. Dovetti poi ingurgitare una pillola enorme e dolciastra che mi fece quasi soffocare.

Mi tornarono cosé in mente quelle pasticche lisce, tonde e colorate che mio nonno prendeva sempre quando pranzavamo. Mi sovvenne anche quel giorno, forse il giorno prima, quando, salita su una seggiolona di legno, avevo aperto per la prima volta l'armadietto che mia madre mi proibiva di toccare e avevo preso tre...quattro...forse cinque di quelle pastiglie. L'urlo di mia madre mi fece capire che avevo fatto qualcosa che non avrei dovuto fare, ma ormai era troppo tardi.

E mi sentii cadere nel vuoto.

6. Alessandra

Ricordo molto poco della mia infanzia: solo pochi eventi, alcuni significativi ed altri no. La mia vecchia casa, per esempio, la rammento ancora nitidamente, come la mia vita in essa. I giochi spensierati, gli amici sempre allegri... Mi ricordo che andavo sempre a vedere i geometri al lavoro, che, puntualmente si infuriavano. Se ci penso mi sembra ancora di sentire le fredde inferriate delle finestre tra le mani, dalle quali potevo vederli. Ah, la mia vecchia casa dalle mattonelle bianche e dai tetti rossi... Là ho passato la mia felice infanzia. Omar, il mio compagno di giochi: che urla quando facevamo "Tarzan" col salice! Poi, il trasloco in una bella casina gialla, dove vivo tuttora. Nuovi amici, nuovo ambiente. Avevamo e abbiamo molta più

indipendenza rispetto alla vecchia abitazione, ma un pezzo del mio cuore è rimasto là, là dove ho passato le giornate più spensierate della mia vita.

7. Mauro

Quei lunghi capelli scuri, quegli occhi immensi, quel dolce sorriso, mi proteggono. Una luce gialla mi fa chiudere gli occhi. Un abbraccio tenero, accompagnato da soffici paroline, mi concilia il sonno. Un rumore assordante mi desta improvvisamente. Ella mi posa sopra un freddo cuscino e si allontana. La seguo con gli occhi fin che posso. Dove sarà andata? Mi sento perso, non so proprio cosa fare. Qualcosa sta accadendo dentro di me: mi sento strano e indifeso. All'improvviso mi ritrovo col volto umido. E' una sensazione difficile da spiegare. Ma eccola che arriva e ha in mano qualcosa di familiare. Ritorno immediatamente calmo e sereno. Ella si avvicina con la consueta dolcezza e mi porge quel latte caldo che ho sempre amato.

8. Massimiliano

Era la metà di maggio del 1982, quando iniziai ad andare a cavallo. Con i miei genitori eravamo andati a Calestano dove c'è un amico d'infanzia che possiede un meraviglioso circolo ippico.

Il sole splendeva, si sentiva un buonissimo profumo di erba tagliata, di fiori appena sbocciati: davvero un clima accogliente.

Quando montai su Duboy, un eccezionale cavallo sauro: il migliore della scuderia a quel tempo, mi sentii grande e felice. Questa sensazione durò solo dieci minuti; dopo essere caduto spettacolarmente per tre volte decisi di non andare a cavallo per giocare a calcio.

Questo sport mi ha fatto vivere una indimenticabile esperienza: il torneo internazionale svolto a Bassano del Grappa. Io e la mia squadra alloggiavamo nel collegio della città assieme ai Francesi, Tedeschi e Milanesi. Intorno alla nostra residenza c'era uno zoo che ci disturbava moltissimo durante la notte con i rumori degli animali come leoni e pappagalli. Oltre alle vittoriose partite, la vicenda più emozionante è stata la premiazione: ho ritirato il trofeo dal mitico terzino del Brasile Dealma Santos, compagno di squadra di Pelè.

9. Viviana

Sfoglio l'album di famiglia. Una foto. Un tenue ricordo attraversa la mia mente.

E' sera. Le onde si frangono sugli scogli. Nel cielo, i gabbiani si rincorrono felici. Riconosco un dolce profumo di pino. Marina di Carrara. Anno 1986. Io, mia sorella e i miei genitori stiamo passeggiando lungo la riva.

Faceva freddo quella sera ed io indossavo solamente una camicetta leggera e un paio di bermuda nere. Gli ombrelloni erano coperti da teloni trasparenti che ci permettevano di riconoscere il mitico bagno Morgana.

E' da quando sono nata che passo le vacanze a Marina di Carrara. Sette anni prima, precisamente nel 1980, gli ombrelloni, le sdraio e i lettini erano bianchi con righe blu, proprio come la copertina dell'album che stavo sfogliando.

10. Federica

Erano circa le sette della mattina quando mi svegliai nel mio piccolo letto caldo. Dall'ampia finestra entrava un'aria fredda e un sottile filo di luce. Infastidita, mi alzai, salii sulla seggiola marrone, aprii le imposte e vidi che il davanzale era coperto da un sottile strato di neve. Non l'avevo mai vista prima di allora. Incuriosita, ne presi un po' in mano. Sentii che era fredda e che si scioglieva in poco tempo. Assaggiandola, sentii che aveva un gusto fresco, simile a quello dell'acqua. Guardando più avanti, vidi che tutto era coperto di neve: i tetti delle case, i giardini, le strade. Il cielo azzurro era limpido e sgombro di nuvole.

Improvvisamente mia madre aprì la porta e disse dolcemente:

"Hai visto? E' nevicato."

11. Liliana

Mi infilo sotto le coperte e poco dopo vedo un uomo grosso, alto, scuro di carnagione, che ha in mano una falce.

Si muove stranamente. Intorno a lui è tutto bianco, poi a poco a poco compare un po' d'erba. L'uomo si ferma, si volta, è mio nonno. Si riposa un po' all'ombra della grande albicocca in fiore e si avvicina al bersò per innaffiare la vite ormai verdeggianti. I dolci passerotti alietano il loro lavoro cantando. Io a piedi nudi corro incontro al nonno. Sono piccola, molto piccola. Lui tende le sue braccia verso di me:

- Liliana corri qui! - poi mi afferra e ...su.

Il mio cuore batte forte. L'erba sottostante sembra lontanissima. Ad un tratto vi è solo nero.

Mi ritrovo sul letto della camera di mamma e papà. La mamma mi sta preparando per andare all'asilo. All'improvviso un tonfo e un grido. In bagno non c'è nessuno. Corriamo nella camera dei nonni e, vicino al letto marrone, il nonno è supino per terra. Il papà gli si avvicina e esclama :

- E'... è morto -.

Sul viso del nonno uno strano sorriso.

La sua carnagione scura risalta con la fodera bianca che rivestiva internamente la bara. Attorno la nonna, il papà e la mamma piangevano. Una stanza grigia e gelida in una calda mattina estiva.

12. Danilo

L'estate del 1980, la ricordo come una delle più belle della mia vita.

Infatti io, i miei genitori e un gruppo di nostri amici, abbiamo girato tutta la Sicilia in macchina. Vidi posti magnifici, ma quello che mi è rimasto maggiormente scolpito nella mia memoria, è stata la valle dei Templi, situata in provincia di Agrigento. In questa valle si possono ammirare i ruderi dei templi Greci, alcuni sono ancora in piedi. Giunti nella valle, ci arrampicammo per una scalinata, in mezzo a due file di agavi. In cima ad essa, c'era un tempio stupendo, enorme, e a fianco d'esso una statua in pietra, coricata sul terreno. Nel tempio, purtroppo, non si poteva entrare, perché lo stavano ristrutturando, ed era circondato da una rete metallica.

Sui paletti che la sostenevano c'erano delle lumache. Io e Lorenzo le prendemmo. Erano grosse, il guscio era marrone ed erano tremendamente appiccicose. Le mettemmo sul terreno e scommettemmo un gelato sulla prima arrivata. Dovevano percorrere circa un metro. Ma arrivate a metà percorso dovettemo ripartire, con la sua lumaca in testa.

Chissà chi arrivò prima, comunque risparmiò un gelato.

13. Carlo

Gli accecanti raggi del sole attraversano le verdeggianti foglie delle centenarie querce del parco Ducale.

Pedale, pavoneggiandomi un pò, sulla mia seminuova macchinina rossa. La mia esuberanza cresce ancora di più mentre supero mio fratello, dicendogli:

"Ciao!".

L'aria frizzante del piovoso aprile mi bagna leggermente il pallido viso. Quasi contemporaneamente i miei grandi occhi cominciano a lacrimare.

Le maestose querce scorrono ai lati del lungo vialone di cemento. Arrivo all'immenso lago. I miei coetanei osservano i giochi dei candidi cigni. Arrivo a toccare la marrone panchina dei miei preoccupati genitori.

Ho vinto.

Nota del curatore

Non è stato facile scegliere nella massa del materiale che Gabriele Fulgoni ha presentato per documentare i risultati del suo lavoro. Posso assicurare che non ho scelto i testi migliori, ma ho cercato di rappresentare tutti i livelli presenti; operazione non semplice perché gli scarti sono esigui, c'è un'omogeneità dei risultati sorprendente per chi conosce la situazione della scrittura corrente nelle scuole. I testi 6. e 12. rappresentano a mio parere il livello relativamente più basso, una certa povertà o ovvietà di dati e di linguaggio; il testo 13 mostra come la "retorica" praticata nella classe possa ridursi a una formula meccanica: Carlo se la cava premettendo sonori aggettivi a tutto ciò che nomina.

Ma l'insieme dei testi documenta l'abilità di scrittura davvero insolita conseguita da questi ragazzi. La prima cosa da osservare è come si siano sganciati dalla formula del tema coi suoi tipici fastidiosi formulari: sanno iniziare *ex abrupto* e chiudere su un particolare incisivo, omettono (quasi tutti) formule di passaggio e riempitivi. Maneggiano con sicurezza il presente narrativo. Si impegnano a usare un lessico vario ed espressivo, non senza qualche leziosità. Spezzano il discorso in periodi brevi ed incisivi, evitando quella farraginosità sintattica che così spesso aduggia la scrittura scolastica (e non solo).

Certo i testi presentati appartengono a un solo genere, narrativo-autobiografico; ma se risultati analoghi si possono ottenere in altri tipi di scrittura (come l'autore accenna nel suo testo), allora il lavoro di Fulgoni permette di bene sperare sulle possibilità di una didattica della scrittura. [A.C.]

(3)

G. FULGONI (coordinatore - italiano), R. OTTAVIANO (storia), M. SIRAVO (filosofia), F. DEL BIANCO (inglese), I. Lucchini LUCCHINI (matematica), S. BACCI (fisica)

Un progetto di valutazione formativa per il Consiglio di Classe, IRRE Emilia Romagna, Bologna 1997

Presentazione

Il progetto è destinato al recupero di difficoltà diffuse in classi di biennio caratterizzate da un'utenza molto eterogenea.

Il recupero è quindi finalizzato al conseguimento di quelle **abilità trasversali** che in genere precedono e spesso accompagnano le difficoltà di tipo disciplinare. Altri modelli di recupero, basati sulla distillazione dei contenuti, non sono quindi né in conflitto né in alternativa alla presente proposta, che a mio avviso li potrebbe affiancare, potenziandone l'efficacia.

Il carattere trasversale del progetto comporta, quindi, che le **attività** coerentemente proposte si possano reiterare con contenuti diversi. La trasversalità del progetto si realizza soprattutto in quanto più materie del Consiglio di classe se ne fanno carico.

Il presente lavoro si propone di:

- ◆ fornire un modello per la formalizzazione delle attività;
- ◆ suggerire una strategia (**brainstorming**) per la definizione condivisa e partecipata delle relative griglie di osservazione-valutazione;
- ◆ fornire un modello-base di **Archivio delle attività di istituto**, suddivise per Consigli di classe e per discipline, nel quale ogni insegnante possa far confluire le sue formalizzazioni e trarre suggerimenti per allargare la sua gamma di attività, anche modularmente, assemblando segmenti e metodologie;
- ◆ fornire contestualmente un modello di **Mappatura degli indicatori** da perfezionare ed utilizzare nell'istituto, negli ambiti disciplinari, nei Consigli di classe, che consenta di:

nell'istituto

- definire codici metalinguistici uniformi
- disegnare una mappa di progetto educativo (PEI)

nelle aree disciplinari

- definire codici metalinguistici uniformi
- disegnare mappe disciplinari
- individuare le specificità delle discipline attraverso gli indicatori non trasversali
- stabilire gerarchie tra gli indicatori e tassonomie utilizzando il materiale raccolto negli indicatori per la definizione dei livelli al fine di definire criteri di valutazione sommativa sul piano disciplinare.

nel Consiglio di classe

- costituire una rete di indicatori per la valutazione formativa a più entrate e più uscite all'interno della quale contestualizzare abilità ed informazioni, favorendo lo sviluppo di stili cognitivi analoghi al modello ipertestuale
- realizzare sinergie che favoriscono l'apprendimento
- stabilire gerarchie tra gli indicatori e tassonomie utilizzando il materiale raccolto negli indicatori per la definizione dei livelli al fine di definire criteri di valutazione sommativa sul piano trasversale
- disegnare una mappa del progetto educativo del Consiglio di classe, che faccia percepire agli allievi l'unitarietà del sapere individuando aree di trasversalità, e che consenta una visione organica del progetto anche nel lavoro in situazione.

La valutazione formativa

..intesa come **attività** degli allievi.

A questo concetto che circola con diverse connotazioni, si vuole attribuire il significato più ampio, cioè di valutazione:

- condivisa
poiché la capacità di valutare è di per sé obiettivo formativo
- partecipata
più il livello di partecipazione è alto e più è efficace l'apprendimento, poiché le operazioni cognitive necessarie per valutare (analisi) sono le stesse che producono apprendimento.
- analitica
cioè articolata per indicatori, che consentono una modellizzazione delle attività e dei contenuti

- formalizzata
cioè dotata di strumenti formali di valutazione (le griglie di osservazione-valutazione) che consentono di articolare l'attenzione dell'allievo-osservatore su tutti gli aspetti fondamentali dell'attività e/o del prodotto valutati, ricalcandone la struttura...
mappe concettuali – archivi mentali

Si consiglia di pervenire alla formalizzazione delle griglie di osservazione-valutazione con il massimo coinvolgimento degli allievi: la strategia che si suggerisce è quella del brainstorming³: quella che segue ne è una possibile interpretazione, che ha dato buoni risultati.

Il brainstorming

INSEGNANTE	ALLIEVO/I
<p>Esplicita l'obiettivo del brainstorming: - Definiremo una griglia di osservazione-valutazione che avrà in futuro molti usi:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ funzionerà come mappa concettuale che userete come modello per la preparazione di questa attività ogni volta che la ripeteremo; ◆ la utilizzerete come lista di controllo prima di rendere conto dell'attività⁴; ◆ la userete in classe per la valutazione dei contributi dei compagni; ◆ la faremo funzionare come archivio dentro il quale collezioneremo, con il ripetersi dell'attività, correzione di errori, competenze, idee per migliorare i vostri prodotti e potenziare la strategia per la preparazione; ◆ sarà infine lo strumento che userò per dare i voti a ciascuno di voi tutte le volte che l'attività sarà ripetuta. 	
<p>Assegna alla classe un compito – orale o scritto⁵ – precisando con cura le consegne e descrivendo le varie fasi della successiva attività di valutazione formativa.</p>	
	Eseguono il compito assegnato.
<p>Propone alla classe uno dei prodotti individuali (fornisce una fotocopia dello scritto per ogni allievo o lo proietta alla lavagna luminosa; oppure chiama un allievo a rendere conto oralmente del suo lavoro, della sua preparazione). Invita la classe che assiste ad annotare accuratamente osservazioni su qualunque aspetto (positivo o negativo) si presti ad essere analizzato. Sottolinea <u>qualunque</u>: di qualunque natura.</p>	

³ Il brainstorming consente anche di andare oltre la semplice abilità di valutazione, intesa come capacità di utilizzare strumenti di valutazione già predisposti, e dati in uso dall'insegnante: partendo dall'esame di realtà, fenomeni, situazioni confuse, riflettendo sulle tecniche di sistematizzazione, categorizzazione e razionalizzazione finalizzate alla progettazione di strumenti di valutazione, è possibile conseguire un obiettivo più ambizioso, sistematicamente indicato in tutti i progetti innovativi: la capacità di orientarsi nella vita e nella professione rispetto al nuovo imprevedibile. Per questo i futuri professionisti dovranno non solo saper valutare, ma anche **saper produrre strumenti di valutazione**.

⁴ Per la correzione della brutta copia se si tratta di attività scritta o come verifica della preparazione-esposizione se si tratta di orale (autovalutazione).

⁵ La formalizzazione di una procedura per il recupero di abilità di scrittura, già inquadrata nell'ottica progettuale qui illustrata, si può trovare nel contributo G. FULGONI, *Una visione progettuale del recupero*, in F. PIAZZI (a cura di), **Didattica breve: materiali 3 – Recupero italiano storia, I.R.R.S.A.E./E.R.**, Bologna 1997.

	Ciascun allievo ascolta, osserva, valuta, annota.
--	---

Dal caos all'ordine

INSEGNANTE	ALLIEVO/I
Chiama alla lavagna un allievo (A) verbalizzante. Invita un altro allievo (B) ad esplicitare le sue osservazioni	
	B esplicita le sue osservazioni A le annota alla lavagna
Non commenta. Prende appunti. Invita un altro allievo (C) ad esplicitare le sue osservazioni	
	C esplicita le sue osservazioni A le annota alla lavagna
Non commenta. Prende appunti. ⁶ Invita il resto della classe ad intervenire (dando opportunamente la precedenza agli allievi che sa più deboli)	
	A annota alla lavagna tutte le osservazioni fino all'esaurimento degli interventi.
Non commenta. Prende appunti. (Nel frattempo molte osservazioni degli allievi, che riconosce sensate, gli hanno consentito di perfezionare la sua valutazione).	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comunica alla classe le sue osservazioni ◆ conferma e rinforza (- Bravo!) le osservazioni corrette che sono state prodotte ◆ corregge con atteggiamento costruttivo le inesattezze degli interventi precedenti, ribadendo il principio della preziosità dell'errore e senza imputarlo esplicitamente a chi lo ha commesso⁷. 	
L'errore è solo un problema tecnico.	
Propone alla classe la valutazione di altri prodotti, con le stesse modalità di verifica formativa finché...	
alla lavagna è stato raccolto abbondante materiale	
Chiede ad ogni allievo della classe di raggruppare le diverse osservazioni per analogia. Cercando sempre di fare intervenire tutti, sollecita contributi individuali.	
	Avanzano ipotesi
Orienta, sollecita nuovi interventi	
	L'alunno verbalizzante raggruppa (marcandoli con lettere di riferimento o sottolineandoli con colori

⁶ Quando le attività saranno reiterate, non in questa fase soltanto formativa, l'interrogazione sulla valutazione dei due allievi può essere opportunamente retribuita con un voto, misurato sulla sensatezza delle rispettive osservazioni: ciò è coerente con le precedenti affermazioni:

- ◆ i veri obiettivi devono essere misurabili;
- ◆ devono essere indotti da attività coerenti.

Come perseguire l'obiettivo **abilità di valutazione e di autovalutazione**, indicato da tanti progetti innovativi?

⁷ Se mal gestita questa procedura rischia di indurre negli allievi atteggiamenti di competizione esasperata. È bene preparare il giusto clima di collaborazione nella classe, insistendo sull'importanza dell'**errore prezioso**, da trattarsi come un fatto tecnico. **La valutazione riguarda esclusivamente il prodotto: mai la persona.**

	diversi) le osservazioni registrate alla lavagna.
Quando ritiene che i raggruppamenti siano corretti, chiede di suggerire un nome col quale etichettare ognuno degli insiemi individuati ⁸	
Si perviene alla definizione della griglia di osservazione-valutazione Non tutti i prodotti individuali sono stati utilizzati per il brainstorming.	
Chiede alla classe di ripartire sul quaderno le osservazioni prodotte, riservando una pagina per ogni indicatore individuato.	
	Eseguono
Invita un altro allievo a presentare il suo prodotto. Chiede di nuovo alla classe di annotare osservazioni di qualunque tipo (lavoro individuale) tenendo conto anche degli indicatori già individuati, che devono funzionare da selezionatori dell'attenzione.	
	L'allievo espone. La classe annota.
Chiede a due allievi di esplicitare le loro osservazioni	
	Valutano
Invita sistematicamente gli allievi a contestualizzare le loro osservazioni all'interno della griglia	
	Suggeriscono contestualizzazioni
Approva, rinforza, orienta, corregge, coinvolgendo tutta la classe in un piccolo dibattito sulle riflessioni che via via vengono maturando. Chiede di collezionare le osservazioni validate nei quaderni personali, facendole confluire nei rispettivi indicatori.	
	Eseguono.
Ribadisce che la griglia di osservazione-valutazione finalmente completata servirà in futuro come modello per la preparazione mirata quando la stessa attività sarà reiterata: gli allievi terranno conto dei suggerimenti già collezionati e cercheranno di evitare gli errori trattati, esaminando il materiale già raccolto sotto i diversi indicatori. Richiama la funzione dei diversi indicatori, che consentono un'analisi di primo livello dell'attività. Fa notare come alcuni indicatori siano utilizzabili anche in attività diverse e in discipline diverse, cercando di far percepire progetti disciplinari e di curricolo, e dimostrando così che ogni minimo contributo è	

⁸ Spesso i ragazzi suggeriscono alcuni indicatori, perché già qualcuno nella classe possiede i relativi concetti. Sicuramente questo capita tanto più frequentemente quanto più in precedenza è stato attuato questo tipo di lavoro. In ogni caso i ragazzi sanno compiere la necessaria operazione di sintesi proponendo sinonimi. È opportuno, se il nome tecnico dell'indicatore non emerge dalla classe, che sia l'insegnante, alla fine, a definirlo. Non è bene, invece, che l'insegnante si accontenti di un termine approssimativo perché più semplice o per attribuire importanza al lavoro della classe: **Uso della voce** per **Prosodia** o **Veste grafica** per **Layout**, ad esempio. La semplificazione contraddirebbe due obiettivi che non devono essere dimenticati:

- ◆ la necessità, anche in queste fasi in situazione, volutamente *libere*, di fare riferimenti a quadri (mappe) disciplinari corretti;
- ◆ la necessità di fornire un linguaggio (meta) tecnico corretto, che renda gli allievi sempre più autonomi nel processo di apprendimento.

Perciò è bene che nel Consiglio di classe sia l'insegnante che più frequentemente usa un certo indicatore a suggerirne il nome tecnico agli altri.

<p>sempre funzionale ad una gerarchia di progetti che confluiscono al progetto personale di ogni allievo, dando così convincenti motivazioni di tipo culturale. Propone di gerarchizzare le osservazioni raccolte per ogni indicatore (disponendole in elenchi o mappe o sottogriglie). Esplicita i conseguenti criteri di misurazione che utilizzerà, alla reiterazione dell'attività, per attribuire i voti^{9, 10}.</p>	
--	--

Reiterazione dell'attività

... che avviene secondo le stesse dinamiche già descritte (ma non è più necessario il brainstorming per la definizione della griglia di osservazione-valutazione già posseduta):

1. presentazione di un prodotto
2. raccolta di osservazioni nelle griglie individuali
3. interrogazione sulla valutazione di 2 allievi
4. perfezionamento della valutazione da parte della classe, fino all'esaurimento delle osservazioni
5. valutazione dell'insegnante e validazione delle osservazioni pertinenti
6. collezione nelle griglie individuali delle nuove osservazioni validate¹¹.
 - ◆ di nuovo fino all'esaurimento dei contributi individuali.

È bene precisare che la stessa attività, ormai – diciamo così – entrata in produzione perché la fase di progettazione è ormai conclusa, sarà valutata sia sul piano formativo che sommativo, ogni volta che verrà reiterata.

Il tempo necessario per la valutazione formativa di ogni contributo è davvero consistente, però:

- ◆ tutto il tempo tradizionalmente utilizzato per le interrogazioni viene efficacemente sfruttato **da tutti gli allievi per l'apprendimento**
- ◆ ogni allievo si avvantaggia di un approfondito recupero, mirato alle sue necessità;
- ◆ la sistematicità dei controlli garantisce una migliore qualità delle performance;
- ◆ l'acquisizione di una sempre maggiore consapevolezza nell'affrontare l'attività consente una progressiva accelerazione dei tempi anche sul piano dello svolgimento del programma.

Nel consiglio di classe

L'efficacia della strategia di recupero illustrata può essere potenziata se l'insegnante decide di **mettere in rete**, formalizzando griglie di osservazione-valutazione, tutte le attività necessarie alla valutazione sommativa della disciplina. Allora indicatori comuni evidenzieranno le connessioni tra tutte le attività¹² e indicatori diversi sottolineeranno la peculiarità delle diverse attività, ciò che le contraddistingue e le connota. Inoltre, se la scomposizione delle attività in indicatori è ben condotta, e le attività sufficientemente articolate, la mappatura degli indicatori utilizzati dovrebbe coincidere con la mappa disciplinare: sussidio fondamentale nel lavoro in situazione centrato sull'allievo e nel lavoro per progetti (area di progetto).

Il **Progetto di valutazione formativa per il consiglio di classe** prevede la messa in rete delle più significative attività di tutto il consiglio di classe.

⁹ Due considerazioni sui **voti**.

- ◆ Il coinvolgimento degli allievi nel processo di valutazione deve limitarsi alla fase formativa, quando devono esercitare un'attenzione analitica. È bene scoraggiare la tendenza che spesso si manifesta di esprimere giudizi generici anziché produrre precise osservazioni, le uniche utilizzabili per l'arricchimento degli archivi definiti dalla griglia;
- ◆ La definizione dei voti, che scaturisce da un processo di sintesi, dovrebbe essere azione esclusiva dell'insegnante. Risulta tanto più efficace quanto più è trasparente: ciò si ottiene attribuendo un peso ai diversi contributi misurati nei diversi indicatori.

¹⁰ La lunga parte dell'insegnante nella fase terminale fa pensare ad una protratta frontalità nella comunicazione: in realtà la comunicazione dovrebbe essere il più possibile interattiva. Comunque è di ben diversa efficacia una frontalità - indispensabile per la razionalizzazione e la costruzione teorica - che avvenga a posteriori, e che si avvalga di materiale già raccolto e spesso prodotto dagli allievi stessi.

¹¹ È interessante verificare come, ad ogni successiva, periodica reiterazione dell'attività, la qualità delle performance e la capacità di analisi degli allievi migliorino sensibilmente.

¹² Ciò sarà possibile sollecitare nell'allievo riflessioni sulla trasferibilità del singolo sapere in situazioni diverse (link).

È bene non tacere le difficoltà di realizzazione del progetto:

- ◆ difficilmente si riscontra la disponibilità di un intero consiglio di classe ad attuare una programmazione **non burocratica**
- ◆ i tempi destinati agli organi collegiali non consentono una comunicazione rilassata ed una serena disponibilità all'ascolto
- ◆ non sempre nel Consiglio di classe è possibile svolgere un efficace ruolo di mediazione tra gli insegnanti
- ◆ trovare una mediazione sulle strategie confligge con stili didattici spesso fortemente connotati.¹³

Ma in positivo si può affermare che...

- ◆ Nella scuola stessa sono presenti le risorse necessarie per la realizzazione dell'innovazione.
- ◆ Il problema consiste nel mettere gli insegnanti in relazione tra di loro, in una situazione di comunicazione **rilassata**.
- ◆ È necessario tranquillizzare gli insegnanti sulla sensatezza della didattica fin qui adottata.
- ◆ È necessaria una gradualità ragionevole e *digeribile* nei cambiamenti.

Perciò la gradualità dovrebbe essere gestita così:

- ◆ se non è possibile coinvolgere tutto il Consiglio di classe si parta con gli insegnanti disponibili;
- ◆ se non è possibile ottenere disciplina per disciplina la formalizzazione di tutte le attività utilizzate per dare i voti, ogni insegnante formalizzi quella alla quale attribuisce più importanza;
- ◆ se qualche insegnante non è disposto a perdere tempo per la progettazione dell'attività con la strategia del brainstorming (poche ore – troppo programma) cerchi almeno di fornire una griglia articolata per indicatori analitici e realizzi un minimo valutazione formativa condivisa.

Archivio delle attività

Gli obiettivi

Se è vero che il processo di rinnovamento della scuola, innescato dalla larga diffusione dei progetti assistiti, ha determinato una straordinaria crescita della professionalità degli insegnanti, in molte scuole e per molti di loro ha creato perplessità e disagio. Il processo di adesione all'innovazione e di adeguamento della didattica, però, è ancora in corso. Non è raro, infatti, verificare uno scarto tra gli obiettivi dichiarati preventivamente nella programmazione e quelli di fatto perseguiti e ragionevolmente misurabili a consuntivo: troppo spesso questi vengono desunti dai progetti e burocraticamente inseriti nei piani di lavoro, però non sempre e non tutti gli obiettivi dichiarati sono rintracciabili in coerenti attività effettivamente svolte dagli allievi¹⁴.

Da questa convinzione prende le mosse il presente **Progetto di valutazione formativa per il consiglio di classe** la cui realizzazione si articola nelle fasi di seguito illustrate.

- ◆ Si parte dall'esame della situazione pregressa e non teorica di qualunque Consiglio di classe.
- ◆ Si analizzano le attività effettivamente intraprese con i ragazzi nelle singole discipline: quelle che determinano il successo o l'insuccesso degli allievi perché misurate con voti.
- ◆ Di ciascuna attività si dà una descrizione dettagliata tanto da individuare le singole operazioni cognitive, quelle che possono indurre le microabilità.
- ◆ Il quadro complessivo alle quali la classe viene chiamata, consente di far riflettere verso quali obiettivi effettivamente le azioni didattiche reali conducono, sia a livello della singola disciplina, sia grazie all'azione concertata del Consiglio di classe.
- ◆ **L'esame delle attività presenti nel Consiglio di classe consente di verificare, inoltre, quali obiettivi richiesti dal progetto sono effettivamente perseguiti.**

¹³ Con tutto ciò ho verificato a posteriori, proprio dopo tanti lavori di gruppo tra insegnanti nei quali la consegna era quella di **raccontarsi quello che si fa a scuola**, il piacere e l'interesse di scoprire nel collega tante conferme confortanti e tante idee originali dalle quali trarre spunti: (- Questo lo voglio proprio provare! – Questo mi serve...).

¹⁴ Questa diagnosi emerge anche da uno studio della GISCEL Sicilia presentato al VII convegno nazionale GISCEL tenutosi a Modena nel novembre 1994: **E' LA LINGUA CHE CI FA UGUALI – Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento.**

- ◆ Se qualche obiettivo importante risulta mancante o scarsamente attivato ci si interroga su quali attività lo possano indurre; si individua qualche insegnante disposto ad inserirne alcune nel suo piano di lavoro.
- ◆ L'inventario delle attività effettivamente presente nel Consiglio di classe, inoltre, consente di valutare (per poi operare correttivi) se le modalità di comunicazione e quindi di approccio al sapere sono sufficientemente variate.¹⁵

Le attività presentate (si veda l'**Archivio delle attività**) dal gruppo di lavoro **Progetto di valutazione formativa per il consiglio di classe** sono state redatte ripensandole a posteriori, per fornire esempi e per suggerire un modello di formalizzazione.

In realtà un esame teorico a priori delle attività rischia di far ipotizzare risultati attesi che poi non necessariamente scaturiranno in modo significativo dalla classe. I risultati reali dipendono da variabili non sempre prevedibili dall'insegnante. È per questa ragione che nei lavori presentati dal gruppo non vengono dichiarati gli obiettivi attesi: questi si ricaveranno dagli esiti delle attività effettivamente svolte in classe e dovranno coincidere con gli indicatori nei quali si articolano le griglie di osservazione-valutazione. Quelle allegate alle diverse attività qui di seguito formalizzate ne vogliono solo essere un esempio.

Non è possibile considerare obiettivo qualcosa che non sia misurabile.

Per non cadere quindi nella trappola delle aspettative proiettate è bene valutare e validare le attività da formalizzare, alla luce dei risultati ottenuti in classe con i ragazzi.

MATERIA: STORIA

Insegnante: **Rosa Ottaviano**

ATTIVITÀ: Analisi del **RACCONTO STORICO**

PRIMA FASE INTERATTIVA DISTILLAZIONE CONDIVISA

N.B. : gli allievi possiedono già i concetti di **economia e società**.

INSEGNANTE	ALLIEVO/I
Propone la lettura di un paragrafo del manuale	
	Individuano: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Tempo (lungo-breve) ◆ Spazio (ampio-ristretto)
Propone una rilettura per...	
	Individuare: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Azioni
Chiede di...	
	Trascriverli sinteticamente su un foglio
Fornisce una griglia delle azioni vuota, suddivisa in: <ul style="list-style-type: none"> ◆ ECONOMICI ◆ POLITICI ◆ SOCIALI ◆ CULTURALI ◆ RELIGIOSI ◆ ecc. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Classificano ◆ Collocano
Orienta, commenta e corregge.	
	Trascrivono la versione validata sul quaderno
Si ripete la procedura per individuare la griglia dei soggetti con gli stessi titoli.	

¹⁵ Un consiglio di classe che si basi solamente o soprattutto sulla lettura-memorizzazione del manuale o sull'ascolto delle lezioni frontali dei vari insegnanti offre scarse possibilità di apprendimento ai diversi stili cognitivi presenti tra gli allievi.

Chiede di...	
	Stabilire per ogni soggetto il ruolo (antagonista o protagonista)
Orienta, commenta e corregge.	
Interazione alunni-insegnante (lavagna) per far emergere le relazioni tra soggetti, azioni, tempi, luoghi.	
	Registrano sul quaderno
Interazione alunni-insegnante (lavagna) per far emergere le relazioni tra le azioni.	
Fornisce una griglia delle relazioni tra le azioni vuota, suddivisa in: <ul style="list-style-type: none"> ◆ TEMPORALE ◆ CAUSALE ◆ CONSEQUENZIALE ◆ FINALE 	
	Ripartiscono nella griglia le azioni a seconda dei nessi individuati

**SECONDA FASE: PRODUZIONE
ATTIVAZIONE DELLE COMPETENZE CONSEGUITE**

<p>Forma gruppi eterogenei per competenze e chiede di</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ elaborare un breve testo in cui venga presentato un solo soggetto e una sola azione utilizzando tutte le categorie individuate nella fase precedente ◆ provare a produrre un grafico che evidenzi i nessi ◆ ipotizzare possibili sviluppi <p>e chiarisce che le due ultime consegne sono facoltative</p>	
	Producono il testo

TERZA FASE: VALUTAZIONE DEL PRODOTTO

	I gruppi si scambiano i testi prodotti
Chiede di analizzare i prodotti annotando qualunque tipo di osservazione: tutti devono partecipare.	
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Valutano ◆ Annotano ◆ Discutono ◆ Decidono ◆ Presentano
Intervengono (brainstorming) alla ricerca di indicatori di valutazione Raggruppano per analogia gli indicatori Elaborano la griglia di valutazione (all. 1.storia)	

QUARTA FASE: RINFORZO – UTILIZZAZIONE - ARRICCHIMENTO

REITERAZIONE dell'attività (ora individuale), a partire dalla seconda fase, con uso della procedura e degli strumenti già individuati.

POSSIBILI USCITE:

- ◆ Applicazione delle stesse strategie di produzione-valutazione su temi di **attualità**
- ◆ Applicazione delle stesse strategie di valutazione a testi di varia natura

MATERIA: MATEMATICA

Insegnante: Isa Lucchini

ATTIVITÀ: TECNICA DI DIMOSTRAZIONE DI UN TEOREMA

**PRIMA FASE INTERATTIVA
DISTILLAZIONE CONDIVISA**

N.B. : l'insegnante ha precedentemente dimostrato alcuni teoremi

INSEGNANTE	ALLIEVO/I
Esplicita l'obiettivo dell'attività	
Propone una lettura globale dell'enunciato di un teorema non ancora dimostrato	
	leggono
Richiede la sottolineatura in rosso dei "dati certi" (ipotesi) e la sottolineatura in blu delle "asserzioni da dimostrare" (tesi)	
	eseguono
Interazione docente /alunni per la valutazione delle scelte effettuate	
Richiede la realizzazione di una figura coerente con i dati di ipotesi	
	Realizzano la figura
Chiama alla lavagna un alunno che ripropone la propria figura e stimola interventi sulla corrispondenza figura-ipotesi	
Interazione docente /alunni per la valutazione delle scelte effettuate	
Avvia un brainstorming per recuperare le conoscenze pregresse come definizioni, proprietà teoremi già dimostrati, inerenti l' ipotesi	
	Brainstorming
Avvia un brainstorming per recuperare le conoscenze pregresse come definizioni, proprietà teoremi già dimostrati, connesse alla tesi	
	Brainstorming
Raggruppano e schematizzano le osservazioni scaturite	
Forma gruppi di quattro allievi con la consegna: <i>ricercare collegamenti logici possibili e "utili" tra ipotesi e tesi</i>	
	Selezionano nel materiale schematizzato i collegamenti possibili tra ipotesi e tesi
Presentazione e discussione dei lavori di gruppo (lavagna luminosa) Valutazione del grado di utilità dei collegamenti rintracciati	
Costruzione insieme di una sequenza di proposizioni che dalla verità dell'ipotesi conduca alla dimostrazione della verità della tesi	
<p>L'insegnante costruisce con gli studenti il protocollo da seguire per realizzare una dimostrazione nuova:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ una lettura globale del testo ◆ sottolineatura in rosso (ipotesi) sottolineatura in blu (tesi) ◆ realizzazione di una figura ◆ evocazione conoscenze pregresse ipotesi ◆ evocazione conoscenze pregresse tesi 	

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Raggruppamento e schematizzazione delle conoscenze evocate ◆ Selezione ◆ Valutazione del grado di utilità ◆ Costruzione sequenza 	➔ DIMOSTRAZIONE
---	------------------------

**SECONDA FASE: PRODUZIONE
ATTIVAZIONE DELLE COMPETENZE CONSEGUITE**

Chiede di dimostrare un nuovo teorema della stessa classe utilizzando il modello procedurale precedente	
	eseguono

TERZA FASE: VALUTAZIONE DEL PRODOTTO

Sottopone i primi teoremi dimostrati all'attenzione degli allievi sollecitando osservazioni pertinenti per individuare gli indicatori di valutazione	
Intervengono liberamente Raggruppano per analogia gli indicatori Elaborano la griglia di valutazione (all. 1.mat)	

QUARTA FASE: RINFORZO – UTILIZZAZIONE - ARRICCHIMENTO

REITERAZIONE dell'attività con uso della procedura e degli strumenti già individuati.

POSSIBILI USCITE:

- ◆ Applicazione in altri contesti matematici di dimostrazione di teoremi
- ◆ Trasferimento delle modalità di ricerca e interazione docente-alunni in altri contesti di situazioni problematiche

MATERIA: INGLESE

Insegnante: **Franca Del Bianco**

ATTIVITÀ: **AUTOPRESENTAZIONE**

**PRIMA FASE INTERATTIVA
DISTILLAZIONE CONDIVISA**

INSEGNANTE	ALLIEVO/I
<i>Esplicita gli obiettivi sottesi all'attività</i>	
Presenta alcune fotografie di ragazzi Crea attese ponendo domande	
	Osservano Formulano ipotesi sul possibile progresso dell'attività
Fornisce almeno tre autopresentazioni di ragazzi stranieri	
	Leggono estensivamente Colgono il senso generale (skimming)
Pone domande mirate sulle autopresentazioni fornite	
	Leggono selettivamente il testo per individuare le risposte attese (scanning)
Chiede di selezionare le diverse informazioni presenti	

nei testi	
	Avanzano proposte
Chiede di raggruppare le proposte per analogia	
Raggruppano e schematizzano Titolano i diversi campi selezionati Pervengono alla formalizzazione della griglia...	

	GABRIEL	ANN	MARY ROSE	I (io)
NOME E COGNOME				
PROVENIENZA				
ETA'				
SPORT PREFERITO				
GENERE MUSICALE PREFERITO				
Eccetera...				

Compilano una colonna (GABRIEL) individuando nel testo i dati necessari.	
Richiede di compilare con la stessa tecnica le altre tre colonne.	
	Eseguono

SECONDA FASE: PRODUZIONE ATTIVAZIONE DELLE COMPETENZE CONSEGUITE

Chiede di elaborare un breve testo con i dati della colonna I (io), utilizzando la struttura dei tre testi presentati	
	eseguono

TERZA FASE: VALUTAZIONE DEL PRODOTTO

Sottopone i testi prodotti (episcopio o lavagna luminosa) all'attenzione degli allievi sollecitando osservazioni pertinenti di qualunque tipo	
	Intervengono a turno
Chiede di <ul style="list-style-type: none"> ◆ selezionare le diverse osservazioni ◆ raggruppare le proposte per analogia 	
Raggruppano e schematizzano Titolano individuando i diversi indicatori Pervengono alla formalizzazione della griglia (all.1.ingl)	

QUARTA FASE: RINFORZO – UTILIZZAZIONE - ARRICCHIMENTO

REITERAZIONE dell'attività con uso degli strumenti già individuati.

POSSIBILI USCITE:

- ◆ Scomposizione e ricomposizione in altri contesti

MATERIA: FILOSOFIA

Insegnante: **Michele Siravo**

ATTIVITÀ: **TECNICA** di analisi di una **PROBLEMA FILOSOFICO**

**PRIMA FASE INTERATTIVA
DISTILLAZIONE CONDIVISA**

INSEGNANTE	ALLIEVO/I
Promuove un brainstorming su un Problema filosofico scelto per la sua semplicità Distribuisce copie del testo da leggere	
	Leggono Scrivono ogni possibile osservazione sul quaderno
Invita gli studenti ad esplicitare riflessioni e osservazioni sul significato del titolo del brano letto e sull'argomentazione	
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Citano luoghi comuni ◆ Ipotizzano interpretazioni ◆ Esprimono opinioni diverse ◆ Formulano domande Il materiale raccolto viene riportato sulla lavagna da un <i>alunno verbalizzatore</i>
Si selezionano riflessioni ed osservazioni per tipologia Emerge una prima interpretazione Si progetta una strategia per verificarne l'attendibilità	
Richiede l'individuazione dei termini tecnici presenti nel testo	
	Individuano parzialmente
Orienta, corregge, integra Richiede di esplicitare il significato dei termini in relazione al contesto	
	Esplicitano facendo riferimento a: <ul style="list-style-type: none"> ◆ intuizione ◆ conoscenze pregresse ◆ analogie ◆ altro Il materiale raccolto viene riportato sulla lavagna da un <i>alunno verbalizzatore</i>
Richiede di ricorrere al dizionario per individuare l'etimo dei termini	
	Consultano il vocabolario e confrontano le loro opinioni con l'etimo ricercato
Chiede che il brano venga diviso in sequenze titolate	
	Eseguono
Chiede una riorganizzazione dei contenuti del brano che tenga conto delle competenze acquisite, dando le consegne a piccoli gruppi	
	Eseguono
Controllo della corretta ricostruzione della suddivisione operata precedentemente in sequenze	
Chiede l'individuazione dei concetti principali	
	Individuano Il materiale viene riportato sulla lavagna da un <i>alunno verbalizzatore</i>
Raggruppamento per analogia e categorizzazione dei concetti emersi Realizzazione di mappe concettuali per gruppi	

Messa in comune del prodotto grafico Valutazione collettiva del prodotto

**SECONDA FASE: PRODUZIONE
ATTIVAZIONE DELLE COMPETENZE CONSEGUITE**

Forma gruppi eterogenei per competenze e chiede di <ul style="list-style-type: none"> ◆ Leggere un nuovo testo ◆ Individuare i termini tecnici ◆ Esplicitare il significato dei termini individuati ◆ Suddividere il brano in sequenze titolate ◆ Riorganizzare i contenuti del brano ◆ Individuare i concetti principali ◆ Elaborare una mappatura dei concetti. 	
	Eseguono

TERZA FASE: VALUTAZIONE DEL PRODOTTO

	I gruppi si scambiano gli elaborati prodotti
Chiede di analizzare i prodotti annotando qualunque tipo di osservazione: tutti devono partecipare.	
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Valutano ◆ Annotano ◆ Discutono ◆ Decidono ◆ Presentano
Intervengono liberamente (brainstorming) alla ricerca di indicatori di valutazione Raggruppano per analogia gli indicatori Elaborano la griglia di valutazione (all. 1.filo)	

QUARTA FASE: RINFORZO – UTILIZZAZIONE - ARRICCHIMENTO

REITERAZIONE dell'attività (ora individuale), a partire dalla seconda fase, con uso della procedura e degli strumenti già individuati.

POSSIBILI USCITE:

- ◆ Applicazione delle stesse strategie di produzione-valutazione su **problematiche diverse**
- ◆ Confronto e/o collegamento della problematica trattata con altre.
- ◆ Attualizzazione.

MATERIA: FISICA

Insegnante: Sergio Bacci

ATTIVITÀ: LABORATORIO – APPLICAZIONE

Argomento: DENSITA' DEI CORPI

**PRIMA FASE INTERATTIVA
DISTILLAZIONE CONDIVISA**

INSEGNANTE	ALLIEVO/I
<p>In laboratorio di Fisica l'insegnante divide la classe in 4 gruppi Ogni gruppo dovrà compilare le colonne 1..8 della seguente tabella, avendo a disposizione:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 3 sferette di sostanze diverse ◆ 1 calibro con sensibilità 1/20 mm ◆ 1 bilancia con sensibilità 1/10 g 	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sfera	R	i% su R	V	i% su V	i _a su R	M	i% su M	d	i _a su d
Bianca									
Ramata									
Grigia									

	Misurano (raggi e massa) Calcolano (volume e incertezze) Inseriscono i dati in tabella
Il docente chiede ad ogni gruppo di acquisire i risultati dei lavori degli altri gruppi	
	Integrano la propria tabella con i risultati degli altri gruppi
Chiede di realizzare un grafico volume-massa su carta millimetrata con scala opportuna	
	Eseguono riportando le dodici coppie di valori volume-massa su un unico grafico
Sollecita la individuazione invarianti dall'esame del grafico	
	Osservano l'allineamento dei punti a gruppi di 4 su 3 rette diverse
Presenta la definizione di densità e richiede di compilare le colonne 9 e 10 della tabella determinando il rapporto m/v per ogni sferetta	
	Eseguono

**SECONDA FASE: PRODUZIONE
ATTIVAZIONE DELLE COMPETENZE CONSEGUITE**

Consegna ai gruppi alcuni cilindretti di materiale sconosciuto e chiede di stabilire di che sostanza sono fatti, basandosi sulla tabella delle densità del manuale	
	◆ Misurano

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Calcolano ◆ Confrontano loro risultati con la tabella del manuale ◆ Individuano di che materiale sono costituite le sferette
--	--

TERZA FASE: VALUTAZIONE DEL PRODOTTO

Sottopone un test alla classe per verificare l'acquisizione delle conoscenze	
	Eseguono.
Sottopone alla classe un compito per verificare le abilità acquisite	
	Eseguono.
Chiede di analizzare i prodotti annotando qualunque tipo di osservazione: tutti devono partecipare.	
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Valutano ◆ Annotano ◆ Discutono ◆ Decidono ◆ Presentano
Elabora la griglia di valutazione (all. 1.fisica)	

QUARTA FASE: RINFORZO – UTILIZZAZIONE - ARRICCHIMENTO

REITERAZIONE dell'attività su segmenti di programma diversi con uso della procedura e degli strumenti già individuati.

segue la

Mappatura degli indicatori

Griglie di OSSERVAZIONE - VALUTAZIONE delle attività documentate

allegato1 .fisica

Attività							Note:
Indicatori		FORMA	CONTENUTO			Utente ¹ :	
L I N G U A G G I O	S E T T O R I A O L U E T	L E E R Y E N Z Z A	C O M P L E X E A A	P L E E T E Z E	Z O N I E E	C A S I E E	c a p a c i t à d i V A L U T A Z I O N I E
<i>osservazioni</i>							
1	Anna						
2	Beatrice						
3	Carlo						
4	Michele						
5	Sergio						
6	ecc.						

¹ La griglia è la stessa che viene usata dall'insegnante (che quindi scriverà nella casella *insegnante*) e da ciascun allievo, che apporrà invece il suo nome.



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

(4)
Assessment Diagram.jpg_JPG file



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

Capitolo 3 Peer education

1 Finalità e caratteristiche

Tutti i più accreditati studi internazionali di psicologia sociale concordano sull'efficacia formativa di processi cognitivo-emozionali incentrati sulla partecipazione ai processi educativi e sulla condivisione delle responsabilità da parte dei giovani. La *peer education* (1) come "strategia educativa volta ad attivare un processo spontaneo di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status" (2) è utilizzata soprattutto nella cosiddetta "educazione non formale" per la prevenzione ed il contenimento dei comportamenti a rischio negli adolescenti in termini di rispetto di sé (educazione alla salute) e degli altri (educazione alla cittadinanza). In secondo luogo, favorendo lo sviluppo e l'acquisizione di un comportamento consapevole e di un pensiero critico, rafforza la capacità di formazione sociale e l'empowerment dell'adolescente. Nelle azioni contro la dispersione scolastica) la *peer education* è generalmente utilizzata come complementare dell'apprendimento cooperativo ed è utilizzata per il tempo necessario ad attività di inclusione, come per esempio l'accoglienza, l'orientamento, il recupero.

(1)

<http://www.formazione.it/peereducation.htm> sito di un'associazione di counsellors (psicologi, sociologi e insegnanti, con esempi di attività di peer education (programmazione e sviluppo)

ADR, Analisi delle dinamiche di relazione:

"L'educazione fra pari, è un processo di educazione interno ai gruppi di pari avviato e mantenuto sulla base delle esigenze e caratteristiche del gruppo stesso. Questo tipo di educazione s'istituisce spontaneamente nei gruppi ogni volta che un membro, esperto di un argomento, comunica ciò che sa agli altri, indicando cosa fare, come agire e dove raccogliere informazioni ulteriori. Questo favorisce il realizzarsi di uno scambio tra chi sa e il gruppo con un processo di arricchimento reciproco. L'esperienza e le conoscenze personali diventano un'esperienza autoformativa condivisa dal gruppo e nel gruppo, che non solo acquisisce nuove informazioni, ma rafforza anche la propria capacità creativa di rispondere ai problemi, di agire in modo positivo ed efficace. Lo scambio tra singolo e gruppo è dialettico: uno scambio di conoscenze che vengono condivise; la rappresentazione di nuovi atteggiamenti, nuovi comportamenti che influenzano sia il singolo che il gruppo.

La Peer Education è un metodo formativo che può rendere i ragazzi soggetti attivi della conoscenza e più in generale della propria formazione, perciò individui consapevoli delle scelte e delle azioni. Nascendo, inoltre, dall'intreccio di relazioni e conoscenze, di esigenze specifiche e reazioni spontanee, si rivela particolarmente adatta per trattare argomenti che con maggiore difficoltà i ragazzi vorrebbero affrontare con persone vissute come estranee o distanti per età o ruolo. Diverse esperienze positive europee e americane di peer education finalizzate alla prevenzione del fumo, dell'abuso di sostanze alcoliche e dell'AIDS ne hanno già dimostrato l'efficacia."

www.europeer.lu.se portale europeo sulla peer education

www.peerducation.it , sito di una rete di scuole e associazioni di Verbania, progetti sulla salute e la prevenzione del bullismo nella scuola superiore

www.irre.lombardia.it/peereducation sito IRRE Lombardia sul training degli insegnanti

AA.VV., *LA PEER EDUCATION: AMBITI, PRESUPPOSTI, METODI*, PROVINCIA DI TORINO, sito ufficiale "Educazione democratica"

La Peer Education è un progetto educativo teso a promuovere un rapporto tra giovani e adulti nel quale ognuno mantenga la propria identità ed il proprio ruolo. Si tratta in pratica di una sorta di ribaltamento del modello tradizionale di educazione, che tende a coinvolgere i giovani in forme più o meno costrittive e manipolatorie, affinché assorbano programmi e contenuti stabiliti unilateralmente dagli adulti. La Peer Education, al contrario, punta a riconoscere e a promuovere un ruolo attivo degli adolescenti, che diventano protagonisti consapevoli della propria formazione. Il rapporto educativo diventa così un'esperienza democratica, nella quale l'interazione fra educatori ed "allievi" viene a fondarsi sulla simmetria, l'eguaglianza, la complementarità ed il mutuo controllo, laddove invece il rapporto educativo classico risulta essere asimmetrico, ed il potere che vi si concentra tende a collocarsi da una sola parte.

Educare al comportamento responsabile

Questo non significa che la Peer Education intenda mettere in discussione i metodi tradizionali di insegnamento, né che pretenda di sostituirsi ad essi. L'educazione tra pari punta invece ad affiancare il consueto modello di rapporto insegnante/allievo, limitandosi ad intervenire in campi ben delimitati. Il terreno di intervento della Peer Education, dal punto di vista dei contenuti, è individuabile in un ambito che si può genericamente definire con l'espressione di "comportamento consapevole": l'educazione tra pari ha insomma l'obiettivo di trasferire informazioni, ma soprattutto consapevolezza, riguardo alle conseguenze che possono derivare da una guida pericolosa, dall'uso di tabacco, di sostanze dopanti, di droghe e di alcool, oppure da un comportamento sessuale a rischio.

Un metodo efficace

È noto, infatti, che i modelli di comportamento dei giovani vengono appresi più facilmente all'interno di gruppi di coetanei che nel tradizionale rapporto educativo genitore-figlio o insegnante-allievo, e che dunque l'efficacia dell'influenza dei pari, anche su argomenti importanti come quelli che riguardano l'educazione alla salute, sia di gran lunga superiore a quella prodotta dagli interventi degli adulti. Le esigenze ed i ritmi di vita della moderna società industriale, d'altra parte, vedono fra i propri effetti una progressiva diminuzione del tempo che i giovani trascorrono nell'ambiente familiare, luogo tradizionale dell'educazione. Aumenta invece il tempo che essi trascorrono in gruppi di coetanei - di pari - che, in parte, finiscono per sostituirsi alla famiglia nell'accompagnare lo sviluppo dell'autoconsapevolezza, della rappresentazione di sé e dei valori personali di ciascuno. Si pensi, poi, al "muro di incomprensione" che spesso, nel vissuto dei ragazzi, sembra separare il mondo dei giovani da quello degli adulti: un fatto che nel rapporto educativo classico può effettivamente costituire un ostacolo, ma che può invece rappresentare un punto di forza quando l'educatore venga riconosciuto dai ragazzi come un proprio pari, uno che si pone gli stessi interrogativi dei compagni, che affronta le stesse difficoltà, e dunque più di altri può apparire titolato a consigliarli e a prestare loro il suo aiuto. A ciò va aggiunto un ulteriore elemento, che riguarda il mondo di continui cambiamenti in cui si muove la società moderna (si pensi soltanto alle mode), rispetto al quale, come è noto, i ragazzi tendono ad essere molto più ricettivi degli adulti: il gap quasi ineluttabile che separa in questo senso le giovani e le vecchie generazioni rende spesso difficile relazionarsi con gli adolescenti mediante programmi, linguaggi ed argomenti attuali, capaci di imporsi con la necessaria efficacia. Il fatto che i ragazzi, su certe questioni, si confrontino invece con coetanei ben documentati e in grado di trasmettere adeguatamente le loro conoscenze, utilizzando le forme ed il gergo dei "giovani", consente di bypassare del tutto questo problema."

www.aies.org MAURO CROCE, *Riflessioni su azioni e contraddizioni della peer education*

"Forte e crescente è l'attenzione in Italia verso il modello della peer education. Tuttavia crescente è anche il bisogno di comprendere il senso dell'adozione di un nuovo paradigma di prevenzione e di una metodologia non esente da rischi di riduzionismo e di utilizzo sloganistico (Croce, 2003a). La nostra esperienza risale agli anni 90 quando abbiamo iniziato ad adottare questo modello come risposta ad una forte diffusione di virus Hiv nella nostra zona di fronte ad una insoddisfazione ed una critica a molti modelli di intervento che erano centrati prevalentemente sulla mera sull'informazione relativa alle modalità di trasmissione del virus Hiv che rischiavano di risultare inefficaci, inadeguati e talvolta controproducenti. (per un riferimento alla ns esperienza si vedano: Croce, Gnemmi, 2003, Dalle Carbonare E., Ghittoni E., Rosson S. 2004). Tuttavia difficile – sebbene necessario – è riuscire a fare un bilancio, una analisi, una comparazione ed una valutazione degli interventi di peer education. Infatti diversi sono gli approcci, i riferimenti teorici e le pratiche che si richiamano o che si definiscono di peer education. Difficile individuare anche gli antecedenti storici di tale modello che forse sono ritrovabili nel metodo monitoriale: un metodo a cascata incentrato su elementi minimi di apprendimento trasmessi dal maestro ai monitori, i ragazzi più svegli e maturi, che li ripetevano mnemonicamente a piccoli gruppi di bambini pari o più piccoli. Questa pratica fu utilizzata dai colonialisti inglesi per diffondere in modo rapido e poco costoso, la lingua inglese e le nuove leggi a cui attenersi, ma venne anche utilizzata in altri paesi in via di industrializzazione per rispondere ai bisogni di alfabetizzazione dei bambini appartenenti a classi svantaggiate. Ferme restando alcune similitudini, tuttavia la principale differenza tra il metodo monitoriale e molte pratiche contemporanee di peer education risiede nel fatto che il metodo monitoriale viene pianificato in modo centralizzato, in base a esigenze che non derivano necessariamente dai bisogni del target finale mentre nella peer education centrale è il ruolo ed anche "il potere" dei cosiddetti destinatari. Inoltre l'obiettivo della peer education non dovrebbe limitarsi a trasmettere delle mere nozioni tecniche da diffondere ad altri pari (modello dell'indottrinamento), ma a promuovere strumenti di analisi, riflessione, di partecipazione non finalizzati alla promozione del pensiero critico ed alla promozione di capitale sociale (modello dell'empowerment). Certo è che gran parte delle esperienze di peer education "moderna" – almeno quelle più datate – sembrano nascere quale risposta alla diffusione del virus hiv prima nel mondo nordamericano e quindi nel nord Europa (Swenson, 1998). Questa preoccupazione –

che si ritrova anche nella nostra esperienza- può costituire allo stesso tempo sia un forte limite che un utile richiamo ed ancoraggio ad una preoccupazione forte, reale e sentita. Si può infatti notare come, in molte esperienze, partire dal tema dell'aids abbia costituito non solo il pretesto e la necessità di innescare processi di partecipazione, di cambiamento, di protagonismo, ma anche di affrontare con modalità efficaci i meccanismi di rimozione sociale e di emarginazione della malattia e delle persone colpite. Ma quali possono essere gli sviluppi della peer education "al di fuori" del tema dell'aids? Diverse ed interessanti sono le esperienze che evidenziano uno sviluppo "dell'oggetto" della peer education. Ma forte è il rischio dovuto alla tentazione di delegare alla "parola magica" peer education i più diversi progetti di prevenzione, secondo una logica che segue bisogni e modalità che rischiano di non tenere conto dei bisogni e delle modalità dei ragazzi che rischiano. Ma non è questo l'unico rischio. Forte è anche il rischio di interpretare ed utilizzare la "risorsa peer" come "delega" di temi, questioni, responsabilità che non possono essere solo dei peer o al contrario utilizzare i ragazzi estensione degli adulti. Da una parte quindi al peer viene dato lo spazio e la prospettiva dell'intervento senza uno spazio ed una prospettiva di accompagnamento, aiuto, conflitto, di negoziazione. Dall'altra il peer diventa un soggetto addestrato da un professionista a clonarlo. Spesso, infatti, la peer education rischia di essere la proiezione mal riuscita di desideri e bisogni che riguardano gli adulti, che di fatto riutilizzano sotto mentite spoglie il vecchio metodo monitoriale con una logica adultocentrica e calata dall'alto, ribadendo anche quella scissione tra scuola – come espressione di saperi e valori adulti che ben poco hanno a che fare con la quotidianità dei vissuti adolescenziali – e "vita vera". Come vengono ad esempio reclutati e formati i peer? E' il peer educator una sorta di rappresentante di classe o di super studente che insegna ai compagni affiancandosi ai professori oppure è invece un compagno che si è interessato ed ha sviluppato alcune competenze relazionali con compiti specifici e ben delineati nella più totale autonomia espressiva ed intellettuale?

Ma il rischio è anche che alla peer education sia di utilizzata per affrontare problematiche che la scuola non riesce, o si sente inadeguata, ad affrontare. Il rischio è allora che i ragazzi – con più o meno compiacimento o consapevolezza da parte loro – siano promossi a supplenti degli adulti: educatori o "riparatori dei guasti sociali" con il rischio di attribuire loro una innaturale dimensione clinica o di controllo sociale soft. Ma vi è anche il rischio che - grazie alla riduzione degli investimenti nei confronti della scuola pubblica – venga favorita una tendenza ad un ripiegamento verso pratiche educative che non solo risultano più semplici, ma anche meno costose (Lavanco, Mandalà, 2004). E questo non solo sarebbe un grave rischio ma anche una illusione in quanto - soprattutto nella fase di avvio - i progetti di peer education richiedono uno sforzo gestionale da parte della scuola molto forte e di responsabilità. Certamente questo modello può risultare meno costoso (dal punto di vista economico) di altri che prevedono la presenza di professionisti esterni ma in termini di "investimenti di risorse umane ed organizzative" tuttavia l'impegno richiesto è tutt'altro che trascurabile e questo è bene dirselo. In conclusione la peer education si presenta come una prospettiva con grandi sviluppi sul piano della prevenzione. E' però importante sia compreso e realizzato veramente il senso di tale prospettiva e si possa e si voglia lavorare nella direzione dell'empowerment e nell'accompagnamento del processo di partecipazione."

(2)

www.indire.it

SILVIA PANZAVOLTA, *Peer education: l'educazione tra pari che passa conoscenze. L'educazione fra pari per sviluppare il sapere, modi di fare, credenze e abilità e per far crescere la responsabilità*, 08 Ottobre 2004 "La Peer Education (letteralmente "Educazione tra Pari") identifica una strategia educativa volta ad attivare un processo spontaneo di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status; un intervento che mette in moto un processo di comunicazione globale, caratterizzato da un'esperienza profonda ed intensa e da un forte atteggiamento di ricerca di autenticità e di sintonia tra i soggetti coinvolti. Questa pratica va oltre la consueta pratica educativa e diviene una vera e propria occasione per il singolo soggetto, il gruppo dei pari o la classe scolastica, per discutere liberamente e sviluppare momenti transferali intensi. [...] Aggiungiamo che la pratica è particolarmente sviluppata nei paesi anglosassoni con programmi ad hoc che mirano prima di tutto all'educazione alla salute e alla prevenzione di situazioni di disagio."

"[...] l'educazione fra pari è il processo grazie al quale dei giovani, istruiti e motivati, intraprendono lungo un periodo di tempo attività educative, informali o organizzate, con i loro pari (i propri simili per età, background e interessi), al fine di sviluppare il loro sapere, modi di fare, credenze e abilità e per renderli responsabili e proteggere la loro propria salute. L'educazione fra pari ha luogo in piccoli gruppi o con un contatto



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

individuale e in molteplici posti: in scuole e università, circoli, chiese, luoghi di lavoro, sulla strada o in un rifugio o dove i giovani si incontrano."

2 Approcci teorici e applicazioni operative

Questa metodologia risale ai primi dell'800 ed era utilizzata come elemento di velocizzazione e di risparmio economico nella pratica didattica: gli alunni si preparavano su un argomento e lo esponevano ai loro pari. Oggi la *peer education* è finalizzata alla crescita di soggetti liberi, autonomi e responsabili. Nella applicazione scolastica la *peer education* affida agli alunni il ruolo attivo di mediatori ed educatori nel gruppo dei pari per attività di

- 1 accoglienza nella comunità scolastica per evitare sentimenti di isolamento,
- 2 trasmissione di positive pratiche condivise,
- 3 rimotivazione e recupero didattico (metodo di studio).

Il primo fondamentale step riguarda quindi la selezione e la formazione dei tutor **(1)**, che spetta comunque agli adulti, chiamati ad una funzione non esterna né estranea al gruppo, ovvero quella di "facilitatori". All'interno della dinamica della formazione e gestione dei gruppi, il "gioco" (i.e. brainstorming e role play) è propedeutico alla vita reale.

(1)

E. Catarsi *Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2002

La pubblicazione introduce alla *peer education* partendo da un progetto integrato di una rete di scuole secondarie di secondo grado e del centro "Bruno Ciari" nella provincia di Firenze (a.s. 2000-2001) E' una pubblicazione dettagliata, con grafici e statistiche, buone pratiche e interessanti interviste agli studenti.

E. Catarsi, *Promuovere i ragazzi. Accoglienza, Peer Education e Orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2004

Attività pratiche e orientamento individuale nella rete di scuole di cui sopra.

AA.VV. *La Peer Education: ambiti, ...* in <http://www.provincia.torino.it/istruzione/cesedi/peer/peer.htm>
" Origini della Peer Education

I primi esperimenti sistematici di Peer Education, a quanto si sa, risalgono ai primi dell'800, quando in alcuni istituti inglesi si è iniziato a introdurre fra le materie scolastiche la pratica stessa dell'insegnamento: gli studenti, insomma, imparavano a tenere lezioni ai loro compagni, esponendo loro argomenti sui quali si preparavano autonomamente. L'esperimento, però, non ebbe grande seguito, né se ne poterono verificare gli effetti positivi e le potenzialità: la ragione principale di questa innovazione era infatti di ordine meramente economico, giacché consentiva alle scuole di risparmiare denaro. Soltanto molto più tardi ci si sarebbe resi conto del valore intrinseco e dell'efficacia dell'educazione tra pari: la rinascita dell'insegnamento fra coetanei avveniva infatti negli anni '60 del '900 in alcune scuole statunitensi, dove ai ragazzi delle classi superiori veniva affidato il compito di seguire la preparazione degli studenti più giovani e in difficoltà. Questa pratica, seguita attentamente da équipes di psicologi legati alla scuola di Piaget, mostrò ben presto la sua utilità, garantendo vantaggi psicologici, come si osservò, tanto ai giovani tutori che ai loro assistiti. L'uso del peer tutoring al fine di rispondere a problemi specifici ed "esterni" alla scuola, quali l'uso di droghe e alcool e la diffusione della violenza fra gli adolescenti, ha iniziato a essere praticato sistematicamente negli anni '70, prevalentemente in nord America. All'assistenza di tipo spontaneo, a poco a poco, ha preso perciò ad affiancarsi l'utilizzo consapevole dei meccanismi di influenza sociale ed emozionale del comportamento: prima di assistere i loro compagni, i peer tutors venivano così invitati a seguire un training finalizzato allo sviluppo delle loro capacità relazionali e alla conoscenza delle problematiche con cui avrebbero dovuto misurarsi. Si tratta di un metodo ancora utilizzato, soprattutto allo scopo di assistere i ragazzi nell'affrontare problemi legati all'omosessualità, alla tossicodipendenza, alle malattie sessualmente trasmissibili e alla sieropositività. La Peer Education, praticata secondo le modalità proposte anche in questo testo - mediante, cioè, l'ingresso nelle classi di un piccolo gruppo di pari, numericamente inferiore rispetto all'uditorio cui si rivolge - viene utilizzata su vasta scala soltanto a partire dagli anni '90. A promuoverla, inizialmente, sono state organizzazioni non governative (ONG), associazioni locali e religiose ed istituti educativi privati. Ben presto, però, la Peer Education è stata fatta oggetto di attenzione e di ricerche mirate anche a livello pubblico - nel campo della sanità ed in quello dell'istruzione - finendo per essere riconosciuta come un metodo di prevenzione fra i più efficaci, soprattutto per quanto riguarda il tabagismo, la tossicodipendenza, l'alcolismo, la violenza ed il comportamento sessuale a rischio. Alcuni organismi internazionali la utilizzano inoltre nell'ambito di progetti di peace keeping, in particolare per risolvere il problema (particolarmente



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

diffuso nel continente africano) dei cosiddetti bambini-soldato. Più frequentemente, si fa ricorso alla Peer Education allo scopo di prevenire il contagio da virus HIV: la vasta diffusione dell'educazione fra pari, infatti, costituisce innanzitutto una risposta all'allarme che, dall'inizio degli anni '90, è stato ripetutamente lanciato dall'Oms e da altre istituzioni nazionali e internazionali riguardo alla non sufficiente efficacia delle tradizionali campagne di informazione contro la diffusione dell'AIDS."

Imparare a comunicare

La Peer education, in questo senso, risulta essere un'esperienza particolarmente utile soprattutto per coloro che decidono di divenire dei peer educators. Nel rivestire il ruolo di educatori, infatti, i ragazzi hanno un'importante occasione per smettere gli abiti consueti dello studente "passivo" (nel senso che l'allievo è di solito il semplice destinatario dell'insegnamento degli adulti), e per assumere un ruolo responsabile e propositivo, nel quale ciascuno possa misurare le proprie capacità di comunicazione e, nel confrontarsi con le risposte che gli vengono dai compagni, verificare gli effetti concreti del proprio lavoro. C'è però dell'altro. La Peer Education, infatti, non vuole essere soltanto la semplice messa in opera di un principio: l'intervento in classe da parte degli educatori fra pari presuppone che essi abbiano acquisito delle specifiche competenze relazionali, e la capacità di crearsi un metodo di lavoro. Dal punto di vista dei peer educators, insomma, la conoscenza delle nozioni da trasmettere ai propri compagni costituirà soltanto uno degli aspetti della loro esperienza di educatori: un aspetto certo fondamentale, ma probabilmente non il più importante. Il lavoro formativo svolto con i ragazzi negli incontri di preparazione alla Peer Education, in effetti, più che a fornire loro i contenuti che dovranno trasferire nelle classi, punta a sviluppare e potenziare la loro capacità di relazionarsi con se stessi e con gli altri: prima che del cosa comunicare, si potrebbe dire, ci si preoccupa del come. Gli educatori fra pari, infatti, non possono essere dei semplici trasmettitori di informazioni precostituite: in questo caso non sarebbero che dei "sottoposti" alle direttive degli adulti. Devono piuttosto riconoscersi come dei soggetti liberi, responsabili, capaci di compiere autonomamente le loro osservazioni e rielaborazioni.

Come e perché costruire un gruppo di lavoro

La strada che è stata scelta per attivare l'apprendimento di queste competenze inizia col favorire le condizioni perché i peer educators siano indotti a costruire un gruppo di lavoro, a produrre iniziative partecipate, a sviluppare un progetto affidandosi esclusivamente a se stessi. Fin dall'inizio, pertanto, anche attraverso l'utilizzo di supporti metodologici forniti loro dai formatori (il brainstorming, per esempio), i ragazzi vengono messi nella condizione di riconoscere nel gruppo uno strumento in grado di facilitare, accelerare e moltiplicare i risultati che gli individui potrebbero produrre singolarmente.

La scelta di fare del gruppo il punto di partenza della formazione dei peer educators non è però intesa soltanto a mettere in evidenza la sua utilità ed efficienza concreta: si deve tenere conto, infatti, del valore intrinseco che la dimensione gruppo ha per i ragazzi. Il gruppo, come già si è accennato, è l'ambito nel quale gli adolescenti tendono naturalmente a collocarsi e a riconoscersi, la palestra in cui si formano in relazione agli altri e all'ambiente, il luogo in cui sviluppano le proprie possibilità di espressione e interazione, ampliando la propria sfera socioaffettiva, costruendo la propria autonomia ed il proprio senso di responsabilità. Il gruppo, in altre parole, è il luogo in cui avviene la gran parte dei processi attraverso i quali l'adolescente costruirà la propria identità, la percezione di sé e degli altri. Il momento formativo dei peer educators, per questo motivo, non dovrà essere per certi aspetti che un contenitore, pensato per consentire ai ragazzi di sfruttare appieno le potenzialità positive del gruppo: si tratterà insomma di ricreare spazi fisici e relazionali in cui i peer educators possano sperimentare la dimensione dello stare, del riconoscersi, e sviluppare modalità di incontro reali e profonde. Esercitarsi nel "fare gruppo", su questa base, significherà entrare in un orizzonte in cui i legami vengono messi in atto nella prospettiva del costruire insieme, ciascuno imparando ad ascoltare e riconoscere i desideri e i bisogni propri ed altrui, ad esprimerli in modo adeguato, ad elaborarli e, raccordandoli fra loro, a rielaborarli. Il lavoro di gruppo, insomma, diverrà una lente d'ingrandimento attraverso la quale ciascuno sarà indotto a riportare lo sguardo su di sé, senza staccarlo, però, dall'attenzione verso l'altro. Il centro di tutto, infatti, resta la persona, ma nella sua dimensione relazionale, nel suo rapporto con se stessa, con gli altri, con l'ambiente.

Formare i Peer Educators

Quella della Peer Education è un'esperienza inconsueta anche dal punto di vista di chi è responsabile della formazione degli educatori fra pari. Gli animatori adulti, come si è detto, non sono in questo contesto che dei facilitatori: essi sono chiamati a costruire lo sfondo sul quale si muoveranno autonomamente i ragazzi, un contenitore flessibile e dinamico volto a tutelare e promuovere la possibilità per i peer educators di riconoscersi progressivamente quali protagonisti attivi nella realizzazione del proprio progetto. Solo in una prima fase del lavoro, pertanto, il conduttore avrà una grande visibilità, che a poco a poco si attenuerà, fino a ridursi, idealmente, ad una presenza silenziosa: l'adulto, in pratica, una volta che il processo si è avviato,

diviene un semplice osservatore, un assistente che i ragazzi possono o meno interpellare per avere un parere, sapendo però che la responsabilità di ciò che si sta facendo appartiene soltanto a loro. È questo uno fra gli aspetti maggiormente qualificanti della Peer Education: il conduttore, infatti, punta ad essere non il centro del gruppo, cosa che avviene solitamente nel rapporto insegnante/allievo, ma, semmai, il suo involucro esterno. La sua sola responsabilità, si potrebbe dire, consiste nel garantire che il gruppo, con le caratteristiche sopra descritte, semplicemente esista. Come è possibile realizzare questo risultato? Si tratta di attivare e promuovere processi spontanei di collaborazione, creare situazioni nelle quali i ragazzi siano indotti a porsi delle domande, a misurarsi con se stessi e con gli altri, a rapportarsi coi problemi non mediante la semplice protesta, ma predisponendosi a risolverli da soli. Uno dei passaggi fondamentali di questo percorso consiste nell'utilizzo di tecniche di emersione e discussione che consentano a ciascuno di guardare in profondità e di esprimere liberamente il proprio parere, riconoscendo i propri desideri e bisogni. Il conduttore è un laconico suggeritore, che, dalla buca del palcoscenico, offre spunti e strumenti utili ad attivare le capacità di dialogo e di riflessione dei giovani attori che ha di fronte; stimola un continuo scambio comunicativo; promuove condizioni motivanti; favorisce lo sviluppo partecipato di modalità di lavoro in cui i ragazzi si sentano legittimati a fare ricorso ai propri linguaggi e alle proprie forme; valorizza la capacità di ciascuno di individuare e risolvere i problemi autonomamente.

Il gioco come metafora del reale

Un altro mezzo importante al quale ci si affida nella formazione dei peer educators è quello del gioco. Il gioco, infatti, non è da considerarsi semplicemente come sinonimo di svago: esso è lo spazio protetto nel quale, fin da bambini, apprendiamo a muoverci nel mondo, facendo esperienze di incontro e di interazione spesso molto intense e di grande significato. Il gioco, insomma, viene proposto ai ragazzi quale metafora del reale: un'esperienza rassicurante, dato il suo carattere apparentemente non impegnativo, ma insieme coinvolgente, nella quale ciascuno è indotto, per l'appunto, a mettersi in gioco. L'effetto immediato che si vuole ottenere, evidentemente, è quello di facilitare il crearsi di legami, attivando e valorizzando le facoltà espressive che appartengono naturalmente ai ragazzi. L'intento, però, è di andare anche oltre. Un ruolo centrale, nei giochi proposti ai peer educators, viene riservato alla dimensione del corpo. Il motivo è ben presto spiegato. Nel mondo occidentale, in effetti, per quanto nelle sue espressioni esteriori il corpo venga di continuo riproposto ed esibito nei consueti modelli di perfezione anatomica, esso risulta essere, per altri versi, un aspetto del tutto negato. Eppure, verrebbe da dire, uno dei cambiamenti più importanti, fra quelli che avvengono durante l'adolescenza, è proprio quello che riguarda la trasformazione corporea, un evento che si affianca in un legame inscindibile alla profonda evoluzione interiore e "sociale" che attraversa i ragazzi in quella stagione della vita, e che ben la rappresenta sul piano simbolico. Rapportarsi con il proprio corpo, magari attraverso un gioco, diventa dunque un canale privilegiato mediante il quale i giovani possono entrare in relazione con se stessi, con gli altri, con il mondo che li circonda. Connesso al gioco - ma anche alla dimensione corporea - nel lavoro di formazione dei peer educators, è poi il "teatro sociale", la rappresentazione teatrale della realtà. Attraverso la ricostruzione scenica di episodi verosimili (legati alla Peer Education, oppure, a seconda della scelta dei ragazzi, a momenti vissuti in altri contesti), i ragazzi avranno la possibilità non soltanto di calarsi in momenti significativi della realtà, ma, nel momento del feedback, di vedersi in quella realtà, e dunque di riflettere e trovare autonomamente i modi per riconoscere ed eventualmente affinare il proprio modo di porsi. L'apprendimento, insomma, per quanto attraverso l'uso di finzioni e metafore, nasce dalla dimensione del fare, dello sperimentare, accompagnata da un'osservazione attenta e consapevole dell'esperienza che si sta vivendo."

3 Life skills, peer education, cooperative learning: riflessioni critiche

Dalle guidelines europee sulla prevenzione del disagio e dell'insuccesso scolastico derivano delle prescrizioni di carattere generale che si concretizzano in:

- 1 portare gli adolescenti a confrontarsi sulla realtà concreta del loro essere *qui e ora* nella realtà scolastica e sociale, ovvero riferirsi sempre al loro vissuto;
- 2 potenziare le competenze psicosociali (life skills) utili alla gestione e risoluzione di situazioni problematiche;
- 3 promuovere la realizzazione del proprio percorso di vita di ciascun adolescente;
- 4 facilitare il percorso di crescita da adolescente ad adulto;
- 5 valorizzare il gruppo dei pari come contesto strutturato di trasmissione di conoscenza **(1)**.

La finalità ultima è quella portare l'adolescente ad essere un cittadino attivo, in possesso di consapevoli "abilità per la vita" **(2)** necessarie al processo di autoaggiornamento e flessibilità professionale (lifelong learning)

Le attività di *peer education* sono state così tipicamente usate con i soggetti a rischio di abbandono da far talvolta definire il metodo "*poor education*" **(3)**, nel senso che c'è il rischio di adoprarlo solo per studenti socialmente svantaggiati.

(1)

GIOVANNA BODA, *L'educazione tra pari*, Franco Angeli. Milano, 2006
Manuale sulla *peer education*, dalla programmazione alla valutazione.

(2)

AA.VV. *La Peer Education: ambiti, ...* in <http://www.provincia.torino.it/istruzione/cesedi/peer/peer.htm>
"I nuovi compiti della scuola"

Il valore della Peer Education, però, non risiede soltanto nella particolare efficienza che essa mostra di possedere nella trasmissione di contenuti. L'aspetto maggiormente positivo dell'educazione fra pari, infatti, riguarda forse la sua utilità nel concorrere a realizzare quello che da alcuni anni gli stessi programmi ministeriali individuano come uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione scolastica: costruire e rafforzare il senso di efficacia personale e collettiva dei ragazzi. Questo ampliamento di indirizzi, da parte della scuola italiana, non fa che recepire i risultati di un gran numero di studi, secondo i quali le competenze sociali ricoprirebbero un ruolo centrale nella promozione della salute e del benessere degli adolescenti (ma anche dei bambini). La ricerca scientifica sugli effetti dell'autoefficacia, in particolare, ha messo in evidenza che le persone dotate di una certa fiducia nelle proprie capacità sono meno soggette alla depressione, sanno misurarsi con compiti difficili, non si scoraggiano di fronte alle difficoltà, riuscendo anzi ad affrontarle in maniera costruttiva, magari intensificando gli sforzi. Il senso di autoefficacia, in altre parole, rappresenta un elemento importante e talvolta decisivo nel condizionare lo sviluppo di tutta una serie di abilità, indicate solitamente con l'espressione "life skills" (competenze di vita): la capacità di prendere decisioni e di risolvere problemi, il pensiero creativo, la capacità di critica, la comunicazione efficace, la capacità di relazionarsi con gli altri, l'autoconsapevolezza, l'empatia, la gestione delle emozioni, quella dello stress. Si tratta, a ben vedere, di capacità assolutamente necessarie ad affrontare la vita e lo stesso mondo del lavoro, ma che non sempre, all'interno dei nostri istituti, vengono percepite come "materie d'insegnamento".

G. Boda *Life skills e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. La Nuova Italia, Milano 2001.

"Questo progetto parte dalla considerazione che, nell'ambito della nuova scuola dell'autonomia, la peer education è una delle metodologie che consentono di potenziare la dimensione sociale dell'apprendimento e di veicolare con maggiore efficacia l'insegnamento delle life skills idonee a formare o a rafforzare l'efficacia individuale e collettiva indispensabili per il raggiungimento del successo formativo da parte di ogni studente. Questa metodologia è trasversale alle varie aree ed azioni previste dal Piano dell'Offerta Formativa.

Già dal 1997 la Commissione Europea della Sanità aveva indicato nell'educazione alle life skills e nella peer education gli strumenti più validi per attuare percorsi innovativi di insegnamento – apprendimento e di prevenzione per i giovani dai 15 ai 19 anni; in Italia il Ministero della Pubblica Istruzione ha avviato nel 1999/



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

2000 un progetto pilota per 20 province che vede coinvolti Università, Enti Locali, IRRSAE, Consulte degli Studenti in una rete integrata d'interventi per sostenere e monitorare le attività programmate dalle singole scuole (direttiva 292/99). In queste esperienze si è cominciato ad applicare la peer education con risultati molto positivi, inoltre molte province, non incluse nel progetto, hanno inviato richieste per attivare esperienze pilota di peer education nelle proprie scuole. Si tratta, quindi, di ricercare tecniche innovative ed efficaci ma, soprattutto, di aiutare i ragazzi ad individuare il senso del loro esistere come individui e come collettività, affinché vogliano investire le loro risorse in un processo di crescita che li valorizzi e li renda parte attiva e coscienza critica dei processi formativi che li coinvolgono all'interno della scuola dell'autonomia. La peer education, per essere attuata, richiede innanzitutto da parte dei docenti la fiducia nella partecipazione studentesca ai processi formativi e di riforma della scuola e da parte dei ragazzi la disponibilità ad assumere responsabilità. Il metodo infatti prevede che alcuni alunni di una classe assumano nei confronti dei compagni il ruolo di peer educator nel realizzare un progetto di miglioramento che la classe stessa sotto la guida di un docente tutor ha individuato. L'attività proposta deve protrarsi nel tempo almeno per un triennio perché sia possibile monitorare il processo educativo ed ottenere modifiche significative nei comportamenti. La scelta dei peer educator è l'aspetto più delicato del progetto e deve essere effettuata in base a criteri che variano secondo gli obiettivi che si vogliono raggiungere e le attività che s'intendono realizzare.

I risultati delle prime esperienze spontanee delle scuole (realizzate a Cremona 1998/1999) hanno suggerito di elaborare un progetto di peer education strutturato che aderisca agli standard di qualità, di formazione e di valutazione europei. Inoltre, il progetto sembra essere uno strumento incisivo nell'innovazione pedagogica e didattica perché interviene nel rapporto docente –studente migliorando il clima di classe e d'istituto che è uno degli obiettivi fondamentali dell'autonomia scolastica.

Rendere protagonisti i ragazzi aiuta i docenti ad attuare l'approccio costruzionistico nell'attività didattica ed educativa che produce un coinvolgimento attivo ed accresce la motivazione intrinseca attivando i processi necessari a conseguire un apprendimento significativo in grado di influire sui comportamenti e sulla volontà di migliorare le performances personali.

Il progetto è monitorato e valutato dal Centro Interuniversitario per la Ricerca sulla Genesi e sullo Sviluppo delle Motivazioni Prosociali ed Antisociali di Roma che riunisce cinque facoltà di Psicologia in diverse regioni e quindi particolarmente adatto al tipo di percorso nazionale e provinciale previsto nell'ambito della formazione e della valutazione. Il progetto si articola in un livello nazionale, in cui sono stati previsti percorsi di valutazione e di formazione uguali per tutte le scuole coinvolte, coordinati a livello centrale, e in un livello provinciale in cui ogni scuola, nell'ambito della propria autonomia didattica, ha elaborato percorsi da inserire nel curriculum opzionale per le singole classi coinvolte. La formazione coordinata, a livello nazionale e provinciale, dalla Scuola di Specializzazione in Psicologia della Salute di Orvieto, rivolta agli studenti – peer educator, ai docenti tutor e ai dirigenti scolastici, prevede percorsi specifici per abilitare alla conduzione di itinerari di facilitazione dello sviluppo personale e sociale con gruppi classe e/o gruppi studenteschi nelle scuole.

I principali destinatari a cui sono stati garantiti percorsi di formazione e di valutazione specifici sono: Studenti delle classi II e III (quante e quali può essere deciso dal collegio docenti); due rappresentanti di classe, uno o due insegnanti per classe (funzione obiettivo dell'area 3), un rappresentante dei genitori e del personale ATA; dirigenti scolastici; rappresentanti di Istituto; Consulta degli Studenti; Nucleo di Supporto all'Autonomia; IRRSAE; Enti Locali, Università.

Obiettivi generali e risultati attesi

Questi obiettivi, che costituiscono i risultati attesi al termine di ogni fase prevista dal progetto, sono validi per tutte le province coinvolte nel progetto.

- 1) Promuovere nella nuova scuola dell'autonomia un sostanziale miglioramento del clima relazionale e del livello di comunicazione efficace attraverso percorsi di life skills realizzati con la metodologia della peer education.
- 2) Analisi del possibile contributo delle life skills all'articolazione del Piano dell'Offerta Formativa delle istituzioni scolastiche elaborando percorsi per un'elaborazione condivisa del Pof da parte degli studenti.
- 3) Elaborazione condivisa del Regolamento d'Istituto secondo quanto previsto dallo Statuto degli Studenti e delle Studentesse; istituzione dell'organo di garanzia d'istituto e provinciale (attività di monitoraggio).
- 4) Realizzazione, sostegno e monitoraggio di percorsi formativi per docenti, studenti, genitori, dirigenti scolastici, operatori del territorio anche attraverso videocassette per la formazione a distanza.
- 5) Analisi dei curricoli scolastici e disciplinari come occasione di promozione del senso di autoefficacia e delle life skills
- 6) Corsi di formazione per i rappresentanti di classe organizzati dagli studenti insieme alle funzioni obiettivo dell'area 3 e ai rappresentanti delle Consulte degli Studenti; organizzazione delle attività previste dal d.P.R. 567/96 all'interno delle singole scuole o in contesto di rete di istituti coinvolti nel progetto.



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

- 7) Realizzazione di percorsi di peer education che vedano gli studenti protagonisti dei processi fin dalla fase di progettazione ed ideazione promuovendo l'efficacia personale e collettiva nell'educazione alla salute. (Riorganizzazione dei CIC attraverso metodologie innovative)
- 8) Attuazione di un sistema integrato di servizi sul territorio.
- 9) Creazione, organizzazione e gestione da parte di tutti i soggetti coinvolti di un sito internet da inserire nel sito europeo (Europeer)

Obiettivi specifici

L'individuazione degli obiettivi specifici è uno dei momenti più importanti del progetto: il tutor (docente referente / funzione obiettivo area 3) insieme ai peer educators (studenti) coinvolti e al gruppo target (la classe) scelgono un'area di miglioramento che comprende precisi percorsi, attività, strumenti e processi di valutazione.

Le aree di miglioramento individuate quali ambiti progettuali sono state:

formazione rappresentanti degli studenti
percorsi sulle educazione alla salute, in particolare sulla prevenzione delle droghe leggere
attività curriculari
attività extracurriculari
percorsi per il curriculum opzionale
recupero scolastico
orientamento e dispersione scolastica
comunicazione e nuovi linguaggi.

ARTICOLAZIONE DEL PROGETTO (2000 – 2001)

Il progetto coinvolge 40 province, 148 scuole, 503 classi, 40 Consulte provinciali degli studenti, Enti Locali, IRRSAE, Università che hanno costituito una coalizione di progetto a livello provinciale e a livello di singolo istituto. Hanno inoltre sponsorizzato e contribuito a finanziare il progetto aziende private ed istituti di credito. Il concorso di tanti enti diversi ha permesso di mettere in campo competenze e risorse tali da consentire la realizzazione delle richieste di formazione e di supporto avanzate dalle scuole.

La prima fase, la creazione della coalizione di progetto, è stata la più faticosa, ma di per sé ha costituito già un'innovazione notevole con il riunire intorno allo stesso tavolo varie forze sociali intenzionate a collaborare per migliorare la condizione giovanile e promuoverne l'integrazione e la promozione culturale ponendo in essere le condizioni per una reale cittadinanza studentesca.

In seguito, si è proceduto in ogni scuola a costituire il gruppo di progetto formato dal dirigente scolastico, dai docenti funzione obiettivo dell'area 3, dai docenti e dai rappresentanti di classe degli studenti e dei genitori delle classi coinvolte. Sono stati scelti e formati i docenti tutor che hanno definito il gruppo target. Ogni classe, opportunamente guidata ha individuato l'area di miglioramento e i peer educator(studenti) che sono stati scelti con criteri diversi secondo i singoli progetti.

Si è poi provveduto a procurare i supporti tecnici individualizzati e le risorse necessarie a ciascun gruppo. Il docente referente per le politiche giovanili del Provveditorato agli Studi ha svolto un ruolo di monitoraggio e di consulenza durante ciascuna fase del progetto definendo gli incontri con l'università per garantire i percorsi di implementazione e di valutazione.

Le aree di miglioramento scelte consistono fondamentalmente nell'attuazione dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti, nell' educazione alle diversità, nel miglioramento del clima in classe, nella prevenzione del disagio, nel recupero disciplinare. Sono tematiche di grande attualità affrontate nel contesto di tre eventi insieme combinati: la sperimentazione dell'autonomia con l'innovazione didattica in primo piano; la sperimentazione della peer education con gli studenti protagonisti, l'applicazione dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti.

I progetti sono ancora in svolgimento ma i primi risultati sembrano essere soddisfacenti: studenti, docenti e dirigenti scolastici delle scuole interessate hanno rilevato miglioramenti nel clima classe, nella motivazione e nell'apprendimento.

Attualmente è in fase di elaborazione il primo rapporto di analisi e di valutazione delle prime fasi del progetto da parte del Centro Interuniversitario di Roma.

All'Università il Ministero ha affidato il compito di organizzare e gestire la formazione e la valutazione dei docenti tutor e dei peer educator, di condurre il monitoraggio sistematico e la valutazione dei risultati.

L'adesione al programma dei docenti e dei dirigenti scolastici comporta una presa di coscienza dell'universo giovanile e delle sue problematiche, propone un approccio sistemico alla realtà scolastica e alle sue dinamiche relazionali, suscita motivi di riflessione sulla nuova professionalità docente , offre la possibilità di acquisire tecniche di comunicazione e di gestione del gruppo classe ,presenta la metodologia della peer education, i suoi fondamenti teorici ed i percorsi per lo sviluppo progettuale. Inoltre si evidenzia quanto i

contenuti disciplinari dei progetti non siano fine a se stessi ma siano soprattutto strumenti per l'esercizio e l'acquisizione delle life skills considerate.

Le Life Skills identificate dall'O.M.S sono le seguenti:

Problem solving: affrontare e risolvere in modo costruttivo i problemi quotidiani

Pensiero critico e creativo: analizzare la situazione in modo analitico, esplorare le possibili alternative, trovare soluzioni originali.

Comunicazione efficace e gestione del conflitto

Empatia: riconoscere, discriminare e condividere le emozioni degli altri.

Gestione delle emozioni e dello stress: riconoscere e regolare le proprie emozioni e gli stati di tensione.

Efficacia personale: convinzione di poter organizzare efficacemente una serie di azioni necessarie a fronteggiare nuove situazioni, prove e sfide.

Efficacia collettiva: sistema di credenze condivise da un gruppo circa la capacità di realizzare obiettivi comuni.

E' bene ricordare che la realizzazione del cambiamento comporta tre momenti significativi: esame della situazione ed interpretazione dei dati finalizzati alla formulazione della diagnosi che tenga conto delle opportunità e dei limiti dell'ambiente e delle caratteristiche culturali del contesto; selezione strategica e costruzione di soluzioni alternative; scelta ed elaborazione del percorso più efficace con relativi criteri di valutazione

Alcuni progetti elaborati dalle scuole delle province coinvolte: Arezzo, Bologna, Chieti, Cremona, Crotone, Cuneo, Enna, Imperia, Lecce, Matera, Milano, Oristano, Padova, Ragusa, Reggio Calabria, Roma, Sassari, Trapani, Venezia, Vercelli.

Documentato da:	Area di riferimento	Parole-chiave
rappresentanti degli studenti delle classi prima, seconda, terza.	Formazione alla rappresentanza studentesca	<ul style="list-style-type: none"> - Partecipazione studentesca come prevenzione del disagio - leadership agita, fattore di crescita personale - Appartenenza - Condizioni per realizzare la cittadinanza degli studenti
gruppo di progetto della scuola	Clima classe Statuto studenti e regolamento di istituto	<ul style="list-style-type: none"> - Ruolo della rappresentanza studentesca per sviluppare senso di appartenenza e migliorare il clima di classe
gruppo di progetto della scuola	Recupero didattico	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperative learning - Caratteristiche socialmente positive
insegnanti-tutor gruppo di progetto	Clima della classe Recupero motivazionale e didattico	<ul style="list-style-type: none"> - Curricolo opzionale - percorsi didattici su temi scelti dagli allievi - Cooperative learning - Counseling psicologico in una settimana - Metodi di innovazione didattica
gruppo di progetto della scuola	Servizio di ascolto per gli studenti	<ul style="list-style-type: none"> - Assistenza psicologica fra pari e con consulenza esperta, se richiesta - Rinnovo del CIC - Scambio di esperienze

		- Valenza formativa della P.E.
formatori esterni e da insegnanti tutor della classe	Laboratorio autobiografico "Recupero didattico"	- Narrazione di sé come strategia autoeducativa - Autostima e identità del gruppo in un progetto condiviso - Lavoro di gruppo con peer educator per recupero didattico
gruppo di progetto della scuola	Accoglienza ed orientamento	- P.E. per progettare attività di accoglienza e di orientamento - Identità - Relazione
Funzioni obiettivo area 3	Storia, arte, letteratura, cinema, musica, società attuale	- Prodotto fruibile: kit con <i>media</i> diversi

www.provveditoratolecce.clio.it/life_skill

PROVVEDITORATO DI LECCE, *PROGETTO PEER EDUCATION E LIFE SKILL*

"E' un progetto triennale che, in sintonia con le indicazioni della Comunità Europea che suggerisce di utilizzare i "pari" formati come "educatori", individua nella Peer Education uno strumento di particolare interesse ed efficacia.

La metodologia, già utilizzata in molti paesi europei si basa sulla individuazione di possibili aree di miglioramento all'interno, delle quali agire attraverso forme di "apprendimento cooperativo" tra pari.

Suole coinvolte: Istituti di Istruzione Superiore dell'area di Gallipoli (Isip, Isit, licei).

Alunni coinvolti: numero 250 del biennio delle scuole coinvolte costituiranno il gruppo target; altri 250 faranno parte del gruppo di controllo.

Docenti coinvolti: un docente tutor per ogni classe coinvolta nel progetto.

	Chi promuove	Con l'obiettivo di	Rivolto a	Tempi
Riunione	MPI	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Condividere presupposti teorici ◆ Elaborare strumenti 	Componenti Comitato Nazionale	Novembre 1999
Incontro	Rappresentante MPI	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presentare ed ufficializzare il progetto 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Docente Referente Consulta ◆ Rappresentante del gruppo di progetto di area ◆ Rappresentante studenti 	Febbraio 2000
Fase 0	Rappresentante Comitato Tecnico Scientifico nazionale	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Presentare ed ufficializzare il progetto. ◆ Individuare le classi da coinvolgere. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Gruppo di progetto di Area ◆ Gruppo di progetto di delle scuole 	Marzo 2000
Fase 1	Coppie di formatori Istituzionali (grup. 1)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Analizzare situazione di partenza ◆ Informare su autonomia e spazi e strumenti della 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Gruppo di progetto ◆ Docenti Tutor delle classi ◆ Studenti 	Marzo 2000

		partecipazione attiva ♦ Assumere un compito di interfase	rappresentanti di classe (Peer Educator) delle scuole coinvolte	
Fase 2	Staff del prof. Caprara ed un formatore del gruppo 1	♦ Fornire il quadro teorico e un primo approccio alla Peer Education e Life Skills ♦ Stabilire modalità per giungere alla scelta dell'area di miglioramento come scuola o come classe	♦ Docenti Tutor e Studenti Peer Educator di classe delle scuole coinvolte	Aprile 2000
Fase 3	Staff del prof. Bertini	♦ Offrire un percorso di formazione intensivo e articolato in sottomoduli ed obiettivi di miglioramento. ♦ Inizia servizio di counseling	♦ Docenti Tutor e studenti Peer Educator delle scuole coinvolte	Aprile – Maggio 2000
Fase 4	Coppie del gruppo 1	♦ Analizzare l'andamento del progetto ♦ Individuare le risorse locali per lo sviluppo dell'area di miglioramento	♦ Docenti Tutor e studenti Peer Educator delle scuole coinvolte	Maggio 2000
Riunione	MPI	♦ Verificare e valutare le fasi centrali del progetto	♦ Comitato Nazionale	Maggio – Giugno 2000
Fase 5	Staff prof. Caprara	♦ Raccogliere dati ed elementi di valutazione del progetto	♦ Scuole coinvolte nel progetto	Maggio – Giugno 2000
Riunione	MPI	♦ Verificare le fasi finale e prefigurare il percorso del secondo anno	♦ Comitato Nazionale	Giugno 2000

LICEO SCIENTIFICO STATALE F.MASCI di CHIETI, *Progetto Peer Education – Life Skills*

"La Peer Education, letteralmente educazione tra pari, è un interessante progetto europeo finalizzato ad una trasformazione sostanziale dei ruoli tra docente e studente a scuola. Gli studenti interagiscono nell'insegnamento delle materie e in questa ottica devono comunicare dal momento che la comunicazione è alla base della Peer Education stessa ed è stata messa in atto tramite canali diversi, fundamentalmente quelli multimediali e poi Internet.

Alla base del progetto è un contratto condiviso: fare un progetto insieme contrattando le modalità, educando alla democrazia partecipata e alla capacità di negoziare, cercando di costruire cittadini autonomi, capaci del cambiamento e di entrare in dialogo con la flessibilità. E' ormai evidente il divario fra il mondo di formazione e il mercato del lavoro: non c'è contemporaneità fra la formazione e la richiesta. La flessibilità, quindi, è importante dal punto di vista sociale e individuale.

L'obiettivo è di rendere i giovani protagonisti del processo formativo e coadiutori dei docenti nella vita scolastica attraverso l'uso delle Life Skills (abilità per la vita) utili per sopportare il cambiamento una volta fuori della scuola.

LE LIFE – SKILLS

Le Life skills sono conoscenze, vanno sperimentate poiché oramai non ci sono più sicurezze anche nel campo affettivo e quindi bisogna abituarsi a riciclarsi di continuo. La scuola deve avere il compito di educare al LIFELONG LEARNING, deve, cioè, dare un metodo (contenuti fondanti della disciplina, nuclei fondanti) poiché la cultura è dinamica.



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

La disciplina è uno strumento per apprendere, per creare un sapere che sia il tronco dove i rami vengono costruiti dai ragazzi. E' importante potenziare la curiosità dei ragazzi, motivarli ad apprendere, renderli responsabili, coscienti, indurli ad impadronirsi dei metodi generali delle discipline poiché la scuola è uno dei tanti percorsi possibili e lo sviluppo personale e sociale degli alunni è solo un modo per descrivere l'obiettivo principale dell'educazione.

Le tematiche oggetto del coinvolgimento dei giovani riguardano l'attuazione dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti, l'educazione alle diversità, le simulazioni di situazioni professionali, i miglioramenti del clima in classe, la prevenzione del disagio, la prevenzione delle tossico-dipendenze.

La LSE si riferisce agli aspetti culturali, di pianificazione, di insegnamento e organizzativi della scuola destinati esplicitamente per promuovere lo sviluppo sociale degli alunni.

Ogni singola scuola può sviluppare il proprio concetto di sviluppo personale e sociale e pianificare quindi un coerente approccio per l'intera scuola cominciando con la Piramide dei Bisogni e passando attraverso le diverse fasi del Modello di Sviluppo delle competenze.

STUDENTI - INSEGNANTI - ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA - FAMIGLIA E COMUNITA'

Studenti = agenti di cambiamento.

Attraverso le Skills for Life i giovani saranno in grado di sperimentare "insight" personali e avranno la possibilità di riflettere sul proprio apprendimento e sul proprio sviluppo, imparando ad usare questa crescita in modo costruttivo.

Insegnanti = Agenti di cambiamento.

I processi strutturati di LSE contribuiscono ad identificare e a sostenere il bisogno degli insegnanti di crescere professionalmente nella capacità di essere un supporto positivo per lo sviluppo personale e sociale degli studenti.

Organizzazione scolastica = Agente di Cambiamento

Il modello Skills for life offre uno strumento con cui la scuola può identificare aree di miglioramento e con cui può pianificare la risposta ai bisogni.

Famiglia e Comunità = Agenti di Cambiamento.

Skills for life fornisce processi con cui sia le famiglie sia la comunità possono partecipare e negoziare in modo efficace con le scuole. Queste opportunità possono sostenere lo sviluppo della continuità e della coerenza educativa a beneficio dello studente.

LSE E OBIETTIVI EDUCATIVI NELLA SCUOLA DI BASE

- ❖ Pensare criticamente
- ❖ Esprimere opinioni con sicurezza
- ❖ Essere motivato
- ❖ Essere auto-disciplinato
- ❖ Assumersi responsabilità
- ❖ Avere valori e atteggiamenti chiari
- ❖ Saper cooperare con gli altri
- ❖ Instaurare e mantenere buone relazioni
- ❖ Avere uno stile di vita sano

LSE E APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA DI BASE

- ❖ Consapevolezza di punti di forza e debolezza
- ❖ Consapevolezza delle aspettative
- ❖ Stabilire obiettivi a breve termine che siano misurabili
- ❖ Realizzare strategie per assicurare l'apprendimento
- ❖ Riconoscere i propri risultati
- ❖ Valutare il proprio apprendimento personale e professionale

LA LSE consente di :

- ❖ Esaminare criticamente i valori a cui si riferiscono i nostri atteggiamenti e comportamenti
- ❖ Riflettere su esperienze passate e considerare le possibilità per future azioni
- ❖ Identificare le aree per la crescita personale e cercare opportunità per sviluppare le nostre capacità e competenze
- ❖ Riconoscere e valutare i propri aspetti positivi
- ❖ Affrontare aspetti negativi o punti di debolezza che riconosciamo in noi
- ❖ Riconoscere il proprio ruolo per la crescita personale, la motivazione, il coinvolgimento, l'impegno, l'assunzione di responsabilità, la proattività "



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

sull'orientamento con riferimento alle life skills secondo l'OMS

www.apprendimentocooperativo.it

portale della provincia di Torino sull'apprendimento cooperativo con molti materiali da convegni, corsi, progetti per tutti gli ordini di scuole

(3)

www.aies.org/locandine%20corsi/materiale%20peer%20education/peer%20cagliari%20CROCE.doc: sito di un'organizzazione siciliana AIES, che tratta problemi della salute e della prevenzione. M.Croce *"Riflessioni su azioni e contraddizioni della peer education"*

www.formare.erikson.it/info/intervento_lavanco.pdf : Intervento di G Lavanco' al Convegno di Palermo, maggio 2005, "Costruiamo la qualità dell'integrazione"

4. La valutazione nella peer education

L'applicazione della *peer education* è stata per ora riservata a progetti mirati ad intervenire sull'acquisizione di abilità prosociali e comportamentali (disagio, dipendenze, comportamenti a rischio, educazione stradale e sanitaria); di conseguenza, sono stati assunti atteggiamenti di osservazione empirica e paritetica, in quanto il docente, ponendosi sullo stesso piano del discente, non si preoccupa tanto di applicare una valutazione sommativa, quanto di mettere in atto atteggiamenti di condivisione del percorso formativo. Gli stessi, pochi, indicatori essenziali saranno usati sia nell'osservazione degli insegnanti che nelle schede di autovalutazione degli studenti per permettere l'esame e la discussione sul significato che l'esperienza ha avuto per ciascuno. Una "valutazione circolare" del livello di soddisfazione della comunicazione educativa può essere proposta sotto forma di questionari, in un processo di feedback tra insegnanti e studenti. Altri strumenti **(1)** sono stati elaborati per misurare il successo di *placement*, sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo.

(1)

E. Catarsi *Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2002

La pubblicazione introduce alla *peer education* partendo da un progetto integrato di una rete di scuole secondarie di secondo grado e del centro "Bruno Ciari" nella provincia di Firenze (a.s. 2000-2001) E' una pubblicazione dettagliata, con grafici e statistiche, buone pratiche e interessanti interviste agli studenti.

5 Progetti, casi di studio e buone pratiche

La rispondenza di queste nuove metodologie formative trova spazio essenzialmente nell'ampliamento dell'offerta formativa rivolta all'inclusione dei soggetti a rischio. In effetti si dimostra particolarmente efficace in tre aree:

1. accoglienza nella comunità scolastica: gli alunni delle classi superiori accolgono le matricole e le guidano nella risoluzione dei conflitti interpersonali di socializzazione e scolarizzazione **(1)**
2. trasmissione di positive pratiche condivise: gli alunni-tutor coinvolgono i coetanei nella riflessione costruttiva per modificare i cosiddetti "comportamenti a rischio" **(2)**
3. rimotivazione e recupero didattico: gli alunni-tutor delle classi superiori (o neodiplomati) aiutano gli alunni più piccoli nello studio **(3)** oppure interi gruppi classe intervengono nella costruzione e realizzazione di percorsi didattici mirati per gli alunni di un ciclo didattico inferiore **(4)**.

(1)

http://www.prepos.it/itis_grosseto-peer_education.htm

progetto di *peer education* in un Istituto Tecnico con documenti, dati e foto

(2)

http://www.curiepergine.it/liberi_da.asp

progetto in un Istituto Professionale per la prevenzione di comportamenti a rischio

(3)

http://tecnicocavour_vc.it/peereducation.htm

prodotti multimediali realizzati con attività di *peer education* in classi di contabilità aziendale in un Istituto Tecnico

Vedere anche School Inclusion, Rapporto Transnazionale, Italia, buone pratiche, LS Cornaro

(4)

[www.apprendimentocooperativo.it/le_zone/torino/esperienza_di_peer_education_al_Giulio_2006-](http://www.apprendimentocooperativo.it/le_zone/torino/esperienza_di_peer_education_al_Giulio_2006-2007/a.html)

[2007/a.html](http://www.apprendimentocooperativo.it/le_zone/torino/esperienza_di_peer_education_al_Giulio_2006-2007/a.html) , portale di apprendimento cooperativo della provincia di Torino. Gli studenti del quarto anno di scuola superiore insieme ai docenti di storia, diritto, psicologia e inglese hanno lavorato con studenti del quinto anno delle elementari sui diritti dei bambini con giochi educativi



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

Capitolo 4 Tecnologie educative innovative

1 Comunicazione multimediale e nuovi paradigmi cognitivi

Al momento la ricerca scientifica non è in grado di dire se l'uso sistematico delle TIC da parte dei "Digital Natives" (1) incide sulle strutture neuronali che riguardano l'apprendimento e la memoria. È invece possibile rilevare una cultura nuova che ha le caratteristiche della partecipazione, della condivisione, della creatività (affiliazione a gruppi virtuali, soluzione dei problemi in collaborazione con altri, divulgazione delle scoperte, dei sentimenti, produzione di nuove forme di rappresentazione) in parte già viste a suo tempo da Papert (2). Si possono sfruttare queste novità per potenziare e migliorare l'apprendimento in particolare degli studenti a rischio? La risposta è sì se delle TIC viene fatto un uso appropriato cioè in contesti educativi strutturati e con integrazione di software pertinente. Dunque, agire in situazione, costruire un percorso in prima persona (personalizzazione delle strategie di apprendimento), fare esercizio di metacognizione, passare dalla dimensione del concreto-manuale a quella dell'astratto-simbolico, sono opportunità formative offerte dalle TIC (3), che possono incrociare proficuamente gli stili cognitivi (v. cap.I) e gli interessi degli studenti a rischio, poco inclini all'uso di codici astratti, e svilupparne la motivazione

(1)

www.lemonde.fr/mde - numero di Le Monde de l'education, Marzo 2008, dedicato agli schemi cognitivi dei bambini nati e cresciuti con i nuovi media digitali.

(2)

<http://microworlds.com/company/philosophy.pdf>

(3)

<http://www.apprendeminrete.it/progetti/Didatic>, il sito presenta, tra l'altro, l'esperienza didaTIC basata su PBL (Project Based Learning), una metodologia che dà agli studenti la possibilità di misurarsi con problemi del mondo reale.

2. Tecnologie di rete per cooperare

Le ICT, supportate da adeguato software, sono una risorsa potente per fare del gruppo-classe un gruppo di apprendimento; infatti, sollecitano e favoriscono la costruzione e il confronto di ipotesi, la discussione collettiva delle medesime, la ricerca di soluzioni condivise. In questo contesto gli studenti, oltre l'affinamento di tecniche comunicative, possono mettere in atto modalità di lavoro di tipo cooperativo come la capacità di ascoltare punti di vista divergenti, di assumerli come risorsa per la riflessione, di ricercare sintesi con gli altri studenti, anche di altre scuole, con gli insegnanti, con gli esperti. Queste dinamiche hanno conseguenze importanti anche sul piano della maturazione cognitiva individuale perché il confronto con prospettive differenti induce processi di ristrutturazione delle rappresentazioni interne di ciascuno e dunque ampliamento/approfondimento delle conoscenze, che si traduce in circolo virtuoso di arricchimento per il gruppo.

Uno strumento tecnologico di rete molto potente perché consente la esportabilità della "storia" di un processo formativo, è la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) (1).

Un concorso internazionale di cooperazione in rete è il Global Junior Challenge (2).
<http://www.gjc.it/2006/en/index.php>

(1)

La L.I.M. ben si colloca in un "fare scuola" coerente con la didattica costruttivista, attento agli stili di apprendimento degli studenti e alla qualificazione dei processi formativi e di conquista dei saperi.

È uno strumento di effettiva didattica multimediale in grado di intrecciare l'azione del docente e la sua proposta didattica con i bisogni di apprendimento (di contenuti, strategie, significati, ...) degli allievi superando l'oralità, ma non negandola, in una dimensione condivisa, collaborativa, dinamica, al passo con i tempi e soprattutto con le "nuove" caratteristiche percettive e cognitive degli allievi di oggi.

La sua assonanza con la lavagna classica ne facilita la percezione (questo vale anche per i docenti) quale dotazione ordinaria di classe (ciò significa facilità d'uso nel quotidiano e apprendimento rapido del suo utilizzo), ma le sue caratteristiche di interazione, flessibilità, multimedialità, incidono fortemente su motivazione, attenzione e concentrazione sollecitando nel contempo la partecipazione diretta degli allievi allo sviluppo ed alla caratterizzazione dei percorsi didattici.

La LIM permette l'interazione utente/strumento sia con l'uso della mano sia con le "penne" in dotazione, caratteristica che permette di personalizzare l'accesso allo strumento a chi ha necessità di apprendere facendo leva sulle funzioni senso percettive, contrastando la labilità attentiva e di concentrazione così diffusa nei giovani di oggi.

La possibilità di personalizzazione delle barre, del livello di interattività, delle risorse disponibili in galleria, ne fa uno strumento ad uso della classe salvaguardando la tenuta del gruppo classe sullo stesso "ambiente d'apprendimento" a vantaggio di obiettivi di integrazione. Il lavoro alla LIM permette inoltre di visualizzare le procedure in modo condiviso dalla classe rendendo i passaggi espliciti e, sfruttando la sinergia fra diversi canali comunicativi (visivo, auditivo, motorio), facilita la comprensione a vantaggio dell'apprendimento, perché fatiche e risorse personali vengono tesaurizzate e canalizzate dalla fase di comprensione ed esecuzione di procedure alle fasi elaborative.

Nelle esperienze didattiche di base si svolgono prevalentemente attività di:

- Presentazione di modelli di risoluzione di problemi, di sviluppo o organizzazione del lavoro, manipolazione di testi, immagini sostenendo lo sviluppo di abilità legate all'autonomia.
- Lettura critica del testo (marcare il testo, individuare parole chiave ed aree semantiche, selezionare, contestualizzare, ricontestualizzare,...) e approfondimenti di contenuto anche usando la rete, coniugando il "fare" con il "fare mentale"
- Correzione collettiva, autocorrezione, revisione, ricorsività dinamica, confronto e autovalutazione.
- Concettualizzazioni attraverso la stesura ed il confronto di script, frame, mappe.
- Utilizzo del sw della LIM per fissare alcune procedure, far annotare dagli alunni riflessioni, abituarli alla documentazione sistematica.
- Ricerca di strategie risolutive plurime, incrementando l'iniziativa personale e l'apprendimento reticolare.

Esperienze molto significative sono state compiute nell'area geografica lombarda, ad alto indice tecnologico didattico, voluto proprio dall'ufficio regionale scolastico e che ha predisposto più siti per la raccolta di tali



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

esperienze o eventi legati alla LIM, in relazione alla didattica.

(link to <http://scuoladigitale.cefriel.it/LIM-e-Didattica/Esperienze/>
<http://scuoladigitale.cefriel.it/LIM-e-Didattica/LIM-esperienze-extraeuropee/>)

Glover, D and Miller, D, Averis, D and Door, V. (2005) *The interactive whiteboard: a literature survey. Technology, Pedagogy and Education* (14) 2: 155–170.

Smith, H.J. , Higgins, S., Wall, K., and Miller, J. (2005) *Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature*, *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), pp.91–101.

(2)

<http://www.gjc.it/2006/en/index.php>



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

3. Comunità di pratiche e di apprendimento

Le comunità di pratica (1) presenti nel WEB sono *classi virtuali* i cui membri giocano ruoli diversi in uno scambio continuo di compiti e responsabilità.

In una comunità di apprendimento tutti possono apprendere perché, indipendentemente dall'appartenere alla categoria insegnanti, studenti o esperti, imparano nuove cose, accedono a nuove informazioni, utilizzano strumenti nuovi, esprimono dubbi e cercano risposte; tutti possono insegnare mettendo a disposizione le loro competenze essendo esperti in qualcosa che gli altri non conoscono, e capaci di portare idee innovative.

Così gli insegnanti riducono il loro ruolo di trasmettitori e controllori; scoprono nuove prospettive didattiche divenendo modelli-guida del come acquisire conoscenze, organizzatori di percorsi didattici, coordinatori di attività, facilitatori di apprendimenti centrati sul ruolo attivo dello studente; avviano un nuovo sistema di valutazione basato non più e soltanto sulla quantità delle conoscenze possedute dall'alunno, ma sul suo modo di interagire all'interno della comunità, sul suo processo di apprendimento, sulla qualità delle conoscenze e sulle competenze acquisite.

Così gli allievi diventano co-costruttori di conoscenza in quanto autori di applicazioni multimediali, o esperti di un particolare "oggetto".

(1)

http://www.racine.ra.it/orione39/la_rete.htm

Progetto ORIONE 39 è sviluppato da una rete di 10 scuole secondarie di primo e secondo grado che comprendeva 67 classi e 65 insegnanti che lavoravano insieme in sei diversi progetti

1. **Final story – area lingua italiana – Completamento di una storia di sentimenti ed emozioni. I primi contatti tra le classi avvengono per posta elettronica, successivamente si procede ad una lettura comune di un racconto incompleto pubblicato in rete (nel sito di Orione). Le classi, divise per gruppi di due o più alunni, dovranno completarne i finali da inviare al coordinatore per posta elettronica con file allegato in word. Il coordinatore ridistribuisce i files ad altre classi per essere valutati. Ogni classe sceglierà due finali di un'altra classe. I vari finali saranno poi pubblicati nella pagina web del sito Orione. I racconti devono essere accompagnati anche da una illustrazione inerente al racconto, realizzata dagli alunni, con una breve didascalia**
2. Hit parade – *area lingua italiana* – Le classi partecipanti sono invitate a inviare le recensioni, scritte in word, fatte dai ragazzi dei libri letti, (o anche di film visti a scuola) e ritenuti più interessanti. Queste verranno pubblicate sul sito di Orione, dove si creerà così un archivio sempre consultabile, mentre sulla pagina web del sito di "Orione 39" verrà visualizzata una classifica basata sul numero di recensioni per ogni libro o film.
3. Una classe per amico – *area lingua italiana e straniera* - Scambio di messaggi tra studenti o tra classi a tema libero oppure nell'ambito di progetti. Il tutto comunque coordinato dagli insegnanti (collaborazione tra classi di paesi diversi e italiani o stranieri, vicini o lontani, se si vuole, anche non in lingua madre)
4. Info-detective - *agenzia per le ricerche in Internet (qualsiasi area disciplinare)* - Si decide un argomento su cui costruire un ipertesto. La classe costruisce una mappa concettuale, usando il metodo di far elencare ad ogni alunno tre o quattro parole che si collegano al tema. Si accorpano le parole che hanno una certa contiguità (strutture semantiche prevalenti) e si semplifica la mappa concettuale (riscrivendola). Poi si fa uno studio con collegamenti, disegni e ricerche nella rete Internet, costruendo lo schema con indirizzi dei siti e delle pagine utili trovate. Il materiale prodotto viene man mano pubblicato sul sito, creando un archivio di "Guide per ricerche". Adatto ad ogni ordine di scuole.
5. Sfida al logo - *Area tecnica e matematica* - A turno, una classe o una scuola fa un disegno con il logo e sfida le altre scuole a rifare lo stesso disegno inventando procedure originali. Il materiale prodotto viene pubblicato sul sito di Orione, dove si crea così un archivio di procedure Logo con schede descrittive.
6. Enigmi in rete - Gioco organizzato dalle scuole del "Progetto Orione 39" in cui le classi che partecipano devono scoprire la città nascosta. Per trovare gli indizi bisognerà cercare sul disegno le risposte agli enigmi delle scuole e passando col mouse sopra le parole giuste apparirà l'indizio. Ogni classe che partecipa al gioco deve spedire (all'indirizzo ecortesi@quipo.it) entro marzo un enigma, non troppo difficile e la cui soluzione sia una parola o un numero, in modo che vengano pubblicati sul sito entro il 30 marzo.

Entro il 30 maggio le classi che partecipano devono risolvere più enigmi possibili per poter cercare il nome della città nascosta.



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

Attenzione, ci sono altrettante indicazioni forvianti su parole che non sono giuste soluzioni di enigmi.

<http://www.ebravoweb.it>

un giornale on-line fatto "dagli studenti e per gli studenti", una testata dove i ragazzi possono trasformarsi in giornalisti e parlare di ciò che accade (nella loro scuola ma anche nel mondo) utilizzando un linguaggio ed un "taglio" vicini al mondo dei ragazzi, molto di più di quanto non lo siano i giornali "dei grandi", sia cartacei che on line.

I giornalisti in erba si confrontano con l'affascinante mondo della scrittura e della comunicazione, tutti i ragazzi (che siano più o meno coinvolti attivamente) possono guardare più da vicino i meccanismi del giornalismo, il che costituisce uno stimolo all'acquisto e alla lettura dei giornali "veri" e fornisce gli strumenti per una lettura più critica e consapevole.

Ma l'esperienza di Ebravoweb rappresenta un ulteriore passo avanti, non si tratta infatti della semplice trasformazione di un giornalino scolastico in un giornalino scolastico on line, ma di un utilizzo delle tecnologie informatiche per raggiungere una partecipazione studentesca che sia la più larga e completa possibile.

Realizzato da una redazione che ha sede nel Liceo Classico "Giulio Cesare" di Roma, Ebravoweb (che nasce come progetto pilota approvato dal Ministero dell'Istruzione) è aperto a tutte le collaborazioni ed ai contributi degli studenti di altre scuole (per il momento di quelle della regione Lazio).

<http://webscuola.it/aulaperta/laboratori/index.shtml>

Progetto AULAPERTA di WebScuola

Laboratori di attività didattiche collaborative a distanza tra classi, strutturate con le seguenti caratteristiche:

ruotano attorno ad un argomento ben definito e delimitato;

prevedono l'accordo su obiettivi comuni, la condivisione dei compiti, la messa a disposizione del gruppo delle risorse individuali;

prevedono la realizzazione di un prodotto comune da pubblicare on-line;

prevedono una costante interazione tra le classi partecipanti e una interdipendenza nella realizzazione del compito;

sono guidati da un docente regista;

prevedono il rapporto con eventuali risorse esterne (esperti, il territorio) per apporti mirati;

hanno una durata bimestrale;

prevedono momenti di lavoro on e off line.

Le aree di interesse sono tre:

scrittura creativa (come specifico aspetto di approfondimento della lingua parlata e scritta);

inglese essenziale (finalizzato alla partecipazione attiva a situazioni di relazione interpersonale)

ambiti disciplinari relativi allo studio della storia, della filosofia, dei fenomeni fisico-chimici biologici e della natura, della geografia, della civiltà figurativa.

Una volta condiviso il tema, ogni classe ne approfondisce un aspetto interagendo con le altre. I risultati del lavoro sono condivisi e pubblicati online nello spazio web dedicato al progetto.

<http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdTech/csile.html>

Scardamalie e Bereiter del Institute for Studies in Education dell' Università di Toronto (OISE-Ontario Institute for Studies in Education) hanno sviluppato un apposito software CSILE (Computer-supported International Learning Environment) per la costruzione collaborativa di conoscenza tra diverse classi, basato su una banca dati, vuota all'inizio della ricerca, in cui gli studenti inseriscono via via note, schemi grafici, testi relativi alle ipotesi fatte, ai materiali trovati, allo scambio di idee intorno al problema a cui lavorano. La classe può essere divisa in tre gruppi. Uno lavora al computer, uno con l'insegnante, uno conduce ricerche con i vari media. I membri dei gruppi ruotano, in modo che tutti possano sperimentare le diverse attività.

4 Information Literacy e Self Regulated Learning

L'ampliamento delle possibilità di accesso all'informazione che i ragazzi ora hanno, non comporta automaticamente l'ampliamento della conoscenza e della capacità di comunicare. Non di rado il flusso informativo generato dalle nuove tecnologie può creare disagio e frustrazione. E' l'effetto definito con termine anglo-sassone 'information overload' (eccesso di informazione). Gli anglosassoni hanno inventato un nuovo termine: *information literacy* **(1)** l'insieme delle capacità che permettono di sapere quando è necessaria un'informazione, dove e come cercarla, come valutarla ed utilizzarla efficacemente. L'abitudine al digitale dei nostri ragazzi e l'*information literacy* non vanno per mano. In compenso, una ricognizione della ricerca sul tema durante gli ultimi 25 anni mostra che non ci sono né miglioramenti né deterioramenti nelle abilità informative dei giovani.

La costruzione di mappe prima di iniziare una ricerca permette di chiarire cosa si sa già e cosa si vuole veramente e riduce di molto i tempi, evitando "giri" inutili. La creazione di mappe concettuali su base semantica fornisce le parole chiave per usare i motori di ricerca. Quasi tutti i programmi per la creazione di mappe prevedono la possibilità di collegamenti a siti Internet **(2)**.

Il *self regulated learning* **(3)** è guidato da azioni strategiche di metacognizione (pianificare, monitorare e valutare il progresso personale) e dalla motivazione ad apprendere. Il *self regulated learner* è lo studente che ha acquisito durante il suo percorso scolastico una competenza trasversale, basata su "una percezione di scelta" che le tecnologie didattiche offrono e che lo rende capace di "imparare ad imparare" e di far fronte alle necessità di aggiornamento professionale.

(1)

Rogers A *OECD 2000. Literacy in the Information Age: Final Report on the International Adult Literacy Survey*, in www.ingentaconnect.com/content/klu/revi/2000/0000006/00000005/00274842

(2)

<http://cidoc.iuav.it/~conrad/sewcom>

(3)

www.lmi.ub.es/telepeers

progetto europeo sul self regulated learning

Tania Giannetti *Autoregolazione dell'apprendimento e tecnologie didattiche*, CNR - Istituto Tecnologie Didattiche at

<http://www.itd.cnr.it/TDMagazine/PDF37/giannetti.pdf>

L'autoregolazione dell'apprendimento nell'attuale contesto formativo, pervaso da strumenti ed ambienti tecnologici che sembrano offrire ai giovani molte occasioni, ha sollecitato l'urgenza di una riflessione approfondita sull'argomento. Non solo la capacità di autoregolarsi è spesso correlata al successo scolastico, ma risulta anche che una mancanza di autoregolazione tende a portare gli studenti a problemi di comportamento e difficoltà nelle relazioni sociali [Sanz de Acedo Lizarraga, 2003] così come, sul versante motivazionale, a frequenti momenti di apatia e disinteresse nello studio [Zimmerman, 2000]. Da queste premesse non stupisce che la competenza di autoregolazione sia sempre più di frequente indicata come un elemento cruciale da considerare nella strutturazione di un percorso educativo e che sia stata definita da alcuni prerequisito, metodo e obiettivo didattico [Weinert, 1982].

La prima impressione è che l'individuo che utilizza queste risorse a scopo educativo si trovi ad avere



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

maggiore libertà di gestione del proprio processo di apprendimento rispetto ai tradizionali ambienti scolastici, dove le opportunità di autoregolazione sono limitate, quasi esclusivamente, alla fase dello studio e dei compiti a casa [Zimmerman, 1998]. La letteratura indica inoltre come anche solo la percezione di scelta che le tecnologie didattiche generalmente offrono agli studenti che vi si accostano, possa incoraggiare l'avvio di un processo di autoregolazione [Boekaerts, 1999]. D'altro canto, però, l'interazione con lo strumento tecnologico comporta dei rischi nel puntare l'obiettivo didattico senza disperdere energie. L'articolo presentato descrive alcuni risultati ottenuti da un gruppo di ricercatori europei all'interno del progetto TELEPEERS, sullo studio delle possibilità di supporto fornite dalle tecnologie didattiche.

Obiettivo di questo contributo è richiamare l'attenzione sull'importanza dell'autoregolazione nello sviluppo dei processi di apprendimento, in particolare in relazione all'uso della tecnologia come strumento didattico. L'esperienza del progetto TELEPEERS è riportata come esempio di un possibile approccio allo studio dell'argomento, che speriamo possa offrire uno spunto di riflessione per insegnanti ed esperti di didattica. L'analisi riportata evidenzia, da un lato, come gli ambienti basati sull'uso di strumenti tecnologici possano offrire buone opportunità di supportare la pratica e lo sviluppo dell'autoregolazione, dall'altro come sia necessario analizzare e valutare gli ambienti di apprendimento in maniera puntuale per capirne veramente le potenzialità ed i limiti.

Molto interessanti i riferimenti bibliografici e sitografici, in fondo all'articolo, degli autori sopra citati ed altri.

5 La valutazione nell'e-learning

Nei sistemi “E-learning” a lungo la componente tecnologica “e” ha prevalso su quella didattica “learning”. L’infrastruttura è sembrata utile a superare le condizioni forzate di isolamento fisico. L’e-L in realtà si propone come strumento flessibile per garantire il diritto allo studio di ogni allievo e la sua forza sta nella capacità di implementare sia i contenuti che le metodologie di approccio.

Lo sforzo dei docenti, decisamente considerevole, si impone nella preparazione del materiale, nella definizione dei percorsi di apprendimento e nelle metodologie di valutazione. L’uso del modello comportamentista può in certe situazioni essere efficace, quando è necessario guidare l’allievo tra ripetizioni/esercitazioni e premi/punizioni per costringerlo alla padronanza di conoscenze o tecniche. In questo caso la valutazione accompagnerà il percorso con prove standardizzate e feedback.

Ma l’e-L si presta efficacemente anche alla adozione del modello costruttivista **(1)**. L’utilizzo di piattaforme di Learning Content Management System (LCMS), in particolare Moodle **(2)**, quando siano ben implementate le e-Lesson, consente effettivamente agli allievi di accedere a percorsi personalizzati. Piattaforme come Moodle sono oggi oggetto di sperimentazioni didattiche e forniscono lezioni, faq, wiki/glossari, esercizi, forum, che possono essere funzionalizzati alla prevenzione dell’abbandono. In situazioni di disagio scolastico insegnanti e tutor hanno realizzato esperienze significative di “costruzione di sapere” attraverso aule virtuali **(3)**, basate sulla giusta integrazione di “sapere cosa” + “sapere come” + sistema tecnologico + relazione interpersonale. In questi contesti, la piattaforma Moodle, ad es., rilevando i tracciati utente per utente, compresi i rapporti con i compagni dell’aula virtuale, consente una valutazione formativa in tempo reale, fa emergere i punti critici e sollecita l’insegnante e l’allievo a risolvere i problemi. Sistemi di assessment informatizzati, poi, possono coprire esigenze didattiche di tipo propriamente sommativo, legate a necessità di certificazione, ma l’E-L indubbiamente privilegia l’approccio formativo, in coerenza con lo scopo della prevenzione. In questo senso appare interessante il nuovo approccio proposto dal prof. Jamornmann **(4)** che considera la valutazione come parte integrante dell’attività di istruzione attraverso un feedback di informazioni sugli allievi, relativi ai loro comportamenti in rete o a interviste su ciò che hanno appreso, che prendono in considerazione anche obiettivi non cognitivi.

(1)

Antonio Calvani, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie in*

www.scforum.unifi.it/ite/allegati/2/costruttivismo%20e%20progettazione.doc

“Solo una concezione ingenua vede le tecnologie come appendici neutre, statiche, povere di significatività teorica e culturale. Calate nei diversi contesti socio-culturali, esse si coniugano ed amplificano determinati assunti teorici, atteggiamenti, orientamenti del pensiero e della cultura. Il computer, ed in particolare gli ipertesti, appaiono agli autori particolarmente adatti per sviluppare la flessibilità cognitiva, in virtù della loro agilità di funzionamento che può consentire di pervenire ad una determinata unità informativa da diverse direzioni.

In sintesi i modelli didattici di impronta costruttivista:

- a) mettono in risalto l’ “ambiente di apprendimento”¹⁶ rispetto alla istruzione come sequenza preordinabile. Non aboliscono la programmazione curricolare, ma

- spostano l'attenzione sul "contorno", sulla varietà dei supporti e dispositivi collaterali, che si possono affiancare all'alunno che apprende;
- b) considerano un ambiente di apprendimento come un luogo virtuale d'incontro tra molteplici impalcature regolabili, attraverso giochi di mutua appropriazione;
 - c) vedono il processo didattico come non lineare bensì "emergente" e "ricorsivo";
 - d) pongono forte enfasi sul discente, sulla autodeterminazione del percorso e degli stessi obiettivi;
 - e) danno forte risalto alla molteplicità delle piste percorribili ed alla varietà prospettica con cui si può vedere la conoscenza;
 - f) si avvalgono sensibilmente di tecnologie, in particolare come amplificatori della comunicazione e cooperazione interpersonale.

... tecnologie sia come mezzo per alleggerire il carico che per introdurre nuove modalità di apprendimento, sulla "metacognizione" e sul superamento del sistema classe-scuola verso lo scenario della classe globale. I nuovi ambienti tecnologici offrono una risorsa inedita? A nostro avviso, bisogna distinguere due dimensioni del problema: un aspetto di alleggerimento gestionale ed uno di innovazione qualitativa.

Le tecnologie possono permettere tempi di coinvolgimento e lavoro autonomo decisamente superiori a quelle di qualsiasi altra situazione tradizionale. Se gli alunni possono essere resi più autonomi nell'attività di apprendimento, l'insegnante risulta più alleggerito ed ha più tempo da dedicare alla progettualità o ad interventi più specifici: si rendono così possibili forme inedite di personalizzazione dell'apprendimento.

Accanto all'alleggerimento della gestione didattica si può aggiungere l'alleggerimento del carico progettuale (disponibilità di banche dati, accesso di materiale da siti Internet, conservazione e riutilizzo dei materiali didattici già prodotti, ecc.).

Bisogna tuttavia anche sottolineare che questi vantaggi rimangono, allo stato attuale, più teorici che reali. L'introduzione delle nuove tecnologie nella scuola comporta un sovraccarico iniziale per l'insegnante, che deve acquisirne la padronanza.

... ciascuno, lavorando individualmente ed in tempi anche diversi, apporta con note ed osservazioni, ulteriori contributi ad una discussione collettiva. Rispetto alla discussione orale, la discussione in rete ha alcune specificità (e vantaggi): elimina i problemi di turno (ciascuno può prendere la parola quando vuole) e stimola indirettamente gli alunni a commentarsi l'un l'altro; si attivano pertanto dinamiche di cooperazione e di scambio che risultano soffocate nel dialogo in classe, in cui solo pochi (i più estroversi) prendono la parola. Oggi nuove forme di attività cooperativa si estendono in forma più vasta, si coniugano con le nuove tecnologie (Riel, 1993; Koschmann, 1993-1994); si va ormai verso un "costruzionismo di rete" (costruire cooperativamente archivi, ipertesti in rete): Internet, da luogo che fornisce conoscenza, diventa sempre più un utensile per la strutturazione attiva di conoscenze.

In generale, le forme di *collaborative learning*, sostenute eventualmente dalle nuove tecnologie, riescono ad aprire nuovi spazi all'attività conoscitiva, valorizzando i diversi apporti individuali?

Sta di fatto che, al momento, il costruttivismo suscita nuovi dialoghi tra modelli della conoscenza, modelli didattici e nuove tecnologie: da qui discende la sua indiscutibile forza di attrazione.

Bibliografia

- BARRET E. (1989), *The Society of Text, Hypertext, Hypermedia, and the Social Construction of Information*, The MIT Press, Cambridge MA.
- BOLTER J. D. (1994), *Lo spazio dello scrivere*, Vita e Pensiero, Milano.
- BROWN A. L. (1996) *I progressi dell'apprendimento*, in "Cadmò", IV, n. 12, pp. 13-40.
- BROWN A. L., CAMPIONE J. C. (1994), *Guided Discovery in a Community of Learners*, in K. Mc Gilly (a cura), *Classroom lesson: integrating cognitive theory and classroom practice*, MIT Press, Bradford Book, Cambridge, MA, pp. 229-270.
- BRUNER J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- BRUNER J. (1990), *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Harvard (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- CALVANI A. (1995), *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, Pisa.
- CALVANI A., VARISCO B. M., (a cura di) (1995), *Costruire decostruire significati*, Cleup, Padova.



N° 134309-LLP-1-20071-IT-Comenius -CMP

- CARAVITA S., PALOMBA F. (1995) *Comunicare per cosa e con chi a scuola? Espedienti per passare dalla classe chiusa alla rete*, in G. Trentin (a cura di), *Telematica e cooperazione didattica, Atti della giornata di Studio C.N.R.*, Genova, 9 marzo 1994. Menabò, Ortona, pp. 29-48.
- CERUTI M., PRETA L. (1990), *Che cos'è la conoscenza*, Laterza, Bari.
- COGNITION & TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1992), *Technology and the Design of Generative Learning Environments*, in T. M. Duffy, D. H. Jonassen, *Constructivism and the Technology of Instruction, a Conversation*, L.E.A., Erlbaum, Hillsdale, N.J., pp. 77-89.
- COGNITION & TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1993) *Towards Integrated Curricula: Possibilities From Anchored Instruction*, in M. Rabinovitz, *Cognitive Science Foundations of Instruction*, L.E.A., Erlbaum, Hillsdale, N.J., pp. 33-55.
- COLLINS A., BROWN S. J., NEWMAN S. E. (1989) *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*, in L.B. Resnick (ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essay in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, pp. 453-494.
- COLLINS A., BROWN S. J., NEWMAN S. E. (1995) *L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto*, in C. Pontecorvo et al., 1995, pp. 181-231.
- COYNE R. (1995) *Designing Information Technology in the Postmodern Age*, The MIT Press, Cambridge MA.
- COLLINS A., HOLUM J. S. (1991) *Cognitive Apprenticeship: making Thinking Visible*, in "American Educator", Winter, pp. 35-46.
- DICK W. (1991), *An Instructional View of Constructivism*, in "Educational Technology", XXXI, May, pp. 41-44.
- DUFFY T. M., JONASSEN T. M. (eds) (1992), *Constructivism and the Technology of Instruction, A Conversation*, Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- GARDNER H. (1993a), *Educare al comprendere, Stereotipi infantili ed apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H. (1993b), *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano.
- JONASSEN D. H. (1994), *Thinking Technology, Toward a Constructivistic Design Model*, in "Educational Technology", XXXIV, April, pp. 34-37.
- KOSHMANN T. D. (1993-1994) (ed.), *Special Issue: Computer Support for Collaborative Learning*, in "The Journal of the Learning Sciences", III, 3, pp. 219-299.
- LANDOW G. P. (1993), *Ipertesto, Il futuro della scrittura*, Baskerville, Milano.
- LIGORIO B. (1994), *Community of learners*, TD, 4, pp. 22-39.
- LONGO G. O. (1995), *Dal Golem a Godel e ritorno*, in SISSA - ISAS, *Macchine e automi*, Laboratorio Interdisciplinare dell'Immaginario scientifico, Cuen, Napoli, 1995, pp. 75-106.
- MERRILL M. D. (1991) *Constructivism and Instructional Design*, in "Educational Technology", XXXI, May, pp. 45- 53.
- PARISI D. (1993), *Tecnologie della mente corpo* in P. L. Capucci (a cura di), *Il corpo tecnologico*, Baskerville, Milano, 1993, pp. 131-142.
- PELLERREY M. (1994), *La razionalità umana: dimensioni e condizioni di sviluppo* in B. Vertecchi (a cura di), *Formazione e curricolo*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 47-67.
- PONTECORVO C., AIELLO A. M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento, Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Milano.
- RIEL M. (1993), *I circoli di apprendimento*, in "TD. Tecnologie Didattiche", n. 2, pp. 18-30.
- ROGOFF B. (1990), *Apprenticeship in thinking: Cognitive Development in social context*, Pergamon Press, Oxford.
- RORTY R. (1986), *Conseguenze del pragmatismo*, Feltrinelli, Milano.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. (1993-1994), *Computer Support for Knowledge-Building Communities*, in "The Journal of Learning Sciences", Special issue: *Computer Support for Collaborative learning*, III, 3, L.E.A., Erlbaum, Hillsdale, N.J., pp. 265-283.
- SMITH B. (1994) *Collective intelligence in computer-based collaboration*, LEA, New Jersey.
- SPIRO R., FELTOVICH P. J., JACOBSON M. J., COULSON R. L. (1995) *Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition*, in STEFFE, GALE, 1995, pp. 85-107.
- STEFFE P., GALE J. (1995), *Constructivism in Education*, L.E.A., N.J.
- TRENTIN G. (1996), *Didattica in rete*, Garamond, Roma, 1996.
- TURKLE S., (1995), *Life on the Screen*, Simon & Schuster, New York (trad. it. *La vita sullo schermo*, Apogeo, Milano, 1997).
- VARELA F. (1990), *Il corpo come macchina ontologica*, in M. Ceruti, L. Preta, 1990, pp. 45-54.
- VARISCO B. M. (1995a), *Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer*, in "TD. Tecnologie Didattiche", n. 7, pp. 57- 68.

- VARISCO B. M. (1995b) *Alle radici dell'ipertestualità*, in A. Calvani, B. M. Varisco, 1995, pp. 2-86.
- VYGOTSKJI L. S. (1966), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze.
- VON GLASERSFELD E. (1989), *Linguaggio e comunicazione nel costruttivismo radicale*, CLUP, Milano.
- WATZLAVICK P. (a cura di) (1988), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano.
- WILSON B. G. (1996), *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, N.J.
- WINOGRAD T., FLORES F. (1986), *Understanding Computers and Cognition, a New Foundation for Design*, Norwood, N.J., Ablex (trad.it. Calcolatori e conoscenza, Milano, Mondadori, 1987).

(2)

<http://moodle.org>

<http://www.atutor.ca/>

(3)

Progetto di recupero in aula virtuale. ITI-IPIA "Leonardo da Vinci", Firenze a.s. 2007/8

Viene proposta la progettazione di *lezioni online in modalità sincrona* nel tentativo di ricreare e riproporre le interazioni e lo stile comunicativo adottato in situazioni presenziali. Tale scelta che sembrava più vicina agli stili cognitivi dei giovani allievi, ne ha rappresentato il limite per non aver considerato la *lezione online in sincrónico* come una tipologia di modalità erogativa diversa, connotata da proprie caratteristiche. Si è optato per un sistema di e-Learning blended (V. Bibliografia Garrison e Kanuka) che mirasse a una reimpostazione e riorganizzazione della didattica in base alle specifiche esigenze del contesto e del gruppo di allievi e, dunque, supportasse studenti e docenti in lezioni in presenza e studio individuale in un'alternanza di momenti di lezioni online mirate al rinforzo didattico per piccoli gruppi.

Situazione iniziale

Studenti del biennio liceale con preparazione di base incerta e alta pendolarità.

Competenze telematiche diffuse.

Necessità di sanare le lacune in itinere vista la già fragile situazione di partenza.

Sviluppo

- Individuazione disponibilità docenti e due discipline pilota.
- Contatto e stipulazione convenzione con strutture universitarie esperte nell'uso della FAD (in tipologia e-Learning blended). Individuazione di tutor tecnico e tutor di processo. Acquisizione di licenze d'uso della piattaforma e del software utilizzato.
- Attivazione di un numero preordinato di lezioni on line in sincrónico (cadenza mensile di lezioni concordate con gli allievi perché ritenute particolarmente "ostili").
- Programmazione lezioni in presenza mirate all'evento: una introduttiva/preparatoria ad avvio corso ed una intermedia riepilogativa.
- Pubblicazione sul sito della scuola di materiali appositamente preparati per gli insegnamenti scelti; predisposizione calendario e scheda di iscrizione dei partecipanti.
- Istituzione di un blog personale dei docenti coinvolti per dialogare online in asincrono con il corpo docente e gli altri studenti (seguire anche gli altri allievi e potenziarli su argomenti proposti)

Motivazione dei risultati conseguiti

- Formazione e-Docente molto più ampia e onerosa rispetto a quella e-Studente (competenze diverse per lezione online in sincrónico).

Agli studenti è richiesto saper utilizzare il "mezzo" in qualità di "partecipante" (quindi abilità: tecniche e di interazione); ai docenti è richiesto non solo di saper usare lo strumento, ma anche di saperlo gestire per dar vita alle lezioni ed avviare l'interazione didattica con gli studenti (quindi abilità: tecniche, di gestione dei contenuti, di gestione dei tempi di interazione).

Tale diversità di esigenze e competenze si riflette anche nelle criticità e vantaggi che entrambi i gruppi hanno

rilevato a fine sperimentazione.

I docenti sottolineano aspetti relativi all'esperienza didattica, sia nei termini di preparazione delle lezioni e quindi selezione dei contenuti e delle strategie, sia nei termini della conduzione della lezione stessa, ovvero difficoltà nel mantenere un livello di attenzione adeguato durante le lezioni online; difficoltà nella percezione del livello di partecipazione attiva alla lezione; difficoltà nel riorganizzare la struttura della lezione in corso in base al feedback inviato dagli studenti.

Le difficoltà maggiori che si incontrano nel preparare e condurre lezioni online in sincrono dipendono dal fatto che esse sono una modalità erogativa connotata da una duplice natura: la “sincronia”, che richiama la lezione d’aula convenzionale, la “delocalizzazione” dell’esperienza, che è invece tipica del distance learning. Spesso l’approccio alle lezioni online sincrone si limita ad una mimesi della lezione d’aula, nella quale il docente espone i propri concetti ininterrottamente per decine di minuti, limitando l’interazione con gli studenti a domande del tipo “se è tutto chiaro cliccate sul segno di spunta ... vedete tutti? oh ecco una mano alzata, no mi sono sbagliato...”, senza tenere conto del cambiamento del setting pedagogico. La relazione che si instaura fra docente e discenti nelle lezioni online in sincrono è diversa da quanto avviene in un’aula convenzionale: la percezione di sé e degli altri è meno immediata in quanto non si dispone di tutti quegli elementi paraverbali nei quali si è solitamente immersi durante una lezione d’aula classica. La mediazione tecnologica, apporto del distance learning, impone le proprie regole di progettazione e di conduzione per poter dare luogo ad una interazione didattica significativa.

E’ irrealistico ipotizzare che il docente possa essere depositario, soprattutto se neofita, di tutte le competenze necessarie e non solo possa preparare, ma anche condurre l’intero evento online da solo. Per un’agile preparazione e conduzione della lezione online sincrona è indispensabile la costituzione di un team di lavoro

con specifici ruoli e competenze molto vicine ad un team coinvolto in un distance learning.

1. Recupero motivazionale degli allievi per il chiarimento degli obiettivi, l’immediatezza di colloquio fra docente e studenti;
2. Modalità ad alto potenziale didattico che supporta l’allievo anche nei momenti di studio individuale
3. Percorso di apprendimento coerente agli obiettivi didattici definiti.
4. RegISTRAZIONI delle lezioni online sincrone utili in fase di studio preparatorio alla verifica

Riutilizzabili anche in ulteriori situazioni, poiché registrazioni di eventi relativi ad un particolare contenuto didattico anche se intrinsecamente legato al contesto nel quale si è svolto.

- Riutilizzo del materiale in modalità asincrona per altri allievi su richiesta.

Situazione Finale

1. Alta percentuale di studenti in difficoltà recuperati sul piano cognitivo e motivazionale, attraverso l’interazione positiva e personalizzata docente-studente.
2. Riduzione del carico di lavoro in presenza del docente e sostegno didattico mirato.
3. Creazione di unità di recupero on line e disponibilità dei materiali sul sito della scuola.
4. Formazione docente e riflessioni sul piano relazionale, metodologico, epistemologico

Bibliografia

Garrison, R. D., Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7: 95-105

(4)

www.ijcim.th.org/v12n2/pdf/p26-31-Utumporn-Techniques_for_assessing-newver.pdf

6 WebQuest

Un WebQuest **(1)** è un'attività di ricerca in rete impostata dall'insegnante sul modello logico operativo delle mappe concettuali (Cyclic Concept Maps) **(2)**. Il discente, attraverso una ricerca "guidata" in internet su siti prelezionati dal docente, deve svolgere un compito (ricerca-azione) che parte dalla rielaborazione delle informazioni raccolte per arrivare alla realizzazione di un prodotto, anche multimediale, che non è una semplice ricerca su Internet.

Oltre a generare un "circolo virtuoso" di utilizzazione collaborativa delle risorse della rete, i webquest favoriscono l'apprendimento in un contesto "ludico", innovativo che smorza gli aspetti più tradizionali dell'insegnamento, quali l'apprendimento passivo, il lavoro individuale e lineare, il ricorso a una sola fonte di informazioni, il rapporto gerarchico docente-discente, il timore del giudizio e fa invece leva sulla naturale motivazione dei discenti all'apprendimento, sviluppando la competenza base per eccellenza: apprendere ad apprendere.

Il docente in questo contesto, dopo aver accuratamente preparato il lavoro con l'ausilio di generatori di WebQuest **(3)**, diviene semplicemente un facilitatore.

I due Webquest più "famosi", realizzati da Tom March, uno degli ideatori del Webquest, sono :

<http://www.kn.pacbell.com/wired/China/ChinaQuest.html>

<http://www.kn.pacbell.com/wired/democracy/debtquest.html>

(1)

<http://www.webquest.org>

(2)

<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/Cyclic Concept Maps.pdf>

(3)

<http://www.aula21.net/Wqfacil/>