

IN OMAGGIO **LA PIATTAFORMA DIGITALE**

Contenuti aggiuntivi • Test • Consigli e suggerimenti per prepararsi all'esame

**CONCORSO
DOCENTI**

RICERCA e SVILUPPO
Erickson

INSEGNARE DOMANI SOSTEGNO

SCUOLA SECONDARIA

PROVA ORALE

PROGETTARE E CONDURRE UNA LEZIONE

Erickson



La **prova orale** del Concorso docenti consiste in una **lezione simulata** e in un colloquio immediatamente successivo. Per prepararsi adeguatamente e superare quest'ultima sfida, è quindi indispensabile **un testo mirato per questa tipologia d'esame**, che tenga conto della sua specificità.

Il presente volume, oltre ad affrontare alcuni temi teorico-metodologici generali relativi alla didattica, **propone 15 «lezioni»** che fungono da esempi e linee guida per sostenere la prova in maniera efficace e strutturata.

Tutte le lezioni presentano infatti:

- la descrizione del contesto classe e la tipologia di disabilità
- la progettazione didattica: le strategie e gli approcci metodologici utilizzati; la definizione di obiettivi, conoscenze, abilità e competenze; la descrizione di strumenti, risorse e materiali
- lo svolgimento nelle tre fasi di input, esecuzione e output
- gli elementi di verifica e valutazione degli apprendimenti
- una prospettiva trasversale sul piano relazionale e affettivo-emotivo e della interdisciplinarietà.

Completano il volume un glossario sulle disabilità e i disturbi dell'apprendimento, sulle principali metodologie didattiche e un glossario italiano-inglese.

Argomenti delle lezioni

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Elaborare prodotti digitali per lo studio (C. Farinella)

Scrittori, illustratori, attori (F. Filosofi)

L'allenamento emotivo in una partita di basket (E. Mazzurana)

Dar voce alla Seconda guerra mondiale: narrazioni digitali e accessibilità (F. Baroni)

La frazione come rapporto e come quoziente (P. Fasce)

Cooperando nel Parco Nazionale (C. Scataglini)

Gli Stati regionali italiani nel Quattrocento (A. Quercioli)

Conosciamo il fumetto e costruiamo la nostra storia (L. Vettor)

La colonna sonora della prima B (G. Daffi)

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Imparare da(i) Sumeri (A. Rossini)

Karate e peer tutoring (E. Mazzurana)

Le conquiste prospettiche del Rinascimento (S. Bagnariol)

Sviluppo delle abilità di autoregolazione emotiva (M.M. Coppa, V. Berrè e I. Larpitelli)

Lavorare sul deficit comunicativo con un ragazzo con Disturbo dello spettro autistico (M. Pontis)

La comunicazione interpersonale (C. D'Anna)

TIPOLOGIA DI DEFICIT – DISABILITÀ – SVANTAGGIO

Funzionamento cognitivo limite; Disturbo specifico misto di linguaggio e letoscrittura; Disturbo dello spettro autistico; Sindrome di Down; Disturbo da paralisi cerebrale infantile; Disabilità uditiva; Deficit visuospatiale; Disabilità intellettiva/ Ritardo mentale (lieve, moderato, grave); Deficit visivo; Disturbo da comportamento dirompente; Disturbi della sfera emotiva; Deficit relazionale; Comportamenti problema

AMBITO (DISCIPLINARE E/O DI FUNZIONAMENTO)

Linguistico; Scientifico-tecnologico; Italiano; Arte e immagine; Educazione fisica; Motorio; Relazionale-emotivo; Comunicazione e linguaggio sensoriale; Logico-matematico; Cognitivo-neuropsicologico; Scienze; Storia; Geografia; Educazione musicale; Linguistico; Espressivo; Storia dell'arte; Comunicazione e linguaggio; Motorio-prassico-sensoriale

APPROCCI E STRATEGIE

Apprendimento cooperativo e in piccolo gruppo; Tutoring; Didattica laboratoriale e esperienziale; Role Playing; Approcci cognitivo-comportamentali; Codici comunicativi alternativi; Adattamento e semplificazione, 1 a 1; Lezione frontale; Embodied Cognitive Science; Brainstorming; Terapia razionale emotiva; Stili di apprendimento

€ 27,50

ISBN 978-88-590-1867-4



9 788859 018674

www.erickson.it

COMPLETA LA TUA PREPARAZIONE CON
AVVERTENZE GENERALI
PER TUTTE LE CLASSI DI CONCORSO



Indice

Introduzione (Dario Ianes e Sofia Cramerotti) 7

PRIMA PARTE – SPUNTI DI LAVORO PER UNA PROGETTAZIONE DIDATTICA INCLUSIVA

Capitolo 1

Didattica e inclusione in classe (*Dario Ianes e Sofia Cramerotti*) 11

Capitolo 2

Uso delle tecnologie in ottica inclusiva (*Francesco Zambotti*) 31

Capitolo 3

Come preparare e prepararsi a presentare efficacemente la lezione in sede concorsuale
(*Sofia Cramerotti e Massimo Turrini*) 51

SECONDA PARTE – ESEMPI DI LEZIONI SVOLTE

Quadro generale delle lezioni presentate 68

Tavole sinottiche delle lezioni 69

Sezione 1 – Scuola secondaria di primo grado

Lezione 1

Elaborare prodotti digitali per lo studio (*Carmelo Farinella*) 73

Lezione 2

Scrittori, illustratori, attori (*Fabio Filsofi*) 83

Lezione 3

L'allenamento emotivo in una partita di basket (*Elisa Mazzurana*) 93

Lezione 4

Dar voce alla Seconda guerra mondiale:
narrazioni digitali e accessibilità (*Federica Baroni*) 105

Lezione 5

La frazione come rapporto e come quoziente (*Paolo Fasce*) 117

Lezione 6

Cooperando nel Parco Nazionale (*Carlo Scatagliini*) 125

<i>Lezione 7</i>	
Gli Stati regionali italiani nel Quattrocento e il caso dell'espansione veneziana in Trentino (<i>Alessio Quercioli</i>)	137
<i>Lezione 8</i>	
Conosciamo il fumetto e costruiamo la nostra storia (<i>Lorenza Vettor</i>)	151
<i>Lezione 9</i>	
La colonna sonora della prima B (<i>Gianluca Daffi</i>)	165
Sezione 2 – Scuola secondaria di secondo grado	
<i>Lezione 10</i>	
Imparare (da)i Sumeri (<i>Andrea Rossini</i>)	177
<i>Lezione 11</i>	
Karate e peer tutoring (<i>Elisa Mazzurana</i>)	191
<i>Lezione 12</i>	
Le conquiste prospettiche del Rinascimento (<i>Silvio Bagnariol</i>)	207
<i>Lezione 13</i>	
Sviluppo delle abilità di autoregolazione emotiva attraverso training di comunicazione funzionale e apprendimento cooperativo (<i>Mauro Mario Coppa, Veronica Berrè e Ilenia Larpitelli</i>)	221
<i>Lezione 14</i>	
Lavorare sul deficit comunicativo con un ragazzo con Disturbo dello spettro autistico (<i>Marco Pontis</i>)	231
<i>Lezione 15</i>	
La comunicazione interpersonale (<i>Cristiana D'Anna</i>)	247
<i>Appendice</i>	
I sette capisaldi dell'innovazione didattica (<i>Heidrun Demo</i>)	263
<i>Glossario delle disabilità, dei disturbi e dei deficit</i> (RICERCA e SVILUPPO Erickson)	267
<i>Glossario degli approcci metodologici, delle strategie e degli strumenti</i> (RICERCA e SVILUPPO Erickson)	279
<i>Glossario italiano-inglese</i>	295
<i>Bibliografia Erickson di approfondimento</i>	307

INTRODUZIONE

Che cosa valuta la commissione nella prova concorsuale orale per il sostegno? Il focus è centrato sulle «competenze del candidato nelle attività di sostegno all'alunno con disabilità volte all'apprendimento della lezione curricolare e alle capacità di progettazione e attuazione didattica con riferimento alle diverse tipologie di disabilità, anche mediante l'impiego di supporti tecnologici».

A nostro avviso, le dimensioni più rilevanti sono quindi quelle che fanno riferimento ai seguenti ambiti:

1. l'apprendimento della «lezione curricolare»
2. le diverse tipologie di disabilità
3. le tecnologie.

Il riferimento alla «lezione curricolare» mette a stretto contatto il docente di sostegno con ciò che stanno facendo e apprendendo i compagni di classe durante la lezione con l'insegnante curricolare. La progettazione e la prassi didattica dell'insegnante di sostegno dovranno essere strettamente collegate alle attività della classe, attraverso forme di adattamento delle attività e degli obiettivi che portino l'alunno con disabilità a un contatto efficace con la programmazione, nell'apprendimento degli obiettivi del PEI e nella partecipazione alle attività dei compagni. Dunque, il riferimento alla «lezione curricolare» è particolarmente importante perché evidenzia che il fine fondamentale dell'integrazione scolastica è la partecipazione efficace da parte dell'alunno con disabilità alle attività di apprendimento della classe.

È sempre più forte l'esigenza di attuare interventi di insegnamento efficaci, tali da permettere un reale raggiungimento degli obiettivi: tale esigenza è intrinsecamente connessa all'attenzione di cui necessitano le situazioni individuali di funzionamento, le «diverse tipologie di disabilità», che vanno conosciute e utilizzate nella progettazione e nella realizzazione delle attività di sostegno. Solo per fare un esempio, le disabilità sensoriali o motorie avranno un impatto molto rilevante sulle attività didattiche; le

disabilità di tipo intellettivo, invece, necessiteranno di forme di accorgimenti didattici meno specifiche, anche se altrettanto rilevanti e necessarie.

Nell'adattamento delle attività didattiche le tecnologie giocano un doppio ruolo: da un lato, possono essere «necessarie per alcuni, utili per tutti» in relazione a particolari tipologie di funzionamento cognitivo e sociale (è il caso della sintesi vocale); dall'altro, possono promuovere una didattica che sia normalmente più attiva e partecipativa, se usate in modo metodologicamente inclusivo, in accordo con il docente curricolare.

Il focus dovrebbe quindi essere centrato sulla simulazione di un'attività di sostegno fortemente ancorata alle attività della classe, in grado di tenere conto delle particolari modalità di funzionamento apprenditivo e sociale dell'alunno con disabilità e, possibilmente, capace di fare uso degli strumenti tecnologici.

La prova orale di un concorso è anche una prova con se stessi. Un momento specifico per fare il punto sulle tante cose studiate, pensate, vissute e che abbiamo ora l'occasione di costruire in una originale visione di noi stessi e della nostra professione. È un'occasione, anche fortemente simbolica, per ripensare con orgoglio ciò che vorremmo essere come insegnanti che lavorano per l'integrazione degli alunni con disabilità, un'integrazione che sia «di qualità». Ci sentiamo, e vorremmo essere, insegnanti tecnicamente all'avanguardia sulle varie strategie educative e didattiche rivolte all'alunno con disabilità, tecnici esperti dell'insegnamento-apprendimento in particolari condizioni di disabilità, come ad esempio l'autismo? Ci sentiamo, e vorremmo essere, figure professionali che attivano le risorse educative-didattiche dei colleghi curricolari, affiancandoli con varie forme di compresenza inclusiva, organizzando differenti modelli di didattica inclusiva per la classe? Ci sentiamo, e vorremmo essere, figure di sistema nelle dinamiche di collaborazione interistituzionale, comunitaria, attori e propulsori di processi di autosviluppo dell'inclusività scolastica, attori di una governance della scuola e del territorio?

Dobbiamo affrontare le prove concorsuali approcciandoci in due modi: uno pragmatico ed efficacemente piegato alla necessità del programma, e uno originale e orgoglioso, proprio della nostra identità professionale. In questo modo sarà possibile coltivare sempre, anche nei momenti di più dura necessità, visioni innovative e desideri di continua evoluzione professionale.

Buono studio e un «in bocca al lupo» a tutti voi!

Dario Ianes e Sofia Cramerotti
RICERCA e SVILUPPO Erickson

DIDATTICA E INCLUSIONE IN CLASSE

Dario Ianes e Sofia Cramerotti

Gli insegnanti si trovano oggi di fronte a una realtà complessa, che pone loro una duplice sfida: da un lato *operare nella eterogeneità dei propri contesti-classe*, dall'altro — anche sulla base delle diverse indicazioni ministeriali — *rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni* e, dove possibile, prevenirle per realizzare una scuola davvero e profondamente inclusiva, una scuola dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno.

In questo quadro, leggere le situazioni difficili degli alunni attraverso il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES), a cui fanno riferimento sia la Direttiva del 27 dicembre 2012 «Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale dell'inclusione scolastica» sia la successiva Circolare n. 8 del 6 marzo 2013, può far fare al nostro sistema di istruzione e al nostro modo di fare didattica un significativo passo in avanti verso la piena inclusione.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale è infatti una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative e apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle legate a difficoltà che si presentano, ad esempio, nei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA; si veda la Legge 170/2010), nel disturbo da deficit di attenzione/iperattività e in altri casi di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socioculturale e linguistico, ecc.

Si delinea quindi una sostanziale estensione ad altre categorie di difficoltà, una estensione come possibilità aperta e dinamica di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico dell'alunno, che da tale problematicità viene ostacolato nell'ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni e il cui funzionamento può essere meglio compreso attraverso un approccio bio-psico-sociale basato sul modello ICF-CY (OMS, 2007).

Tutte le situazioni che abbiamo elencato sono diversissime l'una dall'altra ma, malgrado la loro diversità, un dato le avvicina e le rende sostanzialmente uguali nel

loro diritto a ricevere un'attenzione educativo-didattica sufficientemente individualizzata e personalizzata. La personalizzazione ha però per noi un'accezione più estesa: essa non si basa infatti esclusivamente sul singolo alunno, ma anche su come si può lavorare a livello di classe grazie a un'ampia gamma di approcci metodologici e strategie che la ricerca e l'applicazione sul campo hanno decretato essere i più efficaci per realizzare una didattica realmente inclusiva. La nostra scelta e proposta di materiali didattici è quindi andata in questa direzione, basandosi su alcune decisioni strategiche e operative che la scuola deve necessariamente attuare:

- *comprendere e accorgersi in tempo delle difficoltà* di tutti gli alunni e delle condizioni di rischio, anche di quelle meno evidenti;
- *rispondere in modo inclusivo*, efficace ed efficiente alle difficoltà, attivando tutte le risorse dell'intera comunità scolastica e non;
- *occuparsi in maniera efficace ed efficiente di tutti gli alunni* che presentano qualsiasi difficoltà di funzionamento educativo-didattico *attraverso una didattica inclusiva e personalizzata/individualizzata*.

Come «funziona» l'apprendimento? Il modello Input-Elaborazione-Output

Una buona relazione con l'insegnante e l'attuazione di adeguate metodologie didattiche (cooperative, facilitanti e metacognitive) mettono in movimento microscopici processi di scambio di informazioni (che si auspica avvengano secondo un flusso ininterrotto) tra chi insegna e chi apprende, che portano a un accrescimento qualitativo e quantitativo delle *capacità/performance d'azione dell'alunno* (figura 1.1).

Al centro di queste dinamiche di insegnamento-apprendimento mettiamo infatti *l'azione dell'alunno che apprende*, che si basa su un input (indicazioni, richieste, testi, immagini, ecc.) ed è seguita da un risultato, il quale riceve feedback esterni e/o interni e diventa poi un nuovo input, e così via, in un continuo moto circolare di passaggio di informazioni e di mediazione didattica. Semplificando, si potrebbe dire che l'insegnante, quando fa mediazione didattica, si colloca a livello della produzione di input e di risultato, curando anche la trasformazione del risultato in un nuovo input per la successiva azione.

L'apprendimento desiderato avviene nella misura in cui questi tre elementi sono continuamente in movimento: gli input efficaci incidono sull'azione, l'azione si modifica positivamente, si concretizza e riesce a produrre risultati, i risultati ritornano, diventati nuovi input, la consapevolezza dell'alunno agisce e incide sulle successive azioni, e così via, in un continuo anello ricorsivo.

Questo movimento continuo, per essere sostenuto nel tempo e produrre i frutti auspicati, ha bisogno di energia: una parte di energia è l'alunno stesso a fornirsela, stimolando dal punto di vista motivazionale e affettivo le sue varie componenti di azione, un'altra parte sono gli insegnanti a immetterla nel sistema, fornendo varie

forme di input esterni (aiuti, materiali, ecc.) e contribuendo in maniera significativa alle componenti «risultato» e «trasformazione del risultato» in un nuovo input.

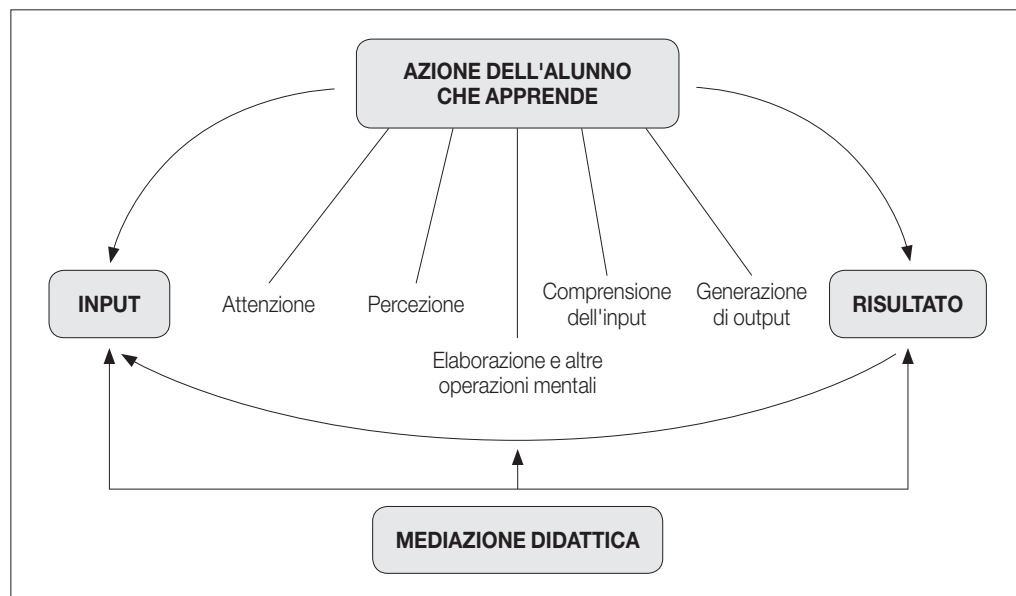


Fig. 1.1 Il modello Input-Elaborazione-Output nel processo di apprendimento.

Questo anello in continuo movimento potrà però compiere il suo moto a condizione che:

- le azioni che l'input chiede al soggetto siano *compatibili con il livello di performance già raggiunta* nelle competenze di riferimento. Nella definizione dell'obiettivo andrà quindi verificato innanzitutto se l'alunno possiede o meno le competenze necessarie; se non le possiede non potrà ovviamente agire e l'anello si bloccherà, nonostante gli insegnanti (e l'alunno stesso) si prodighino per mantenerlo in movimento con un grande investimento di input (sia aiuti che motivazioni);
- l'alunno attivi dei *processi di interpretazione-rappresentazione mentale cognitivi, motivazionali e affettivi positivi* (dall'autoefficacia alle attribuzioni, al senso di empowerment) in grado di promuovere efficacemente il processo di insegnamento-apprendimento;
- l'alunno *non presenti ostacoli* significativi per la sua azione (ad esempio la presenza di comportamenti problema significativi).

Lo schema rappresentato nella figura 1.1 può chiarire ulteriormente la concezione di apprendimento basata sulla *triade Input-Elaborazione-Output*.

Come risulta evidente, questa tripartizione è largamente generica, ma ha una diretta utilità didattica: su questa base noi possiamo pensare a varie forme di input di

aiuto o enfaticizzazione di risultato che vadano ad aiutare e sostenere più esattamente le componenti dell'azione che ci sembrano più deficitarie in quell'alunno o più difficili in quel compito. Sarà infatti ben diverso, ad esempio, dare un aiuto, tramite aggiunte di indizi visivi, al comportamento esplorativo di un alunno sulla pagina di un testo, rispetto al fornirgli uno schema già parzialmente costruito che lo aiuti a ricordare come si riassume, o ancora ad aiutarlo con una checklist di autocorrezione nella fase di scrittura-revisione del suo testo.

Elementi di didattica inclusiva

La risorsa compagni

Il clima e l'organizzazione delle risorse sono aspetti fondamentali per attivare tutti quei contributi che gli «altri» possono mettere a disposizione nei processi di integrazione e di inclusione.

In questa sezione saranno inserite tutte le attività di coppia/gruppo (la *risorsa compagni*) con un focus specifico su alcuni approcci metodologici e di lavoro.

Apprendimento cooperativo

Una delle modalità di lavoro che meglio attiva la risorsa compagni è quella basata sull'apprendimento cooperativo. Forniamo qui un quadro sintetico di quelle che sono le caratteristiche di tale approccio e le sue principali modalità operative.

Cooperare vuol dire «lavorare insieme agli altri in vista di obiettivi comuni» (Johnson, Johnson e Holubec, 2015). In particolare, per:

- *elevare il livello* di tutti gli alunni (anche di quelli con BES);
- *costruire relazioni positive* tra gli alunni allo scopo di creare una comunità di apprendimento in cui la diversità sia rispettata e apprezzata;
- *fornire agli alunni le esperienze* di cui hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale.

L'apprendimento per gruppi cooperativi, inoltre, offre il grande vantaggio di «funzionare bene» sia per attività particolari, centrate soprattutto sulle relazioni tra alunni, sia per quelle disciplinari, legate alle varie materie di studio, per le quali l'aiuto e la collaborazione tra compagni risultano decisivi per costruire apprendimenti significativi e, nello stesso tempo, potenziare le abilità sociali degli alunni, come ad esempio:

- interdipendenza positiva (lavorare insieme e promuovere reciprocamente la riuscita condividendo le risorse, aiutandosi, sostenendosi, ecc.);
- responsabilità individuale e di gruppo;
- interazione costruttiva;
- insegnamento delle abilità necessarie nei rapporti interpersonali;
- valutazione di gruppo (Johnson, Johnson e Holubec, 2015).

LEZIONE 1

ELABORARE PRODOTTI DIGITALI PER LO STUDIO

Carmelo Farinella



Area disciplinare/Ambito: Linguistico/Scientifico-tecnologico.

Argomento della lezione: Episodio di Apprendimento Situato (EAS) incentrato sull'elaborazione di strumenti compensativi digitali e strategie funzionali allo studio, con l'apporto delle metodologie della lezione guidata e del *cooperative learning*.

Grado scolastico/Classe: Scuola secondaria di primo grado, classe terza.

Età dell'alunno: 13 anni.

Tipologia di disabilità e grado di compromissione: Funzionamento cognitivo limite con disturbo specifico misto di linguaggio e lettoscrittura.

D DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

L'istituto scolastico che frequenta M. sorge in una frazione di un comune dell'hinterland milanese, in un'area con un alto tasso di immigrazione. La classe è composta da 18 alunni, di cui 10 maschi e 8 femmine. In classe sono presenti quattro ragazzi con una diagnosi di dislessia evolutiva, di cui uno in comorbilità con una discalculia di tipo grave.

M. presenta un funzionamento cognitivo limite associato a un disturbo specifico misto di linguaggio e lettoscrittura. Mostra una buona disponibilità alla collaborazione e mantiene rapporti sereni con adulti e compagni, con i quali partecipa a momenti strutturati e non strutturati della vita scolastica.

In relazione alle attività didattiche, le difficoltà metafonologiche di M. inficiano la lettura e, conseguentemente, la comprensione del testo; nella scrittura sono presenti errori e omissioni di grafemi; il linguaggio è poco fluido e semplicistico in relazione all'età anagrafica; l'attenzione è discontinua.

L'alunno ha acquisito l'uso di alcuni strumenti compensativi, quali la sintesi vocale e la creazione di mappe per lo studio, ma necessita di supporto per l'individuazione delle informazioni chiave di un testo; è, inoltre, auspicabile che egli persegua una certa flessibilità nell'uso dei facilitatori. Tutta la classe utilizza le nuove tecnologie per creare, elaborare e condividere.

PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

La presente lezione propone un'attività che si ispira all'approccio EAS – Episodio di Apprendimento Situato, metodologia che si suddivide nelle seguenti tre fasi:

- *fase preparatoria*, in cui l'attività si avvale dell'approccio della lezione guidata, si cerca di attivare il problem solving, vengono forniti gli stimoli iniziali e verbalizzata la consegna;
- *fase operatoria*, dove si utilizza la metodologia del cooperative learning, si organizza il lavoro e gli alunni sono invitati a realizzare uno o più prodotti;
- *fase ristrutturativa*, in cui si utilizza nuovamente la metodologia del cooperative learning, vengono fissati i concetti e si riflette sull'efficacia dei prodotti realizzati dai singoli gruppi.

Rilevata la necessità di fornire alla classe una guida operativa per la comprensione, la semplificazione e la schematizzazione del testo, nonché di conoscere ed esperire gli strumenti tecnologici e non tecnologici utili allo studio, viene chiesto agli alunni di elaborare prodotti digitali (presentazione multimediale, video-tutorial o presentazione interattiva) da presentare e condividere con gli studenti delle altre classi.

Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze

Considerata la situazione generale della classe e il funzionamento dell'alunno con disabilità, in relazione alle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012), le attività previste si propongono di raggiungere alcuni obiettivi trasversali rispetto alla totalità delle situazioni e delle discipline scolastiche, individuati per l'ambito linguistico e quello scientifico-tecnologico.

Gli obiettivi che si intendono raggiungere sono:

- interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri, maturando la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e può essere utilizzato per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali;
- usare la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi;
- produrre testi multimediali, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare

Ci si propone di sviluppare le conoscenze, abilità e competenze di seguito riportate:

- *Conoscenze*. 1. Utilizzare un lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali. 2. Utilizzare procedure per la produzione di testi, ipertesti, presentazioni.
- *Abilità*. 1. Intervenire in una conversazione o in una discussione, di classe o di gruppo, con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale. 2. Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio (indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici). 3. Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici. 4. Utilizzare strumenti informatici e di comunicazione per elaborare dati, testi e immagini e produrre documenti in diverse situazioni.
- *Competenze*. 1. Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo. 2. Produrre elaborati (di complessità diversa) rispettando criteri predefiniti e utilizzando i programmi, la struttura e le modalità operative più adatti al raggiungimento dell'obiettivo.

Strumenti, metodi, materiali, risorse

L'attività prevede l'utilizzo dei libri di testo di storia e scienze, testi specializzati che trattano di strategie per la comprensione e la semplificazione del testo e di stili cognitivi, pc portatili, tablet, Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), repository (classe virtuale, servizi di archiviazione digitale). Accogliendo la prospettiva del BYOD (Bring Your Own Device), contemplata nel Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), gli alunni possono utilizzare sia la dotazione scolastica sia i dispositivi personali. Molti ragazzi, compreso M., dimostrano una maggiore manualità con i propri strumenti, sui quali è stato creato gradualmente, in collaborazione con i docenti, un pacchetto di applicazioni per il reperimento, la creazione e la condivisione di materiali e risorse.

Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

Prima fase (preparatoria)

I docenti proiettano sulla LIM una serie di immagini: un computer, un paio di occhiali, un passeggino, un bastone. L'input presentato consente di argomentare

sugli strumenti utili a ciascun individuo per compiere le azioni richieste dalla vita quotidiana.

La lezione prosegue con una discussione guidata sugli stili di apprendimento: i docenti stimolano la riflessione sull'importanza di essere consapevoli del proprio funzionamento, dei punti di forza e di debolezza personali, al fine di adottare un metodo di studio adeguato.

Si procede con una sistematizzazione degli strumenti che favoriscono la comprensione e la schematizzazione del testo. Partendo dall'analisi di alcune pagine, gli alunni vengono guidati nella scoperta degli elementi che permettono di cogliere il significato globale di un messaggio scritto e di sintetizzare i materiali. L'attenzione viene focalizzata sulle immagini e sulle didascalie, sulle legende, sugli indici testuali, sulle parole evidenziate.

Si giunge alla convenzionale classificazione degli strumenti per lo studio, suddividendoli in tecnologici e non tecnologici. Rispetto ai primi si perviene alla suddivisione in: software di *speech to text* (dettatura vocale) e *text to speech* (sintesi vocale). Si riflette, inoltre, sulle varie forme di libro: cartaceo, digitale, libro parlato. È bene che ogni argomento trattato sia supportato da immagini da proiettare sulla LIM.

Al termine del momento di lezione guidata, i docenti enunciano la consegna richiesta: elaborare un prodotto multimediale da presentare alle altre classi. Gli alunni possono concordare con i docenti la modalità più efficace per presentare i contenuti loro affidati, scegliendo tra alcune tipologie: presentazione multimediale, tutorial, presentazione interattiva.

Il prodotto digitale, inoltre, deve essere accompagnato da una presentazione verbale in cui i ragazzi argomentano sull'importanza della conoscenza dei supporti e delle strategie per lo studio. Per le classi terze occorre anche sottolineare l'importanza della semplificazione per la presentazione dei materiali durante il colloquio orale all'esame di Stato.

Seconda fase (operatoria)

I ragazzi vengono divisi in gruppi (tabella 1). M. viene inserito nel Gruppo 3, poiché è a suo agio nell'utilizzo di software di sintesi vocale e nella creazione di mappe concettuali. Sono forniti i libri di testo selezionati dai docenti, i testi specializzati, i pc portatili, i tablet. In relazione alla consegna, gli alunni provvedono a scegliere il prodotto digitale da realizzare e procedono con il lavoro, che al termine viene caricato all'interno della classe virtuale.

In questa fase i gruppi sono organizzati nella forma del cooperative learning e in ogni gruppo troviamo un coordinatore (che guida le attività), un controllore (che gestisce i tempi), due o tre verbalizzatori a seconda della composizione numerica del gruppo (che si occupano di realizzare materialmente il prodotto digitale). I docenti assumono il ruolo di facilitatori.

LEZIONE 2

SCRITTORI, ILLUSTRATORI, ATTORI

Fabio Filosofi



Area disciplinare/Ambito: Lingua italiana/Arte e immagine/Educazione fisica.

Argomento della lezione: Scopo dell'attività è di sviluppare le abilità relative alla costruzione di un testo narrativo (prima orale e poi scritto), alla sua rappresentazione iconica e alla drammatizzazione. Le fasi di questa Unità di Apprendimento (UdA) sono sequenziali: è necessario completare le attività di ciascuna fase per passare a quella successiva. L'UdA prevede il lavoro di gruppo come elemento fondamentale, ponendo l'accento sull'interdipendenza positiva: ogni alunno propone il suo personale contributo, senza il quale non sarebbe possibile completare le attività proposte dall'insegnante.

Grado scolastico/Classe: Scuola secondaria di primo grado, classe prima.

Età dell'alunno: 11 anni.

Tipologia di disabilità e grado di compromissione: Disturbo dello spettro autistico con difficoltà nella sfera affettivo/relazionale e comunicazionale.

D DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

S. frequenta la classe prima della scuola secondaria di primo grado e conosce alcuni suoi compagni fin dalla scuola primaria. La classe è composta da 20 alunni, di cui 11 maschi e 9 femmine. S. ha legato particolarmente con il suo compagno di banco e con un'altra compagna che frequenta anche al di fuori del contesto scolastico. Dal punto di vista sociale appare molto selettivo e alle volte manifesta difficoltà nell'interazione con persone che non conosce in maniera approfondita. Il clima che si respira in classe è molto positivo: non si riscontrano atteggiamenti giudicanti e S. partecipa alle lezioni senza avere timore del giudizio dei suoi compagni.

L'espressione gestuale di S. è poco sviluppata e per quanto riguarda l'intenzionalità comunicativa si registra una discontinuità dipendente dai differenti contesti e dalle diverse attività proposte dagli insegnanti. Spesso, infatti, nei momenti in cui lavora con il grande gruppo, l'alunno necessita di un tempo maggiore per comprendere l'intenzione comunicativa dei compagni, e questi, a loro volta, in alcuni casi manifestano difficoltà nel proseguire la comunicazione, con il risultato di determinare, seppur raramente, una tendenza all'isolamento. Nelle ore di educazione fisica, infine, S. manifesta impaccio nei movimenti e una evidente insicurezza; i suoi compagni, in queste occasioni, cercano sempre di incoraggiarlo, di sostenerlo e di includerlo nelle attività che stanno svolgendo.



Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

L'attività proposta prende spunto da un interesse specifico di S. per gli oggetti che si illuminano. Proprio per questo si è scelto di utilizzare durante la lezione un oggetto rappresentativo, una lampada sferica luminosa, come quelle che si usano in giardino, che gli alunni si passano al momento di prendere la parola. La scelta della storia da inventare è motivata da un'attenta osservazione da parte degli insegnanti delle abilità emergenti nell'alunno: negli ultimi mesi, infatti, la capacità di creare attraverso le parole si è maggiormente sviluppata, mentre permangono ancora difficoltà nella rielaborazione degli input comunicativi. Durante la programmazione tutti gli insegnanti hanno analizzato e condiviso i punti di forza, i punti di debolezza e le abilità emergenti dell'alunno cercando di progettare un'UDA che fosse in linea con la programmazione della classe (e, quindi, con gli obiettivi generali e specifici rivolti a tutti gli alunni) e che, allo stesso tempo, permettesse a S. di raggiungere anche gli obiettivi presenti nel Piano Educativo Individualizzato. Come concordato durante le ore di programmazione, l'insegnante di sostegno e l'insegnante di classe lavorano insieme optando per una co-conduzione della lezione. Questa modalità gestionale permetterà a tutti gli alunni, e in modo particolare a S., di osservare una modalità di insegnamento in cui la condivisione e la collaborazione svolgono un ruolo determinante per la promozione di un ambiente inclusivo e finalizzato a un apprendimento significativo.

Gli insegnanti propongono una lezione della durata di due ore suddivisa in tre fasi distinte:

- *prima fase (oralità e produzione scritta)*: disposizione delle sedie in cerchio, creazione della storia e scrittura della frase pronunciata;
- *seconda fase (lettura e rappresentazione iconica)*: disposizione dei banchi a isole e rappresentazione iconica (illustrazione);
- *terza fase (attività performativa)*: alunni al centro dell'aula e drammatizzazione della storia.

Le strategie educativo-didattiche utilizzate per la buona riuscita dell'attività sono brainstorming, lavoro di gruppo e interdipendenza positiva.

Gli insegnanti intervengono costantemente come stimolatori, mediatori e facilitatori, focalizzando l'attenzione sulla partecipazione attiva degli alunni, sulla collaborazione e sulla condivisione delle conoscenze acquisite.

Obiettivi di apprendimento/Traguardi per lo sviluppo di competenze

L'Unità di Apprendimento si prefigge di raggiungere i seguenti traguardi relativi allo sviluppo delle competenze declinate nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012):

- narrare esperienze, eventi, trame selezionando informazioni significative in base allo scopo, ordinandole secondo un criterio logico-cronologico, esplicitandole in modo chiaro ed esauriente e usando un registro adeguato all'argomento e alla situazione;
- descrivere oggetti, luoghi, persone e personaggi, esporre procedure selezionando le informazioni significative in base allo scopo;
- usare la comunicazione orale per collaborare con gli altri, ad esempio nella realizzazione di giochi o prodotti, nell'elaborazione di progetti e nella formulazione di giudizi su problemi riguardanti vari ambiti culturali e sociali.

Sul piano affettivo-relazionale, l'UdA si prefigge di raggiungere i seguenti traguardi:

- costruire un clima di collaborazione e di interdipendenza positiva;
- favorire la valorizzazione delle differenze e dei diversi punti di vista;
- promuovere l'interazione sociale durante la comunicazione (verbale e corporea);
- promuovere la cultura delle differenze attraverso l'unicità del contributo personale di ogni alunno.

Conoscenze, abilità, competenze che si intendono sviluppare

L'attività si propone di sviluppare *conoscenze* legate alla definizione di testo narrativo, testo illustrato e testo drammatico; *abilità* nel saper dare agli avvenimenti un ordine logico-cronologico e nel potenziare la chiarezza espositiva ed espressiva durante la comunicazione; *competenze* nel saper lavorare in gruppo, chiedere aiuto agli altri, riconoscere le proprie emozioni ed esprimere le proprie opinioni ascoltando il punto di vista dei compagni.

Strumenti, metodi, materiali, risorse

L'attività prevede l'uso di fogli bianchi, matite, penne, colori a pastello, ecc. È presente anche l'oggetto-tema della storia consistente in una lampada sferica che si illumina.

Descrizione dell'attività/Fasi di svolgimento della lezione

Prima fase: co-costruzione della storia (oralità e scrittura)

Si chiede agli alunni di disporsi in cerchio seduti sulle loro sedie (già predisposte per l'attività), ognuno con in mano un foglio bianco e una penna. Quando tutti si sono sistemati, l'insegnante di classe e l'insegnante di sostegno introducono l'attività presentando l'oggetto magico e misterioso: una lampada che si illumina.

Gli insegnanti esortano gli alunni a inventare una storia partendo proprio dall'oggetto presentato e sottolineano il fatto che tutti i membri della classe diventeranno gli autori della storia, utilizzando ognuno la propria immaginazione.

Gli insegnanti precisano, inoltre, l'importanza dell'ascolto attivo, ovvero l'attenzione al contributo di ogni compagno, fondamentale per la creazione della storia. L'osservazione e lo sguardo reciproci, infine, svolgono un ruolo importante per creare un clima favorevole alla coesione del gruppo.

Le regole per la creazione della storia sono le seguenti:

1. gli insegnanti consegnano la lampada a chi inizia il racconto, che ha il compito di formulare una frase di senso compiuto;
2. una volta terminata la frase, il primo alunno deve passare la lampada a un compagno guardandolo negli occhi e scrivere sul suo foglio bianco, in basso, la frase appena pronunciata ricordando anche di segnare il numero progressivo (numero 1 per chi inizia);
3. il compagno che riceve l'oggetto continua la storia formulando una frase che si possa legare a quella precedentemente espressa e la scrive, a sua volta, in fondo al suo foglio bianco, sempre numerandolo, passando la lampada al compagno vicino;
4. si continua con questa modalità fino all'ultimo alunno, che ha il compito di concludere la storia.

Gli insegnanti decidono di far sedere S. vicino al compagno di banco con cui ha una relazione già consolidata e vicino a un altro compagno con cui generalmente fatica a interagire, in modo da favorire le interazioni comunicative e relazionali nei confronti di altri alunni.

Terminata la prima fase gli insegnanti chiedono agli alunni di fare un grande applauso per tutta la classe e ricordano che la storia è stata ideata, creata e scritta grazie all'immaginazione, alla condivisione e alla collaborazione di tutti.

Seconda fase: co-costruzione della storia (lettura e rappresentazione iconica)

A questo punto gli insegnanti chiedono ai ragazzi di disporsi nei banchi suddivisi a isole (i banchi sono posizionati prima dell'inizio della lezione, in modo da

LEZIONE 3

L'ALLENAMENTO EMOTIVO IN UNA PARTITA DI BASKET

Elisa Mazzurana



Area disciplinare/Ambito: Motorio/Relazionale-emotivo.

Argomento della lezione: Attività di educazione alle emozioni tramite esercitazioni motorie da svolgersi in gruppi per favorire la partecipazione alla cultura del compito.

Grado scolastico/Classe: Scuola secondaria di primo grado, classe seconda.

Età dell'alunno: 14 anni.

Tipologia di disabilità e grado di compromissione: Disturbo da paralisi cerebrale infantile (con disabilità intellettiva di grado medio, doppia emiplegia, disturbo del linguaggio e deficit visivo di media entità).

D DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

P. frequenta la classe seconda di una scuola secondaria di primo grado. La classe è composta da 23 alunni, 10 femmine e 13 maschi, che si conoscono fin dalla scuola primaria. L'istituto è situato in una zona periferica, a pochi minuti dalla città.

Il clima di classe risulta, in generale, positivo, e il gruppo si presenta curioso e propositivo nei confronti degli apprendimenti.

La componente maschile fatica, talvolta, a canalizzare e contestualizzare in maniera adeguata l'energia emotiva, manifestando atteggiamenti di disturbo e di competitività eccessiva.

P. è un ragazzo di 14 anni che presenta un disturbo da paralisi cerebrale infantile, con disabilità intellettiva di grado medio, doppia emiplegia, disturbo del linguaggio e deficit visivo di media entità. Ha frequentato un anno aggiuntivo sia alla scuola dell'infanzia che alla primaria. Tale scelta gli ha consentito di avere il tempo necessario per ambientarsi e per raggiungere alcuni obiettivi essenziali previsti dal piano educativo, il tutto in un contesto favorevole dotato di servizi e spazi adeguati, con équipe di docenti ed esperti.

P. è stato incluso da subito in un progetto terapeutico globale i cui risultati sono stati positivi. Ha acquisito importanti autonomie come il controllo sfinterico, il nutrirsi, la scelta autonoma dei vestiti da indossare, la comprensione di quali sono gli oggetti e gli spazi personali, l'intenzionalità comunicativa sia con la parola che con la mimica facciale, l'intenzionalità nello spostamento e nell'orientamento in luoghi conosciuti grazie a una carrozzina elettrica che sta imparando a usare autonomamente negli spazi a lui noti.

Data la curiosità e la motivazione di P., da tre anni è stato aggiunto al suo percorso formativo-educativo-terapeutico l'utilizzo di una tecnologia «assistiva» per favorire la comunicazione e l'apprendimento: un tablet personale con schermo tattile inseribile adeguatamente nella carrozzina.

P. gestisce negativamente il senso di frustrazione. Si arrabbia quando non riesce a comunicare in maniera efficace con gli altri ragazzi o con le figure adulte di riferimento (familiari, insegnanti e terapeuti). Manifesta, inoltre, sbalzi di umore, tipici della fase adolescenziale.

Il ragazzo è sempre affiancato e supportato da un assistente educatore anche a scuola.

P. ha un fratello maggiore che frequenta la scuola secondaria di secondo grado e gioca a pallavolo a livello regionale. Talvolta, quando il ragazzo non è troppo stanco, viene portato in palestra ad assistere alle partite del fratello.

La famiglia è disponibile, collaborativa e ben inserita socialmente nel paese di riferimento.

Nell'anno scolastico precedente a quello attuale, la classe ha svolto un percorso sulla conoscenza e il rispetto reciproci, focalizzato sulla ricerca di consapevolezza individuale dei propri aspetti positivi e di quelli migliorabili. Il progetto ha incluso anche alcuni incontri con gli specialisti che seguono P.

Gli alunni sono stati sensibilizzati non solo sulle principali difficoltà del compagno, ma anche sui suoi punti di forza e su come la relazione possa risultare una effettiva risorsa bilaterale.



PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

Il percorso ha l'obiettivo di favorire una partecipazione alla cultura del compito, cogliendo l'esigenza di far partecipare P. agli stessi apprendimenti dei compagni (Tortello, Rollero e Pavone, 1999). In tal modo, l'alunno percepisce che le consegne destinate all'intero gruppo non gli sono totalmente estranee e che può sentirsi parte integrante della classe: questo motiva anche il suo impegno nei compiti che lo vedono maggiormente protagonista (Cottini, 2001).

Si prediligono esercitazioni che mettano in risalto, amplifichino e sintetizzino le finalità e lo spirito dell'attività svolta. Questi aspetti permettono un avvicinamento concreto al clima di classe, agli elementi emotivi e affettivi, alla socializzazione e incoraggiano una reale partecipazione alla tensione cognitiva ed emotiva del gruppo, che è appunto, l'obiettivo principale della lezione.

LEZIONE 10

IMPARARE (DA) I SUMERI

Andrea Rossini



Area disciplinare/Ambito: Geostoria (asse storico-sociale).

Argomento della lezione: L'attività didattica prevede l'acquisizione di conoscenze relative alla civiltà dei Sumeri e lo sviluppo di abilità e competenze coerenti alla programmazione annuale della disciplina.

Grado scolastico/Classe: Scuola secondaria di secondo grado, Liceo delle scienze umane, classe prima. L'attività si svolge all'inizio dell'anno.

Età dell'alunno: 14 anni.

Tipologia di disabilità e grado di compromissione: certificazione ai sensi della Legge 104/92, disturbo evolutivo delle capacità scolastiche non specificato associato a disturbi della sfera emotiva, con problematiche relative alla stima di sé e con una forte ansia da prestazione (ICD-10: F81.9).

Funzionamento globalmente adeguato nei normali contesti di vita, ma con difficoltà significative in ambito scolastico e nelle relazioni con i pari.

D DESCRIZIONE DEL CASO E DEL CONTESTO DELLA CLASSE IN CUI L'ALUNNO È INSERITO

La classe è composta da 20 studenti, in prevalenza ragazze, con un clima complessivamente buono e abbastanza vivace. Nella classe sono presenti anche tre studenti con DSA e due studenti stranieri che risiedono da molti anni in Italia. S. ha alle spalle un percorso scolastico regolare. Alla scuola secondaria di primo grado ha seguito un programma complessivamente omogeneo a quello dei compagni anche se, nel corso degli anni, sono aumentate le difficoltà in alcune discipline (matematica e lingue straniere). S. proviene da una famiglia di estrazione culturale medio-bassa e i genitori sono parzialmente consapevoli delle sue difficoltà. Il padre, in particolare, si dimostra molto protettivo nei confronti della figlia ed esigente verso la scuola e il servizio pubblico in generale. In accordo con i genitori, la studentessa ha deciso di iscriversi alla classe prima di un Liceo delle scienze umane. Tra le motivazioni c'è l'idea che una scuola simile, rispetto a un percorso tecnico o professionale, sia più in linea con le sue aspirazioni e le garantisca frequentazioni più adeguate.

Dal punto di vista emotivo e relazionale, la studentessa appare chiusa e schiva nei confronti di pari e adulti. Comunica vissuti ambivalenti: a volte svaluta le sue capacità, a volte critica gli atteggiamenti poco impegnati dei suoi compagni. Prevalgono un senso di sfiducia nei confronti del prossimo e la difficoltà a fidarsi e affidarsi agli altri. All'inizio del nuovo anno fatica a costruire relazioni con i suoi nuovi compagni di classe. S. ha contatti solo con la sua compagna di banco e le comunicazioni riguardano prevalentemente argomenti di tipo scolastico.

Un tema che il Consiglio di classe ha dovuto affrontare è stato quello della scelta tra un programma di classe (semplificato e/o ridotto) e una programmazione differenziata (art. 15 OM 90/2001). I docenti hanno optato per la prima scelta e quindi hanno proposto una programmazione equipollente al resto della classe con la definizione di obiettivi minimi solo per le discipline (matematica e lingue straniere) nelle quali la studentessa ha dimostrato maggiori difficoltà nel primo ciclo. Sulla scelta hanno pesato le seguenti motivazioni:

- la consapevolezza che il passaggio a una programmazione differenziata è una decisione molto importante da cui difficilmente si può rientrare;
- il fatto che la studentessa sia in età evolutiva e che quindi possano esserci margini consistenti di crescita personale;
- il fatto che l’inizio di un nuovo percorso in un nuovo gruppo classe possa stimolare positivamente le capacità di S. e la volontà di rimettersi in gioco;
- la necessità di costruire una relazione di fiducia con la famiglia e un’immagine condivisa della studentessa, delle sue capacità e del suo futuro.

PROGETTAZIONE DELLA LEZIONE

Strategie/Approcci metodologici-didattici utilizzati

Il docente curricolare e l’insegnante di sostegno condividono i seguenti principi metodologici.

- *Personalizzazione*: l’adattamento dei materiali di studio rappresenta una scelta obbligata in una didattica inclusiva che, da un lato, risponda ai bisogni educativi (speciali e non) e, dall’altro, miri a valorizzare i differenti stili cognitivi presenti nella classe. L’adattamento si configura in una diversificazione degli input (sostituzione) o in rielaborazioni che modificano i contenuti o i tempi e gli spazi dell’apprendimento (facilitazione).

Tradizionalmente nella scuola secondaria di secondo grado si tende a distinguere una lezione «normale» adatta ai più e un percorso facilitato, riservato agli studenti che secondo la normativa presentano BES. Questa pratica, però, a volte causa incomprensioni tra i colleghi o atteggiamenti stigmatizzanti da parte degli altri studenti. Una cultura inclusiva non può mai darsi per scontata, anzi, è un obiettivo da realizzare giorno per giorno.

In questa attività didattica, pertanto, l’adattamento si sposta a monte, programmando attività complesse che prevedano l’utilizzo di stimoli diversi come il testo, le immagini, le carte geografiche, strumenti multimediali e il gruppo classe come risorsa per la mediazione didattica. Gli studenti sono maggiormente coinvolti e

Essi chiedono chiarimenti rispetto a quanto scritto, uniscono contenuti simili, indicano con colori diversi le risposte corrette (verde), quelle imprecise (gialle) e quelle sbagliate (rosse) (20 min.).

Fase 3: Approfondimento delle conoscenze

I docenti presentano le fasi successive delle attività di studio e assegnano a ciascuno dei 5 gruppi un argomento da approfondire:

1. tempi e spazi
2. economia
3. politica e società
4. cultura, scienza e tecnica
5. religione.

Alcuni argomenti, più densi in termini di concetti e relazioni causali (ad esempio l'economia), sono assegnati ai gruppi che hanno dimostrato maggiori competenze o una preparazione «forte» nella fase precedente. Per favorire la condivisione e il tutoraggio tra pari (e quindi l'interdipendenza positiva), i docenti chiariscono che, al termine degli approfondimenti, individueranno un portavoce per ogni gruppo che relazionerà al resto della classe i risultati del lavoro svolto: è quindi compito di tutti i membri partecipare e (far) comprendere l'argomento di studio (10 min.) (fase 3.1).

Gli studenti divisi nei gruppi approfondiscono l'argomento assegnato usando il manuale di testo, gli apparati iconografici, gli schemi (il testo è anche fornito in digitale sui computer). L'attività di studio si realizza nella costruzione di un glossario relativo alle parole chiave e di uno schema che sia coerente con il materiale trattato. Gli studenti possono quindi utilizzare linee del tempo, carte geografiche, mappe concettuali e mentali, repertori di immagini. I gruppi sono liberi di organizzare il loro lavoro come meglio credono. I docenti si muovono tra i gruppi, aiutando gli studenti a individuare le parti significative sui testi, a chiarire passaggi difficili, a costruire lo schema più adatto (40 min.) (fase 3.2).

Gli studenti divisi nei gruppi ricostruiscono in formato digitale il materiale di lavoro che hanno abbozzato nella fase precedente (figura 3). Possono usare software gratuiti caricati sui computer per la stesura di testi e la realizzazione di mappe mentali/concettuali, oltre che risorse online per immagini o carte geografiche. I materiali prodotti vengono caricati in una presentazione comune sulla piattaforma di condivisione Google Drive. I docenti forniscono assistenza nell'uso dei software ed evidenziano eventuali errori o incongruenze (30 min.) (fase 3.3).

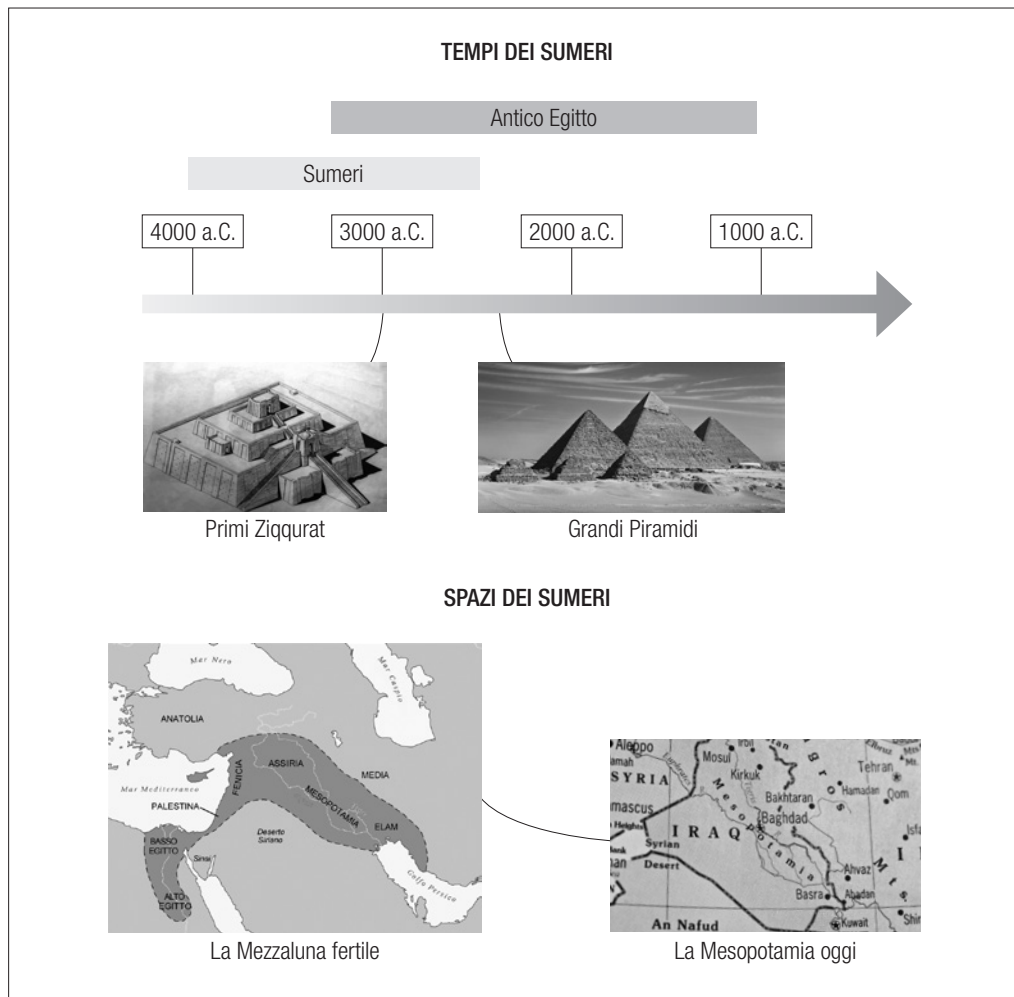


Fig. 3 Esempio di approfondimento sull'argomento «tempi e spazi».

Fase 4: Esposizione degli approfondimenti

Ogni gruppo presenta il proprio argomento (50 min.). Per questo compito i docenti individuano studenti che possono essere valorizzati dalla performance in pubblico. Non si tratta quindi del più «bravo» dal punto di vista scolastico, ma di chi possiede adeguate competenze comunicative e relazionali. La studentessa certificata, per il suo profilo di funzionamento, è esclusa da questa scelta perché ha già svolto esperienze relazionali significative in situazioni protette, come la coppia e il gruppo, ma non è detto che lo siano gli altri studenti con BES. In alcuni casi queste attività, infatti, possono rinforzare positivamente, e quindi coinvolgere nel processo

I SETTE CAPISALDI DELL'INNOVAZIONE DIDATTICA

Heidrun Demo*

Cosa significa innovazione didattica?

L'innovazione è qualità

Innovazione significa movimento, tensione costante verso lo sviluppo di qualità. Innovare la didattica non vuol dire ricercare una *nuova* metodologia o *nuovi* strumenti, ma tentare di sviluppare approcci, metodologie e strumenti utili ad accrescere la *qualità* dei processi educativi che la scuola promuove.

La qualità deve basarsi su due capisaldi fondamentali, ovvero: l'*efficacia* e i *riferimenti valoriali*. Entrambi sono importanti per garantire che l'innovazione didattica sia al servizio di un apprendimento che funzioni e che, contemporaneamente, risponda a un chiaro orientamento etico.

La qualità è efficacia

Nella scuola italiana la gran parte del tempo di insegnamento e apprendimento viene ancora gestito in modalità frontale e questo riflette una visione trasmissiva dell'apprendimento, che non trova conferme nei recenti modelli teorici. Per questo è importante ridurre il tempo dedicato all'insegnamento frontale e arricchire l'ambiente di apprendimento scolastico con proposte che mettano l'alunno al centro e lo rendano protagonista in prima persona, gli permettano di interagire con la realtà e gli altri, per affinare in un percorso di negoziazione e co-costruzione le proprie teorie sul mondo.

* Università di Bolzano.

La qualità è orientamento etico

La Costituzione italiana identifica nella scuola l'istituzione che promuove la crescita e lo sviluppo di ciascuno, indipendentemente dai mezzi di partenza. Una scuola innovativa deve essere equa: questo significa efficace per tutti, capace di dare a ognuno strumenti per realizzare un proprio progetto di vita, facendo le giuste differenze nel rispetto e nella valorizzazione delle individualità di tutti gli alunni. Si tratta di una scuola capace di prendersi cura di ognuno nella fiducia che ogni investimento educativo si ritroverà nei cittadini di domani.

I sette elementi della didattica innovativa

Alla luce di queste premesse, sono considerati innovativi tutti quegli approcci, metodologie e strumenti che promuovono il ruolo attivo dell'alunno nel processo di apprendimento e che attivano interazioni con materiali e persone in ottica socio-costruttivista. Di seguito sono illustrati nel dettaglio i sette capisaldi su cui fondare una didattica che può dirsi realmente innovativa.

1. DIDATTICA DELL'ESPERIENZA

La cultura si deve lasciar prendere attraverso l'attività, con l'aiuto di materiali che permettano al bambino di acquisirla da solo (Maria Montessori).

La scuola promuove attività concrete, l'occasione di fare in prima persona e la possibilità di raccogliere esperienze, è il luogo dove i bambini sperimentano con il corpo e con i cinque sensi, è uno spazio in cui poter giocare e creare, costruire e progettare in modalità analogiche e digitali. Sulla base di queste esperienze e tramite la riflessione che ne deriva è possibile costruire dei saperi condivisi e imparare ad applicarli nei contesti di vita sottoforma di competenze.

Parole chiave: fare, esperienza, laboratorio, didattica per competenze.

2. DIDATTICA DELLE DIFFERENZE

È poi scontato che vi siano delle differenze all'interno del gruppo. [...] Valorizziamo queste differenze e apriamole ancora. Realizziamo quindi un capovolgimento logico pensando che le differenze permettono un migliore apprendimento e quindi una migliore capacità educativa (Andrea Canevaro).

La scuola riconosce le molte differenze individuali degli alunni, siano esse legate alle storie di vita, ai diversi modi di apprendere, ad abilità o disabilità differenti. La scuola coltiva e nutre una cultura del dialogo aperto alle differenze e alla loro valorizzazione, costruisce un'offerta didattica che permette ad alunni diversi di seguire percorsi di apprendimento diversi in un contesto comune e condiviso. La scuola, in quest'ottica, promuove anche l'autonomia degli alunni e la possibilità di scegliere e autodeterminare un proprio progetto di apprendimento.

Parole chiave: differenziazione, autonomia, autodeterminazione, didattica aperta.

GLOSSARIO DELLE DISABILITÀ, DEI DISTURBI E DEI DEFICIT

RICERCA e SVILUPPO Erickson

Nei box che seguono vengono descritti alcuni dei principali disturbi dell'apprendimento, deficit e disabilità. Di ognuno di essi vengono elencate nel dettaglio caratteristiche, definizioni e classificazioni, oltre che una breve rassegna bibliografica essenziale.

AUTISMO

L'autismo è un disturbo pervasivo dello sviluppo biologicamente determinato, con esordio nei primi tre anni di vita. Le aree prevalentemente interessate sono quelle relative all'interazione sociale reciproca, all'abilità di comunicare idee e sentimenti e alla capacità di stabilire relazioni con gli altri (Baird, Cass e Slonims, 2003; Berney, 2000; Rutter, 1978; Szatmari, 2003). L'autismo, pertanto, si configura come una condizione «permanente» che accompagna il soggetto nel suo ciclo vitale, anche se le caratteristiche del deficit sociale assumono un'espressività variabile nel tempo.

Cosa caratterizza un disturbo collocabile nello «spettro autistico» e come si manifesta tipicamente? I disturbi collocabili in questa ampia gamma di diversità si presentano con una grande variabilità, alcuni con deficit nelle diverse aree caratteristiche, di importante gravità; altri presentano situazioni di funzionamento del tutto eccentriche, bizzarre, con aree di funzionamento eccellente o addirittura eccezionale e altre variamente deficitarie (Asperger, 2003). Al di là di questa grande variabilità di espressione, vi sono comunque degli aspetti centrali, caratteristici, che si ritrovano nelle diverse situazioni personali. Le definizioni e le classificazioni oggi maggiormente condivise e utilizzate a livello internazionale e cioè l'ICD-10 (OMS, 1992) e il DSM-5 (APA, 2013) si basano principalmente sulla descrizione del comportamento tipico del disturbo autistico. Nell'ICD-10 l'*autismo infantile* viene definito come una sindrome caratterizzata da presenza di una compromissione dello sviluppo che si manifesta prima dei 3 anni; un tipo caratteristico di funzionamento anormale nelle aree dell'interazione sociale, della comunicazione e del comportamento, che è limitato, stereotipato e ripetitivo. In aggiunta a queste specifiche caratteristiche diagnostiche, è frequente che i bambini con autismo mostrino una varietà di altri problemi non specifici, come fobie, disturbi del sonno e dell'alimentazione, aggressività (anche autodiretta) e reazioni di collera. Gli altri disturbi che rientrano nella categoria dei disturbi pervasivi dello sviluppo sono: il disturbo di Asperger, il disturbo disintegrativo della fanciullezza e il disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato, una categoria che viene utilizzata nei casi in cui la triade sintomatologia tipica è presente solo in parte. A queste vanno aggiunte le ulteriori categorie presenti solo nell'ICD-10 di autismo atipico e di sindrome iperattiva associata a ritardo mentale e movimenti stereotipati.

APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta

GLOSSARIO DEGLI APPROCCI METODOLOGICI, DELLE STRATEGIE E DEGLI STRUMENTI

RICERCA e SVILUPPO Erickson

Si elencano di seguito i principali e più efficaci e diffusi approcci metodologici, strategie e strumenti didattici. Si descrivono di ognuno le origini, l'evoluzione, le caratteristiche e la cornice teorica di riferimento, oltre che le modalità di attuazione.

ADATTAMENTO/SEMPLIFICAZIONE

Indica la strategia di adattare e semplificare il materiale e il percorso di apprendimento a particolari esigenze.

In riferimento ai materiali didattici e di studio degli alunni (ad esempio, il libro di testo) sono spesso necessarie delle operazioni per rendere l'apprendimento significativo ed efficiente e per soddisfare i diversi bisogni di apprendimento degli alunni. L'adattamento della didattica può avvenire grazie a strumenti compensativi che consentono di:

- *evidenziare le informazioni salienti*; può essere necessario intervenire sul testo per rendere maggiormente salienti da un punto di vista percettivo le parole chiave o le parti di testo più significative. L'evidenziazione del testo può diventare successivamente una strategia di studio da usare in autonomia;
- *schematizzare e ristrutturare*; si riferisce alla rielaborazione dei contenuti attraverso un linguaggio più semplice e all'utilizzo di vocaboli di uso comune;
- *ridurre la quantità di lavoro* in termini di «carico cognitivo» e di informazioni fornite; può essere necessario eliminare quelle informazioni che non sono fondamentali per la comprensione del testo;
- *completare e integrare* l'argomento facendo collegamenti con conoscenze pregresse e anticipando collegamenti futuri per favorire la comprensione di insieme.