

CONCORSO a cattedra 2018

La Prova orale per la Scuola Secondaria

Progettare e condurre una lezione efficace:
gestione e motivazione della classe in contesti cooperativi
con **raccolta di lezioni simulate** per gli **Ambiti disciplinari 4 e 8**

Classi di concorso:

- A22 (A043)** Italiano, Storia, Geografia nella scuola secondaria di I grado
- A12 (A050)** Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado
- A11 (A051)** Discipline letterarie e Latino
- A13 (A052)** Discipline letterarie, Latino e Greco

M. Cassimatis • D. Lorenzetti • I. Palmieri • L. Riggio • P. Vedovello

COMPRENDE
ESTENSIONI
ONLINE

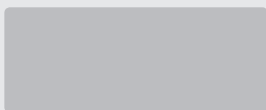


Accedi ai servizi riservati



Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi** e **contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.

L'accesso ai **servizi riservati** ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

▼
Se sei registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

▼
Se non sei già registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autentificati tramite Facebook
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per *utenti registrati*

La Prova orale per la Scuola Secondaria – Ambiti 4 e 8 – Discipline letterarie
Copyright © 2018, 2012, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1
2022 2021 2020 2019 2018

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale, del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.

L'Editore

Autori delle Unità di Apprendimento:

Virginia Boniello, per le unità 18 e 19 di Lingua e letteratura latina


Marika Cassimatis, per le unità 15 e 16 di Geografia

Donata Lorenzetti, per le unità 1 e 3 di Lingua e letteratura italiana, 7 e 8 di Storia, 13 di Educazione civica, 14 e 17 di Geografia

Ivano Palmieri, per l'unità 12 di Educazione civica

Luciana Riggio, per le unità dalla 20 alla 25 di Lingua e cultura latina e dalla 26 alla 33 di Lingua e cultura greca

Patrizia Vedovello, per le unità 2, 4, 5, 6 di Lingua e letteratura italiana e 9, 10, 11 di Storia

Grafica di copertina e fotocomposizione:  curviline – Napoli

Progetto grafico: ProMediaStudio di A. Leano – Napoli

Stampato presso Petruzzi S.r.l. Via Venturelli 7/B – Città di Castello (PG)

Per conto della EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 9362 141 0

www.edises.it
info@edises.it

CONCORSO a cattedra 2018

La Prova orale per la Scuola Secondaria

Progettare e condurre una lezione efficace:
gestione e motivazione della classe in contesti cooperativi con
raccolta di lezioni simulate per gli Ambiti disciplinari 4 e 8

Classi di concorso:

A22 (A043) Italiano, Storia, Geografia nella scuola secondaria di I grado

A12 (A050) Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado

A11 (A051) Discipline letterarie e Latino

A13 (A052) Discipline letterarie, Latino e Greco

Prefazione

“Meglio una testa ben fatta che una testa ben piena”.

Michel de Montaigne

Come si misura l'efficacia di una lezione? Ma, prima ancora, cosa si intende per efficacia quando si parla di insegnamento? La domanda, apparentemente banale, è il punto di partenza di questo volume.

Tradizionalmente, all'idea di scuola si associa l'idea di apprendimento, in primo luogo di nozioni. La prima, scontata risposta alla nostra domanda è dunque questa: l'efficacia dell'insegnamento si misura in termini di risultati raggiunti dagli studenti. L'interesse si sposta quindi sui risultati attesi. Facendo un passo avanti, ci accorgiamo che per misurarne l'efficacia, occorre innanzitutto interrogarsi su quali siano i risultati che ci aspettiamo di raggiungere mediante l'insegnamento. Appare subito chiaro che la visione trasmissiva dell'insegnamento, basata sulla mera acquisizione delle conoscenze, è oggi assolutamente inadeguata. La vera missione della scuola moderna è quella di formare i giovani alla vita, metterli in “condizione di”, dotarli degli strumenti necessari per affrontare il futuro.

Considerando un ciclo di studi completo, dalla primaria all'università, chi si laurea oggi ha iniziato a studiare circa venti anni fa, in un contesto assolutamente diverso da quello odierno. Come ha potuto, dunque, la scuola prepararlo ad affrontare una realtà ignota? Nella società della rivoluzione digitale, caratterizzata da continui e veloci cambiamenti, la scuola deve fare i conti con la necessità di formare gli studenti nell'uso di tecnologie e verso nuove professioni al fine di risolvere problemi ancora sconosciuti. A fronte di queste nuove esigenze, alla scuola e agli insegnanti, in primo luogo, è richiesta la capacità di aiutare i ragazzi a sviluppare le abilità e le competenze necessarie per affrontare da protagonisti le sfide della società in cui vivono.

Tale consapevolezza, maturata già da tempo a livello internazionale, si è concretizzata nell'investimento di ingenti risorse per la ricerca di nuovi e più efficaci percorsi di formazione e metodi di apprendimento, con l'obiettivo di pervenire a una profonda revi-

sione dei saperi e dei modelli di educazione e insegnamento che porti allo sviluppo di un pensiero complesso, l'unico in grado di affrontare problemi che richiedono approcci multidisciplinari. Questo è quanto spiega il filosofo e sociologo francese Edgar Morin nel libro intitolato, appunto, *La testa ben fatta* (il cui sottotitolo, *Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, risulta emblematico e più che mai attuale a questo riguardo). La testa "ben piena" è quella in cui "il sapere è accumulato e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso", mentre nella testa "ben fatta" vi è "un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi, principi organizzatori che permettono di collegare i saperi e di dare loro senso". Dunque, la testa "ben fatta" è in grado di superare la separazione tra le culture e rispondere alle sfide della complessità della vita in ogni suo aspetto.

Che gli alunni non siano contenitori da riempire con nozioni tanto più numerose quanto più slegate tra di loro, lo si percepiva da tempo: già le *Indicazioni Nazionali* del 2007 avevano imboccato una strada che rappresenta nel nostro paese il primo tentativo di impostare una programmazione didattica basata su un profilo finale di competenza, caratterizzato, cioè, dai traguardi da raggiungere. Una scuola intesa, dunque, come contesto nel quale porre le basi di un percorso formativo in grado di fornire gli strumenti necessari per un apprendimento che durerà per tutto l'arco della vita. E in questa direzione le *Indicazioni Nazionali* 2012 proseguono e consolidano la scelta di una didattica finalizzata all'acquisizione di competenze e abilità. Con tale obiettivo si rafforzano continuità e unitarietà del percorso curricolare tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado in rapporto all'unità della persona e alla processualità degli apprendimenti, nella consapevolezza che abilità e competenze non sono come le nozioni, la cui acquisizione può essere espressa in termini di tempi definiti, ma "qualità" che maturano, si affinano, si perfezionano se adeguatamente stimolate nel corso del tempo. La visione della didattica voluta dalle *Indicazioni Nazionali*, in base alla quale i docenti dovranno d'ora in avanti modellare la propria attività, è appunto centrata sulle competenze, o meglio, su traguardi orientati a competenze. In rapporto a ciò e tenendo conto dei risultati offerti dalla ricerca in materia di modelli di apprendimento, l'azione pedagogica e didattica viene concepita in modo nuovo, rispettoso delle conoscenze in materia di ambiente di apprendimento, inteso

come contesto di attività e situazioni che rispetti e promuova la centralità dell'alunno, il quale elabora il proprio apprendimento per vie multiple, caratterizzate da tratti di irriducibile e preziosa singolarità. In questo contesto, si affermano forme interattive e collaborative di apprendimento, e situazioni e metodi laboratoriali concorrono ad esaltare l'espressione delle proprie potenzialità da parte dell'alunno e a connotare l'apprendimento come attività costruttiva. L'opposto, dunque, di una impostazione trasmissiva - espressamente stigmatizzata dalle *Indicazioni* - alla quale non si può più riconoscere alcuna plausibilità, sebbene essa possa risultare impegnativa, per la consapevolezza e il lavoro progettuale che richiede.

Analogo discorso vale, ovviamente, per le *Indicazioni Nazionali* e le *Linee Guida* della scuola secondaria di secondo grado.

Sulla base di queste premesse, il volume è suddiviso in parti. La **prima parte** presenta e mette a confronto i principali **modelli di apprendimento** e il loro impiego nella **progettazione didattica**: le conoscenze in materia di apprendimento sono, infatti, la base su cui costruire e pianificare l'attività d'aula, rappresentando un imprescindibile prerequisito per qualsiasi insegnante che aspiri a condurre una lezione efficace. Si tratta di un interessante e approfondito *excursus*, da Piaget a Baron, da Sternberg a Gardner e alla sua teoria delle "intelligenze multiple", agli utilissimi apporti del costruttivismo socio-culturale, ai più recenti contributi offerti dalle neuroscienze. L'apprendimento, come già detto, non va più considerato secondo un'ottica di mera trasmissione nozionistica dal docente al discente, ma come fatto essenzialmente "sociale", che si svolge in un contesto-classe in costante relazione e mediazione con gli altri. Un apprendimento che vuole e deve essere, come vedremo, cooperativo e collaborativo. Vi è poi la parte dedicata alla programmazione e alla valutazione (*chi valuta? cosa si valuta? come si valuta?*), nella quale si analizzano le funzioni della valutazione e gli strumenti più efficaci per metterla in pratica.

La **seconda parte** affronta anzitutto il tema – oggi più che mai importante – della multidisciplinarietà, fondamentale per poter comprendere la realtà nella sua totalità, abbandonando l'ormai datata separazione tra le discipline: verranno esaminati i diversi **modi di "fare lezione"** – dalla lezione frontale a quella partecipata – e i diversi **metodi**, in particolare quelli che utilizzano le nuove


tecnologie. La lezione frontale, di lunga tradizione, offre indubbi vantaggi quando si tratta, per esempio, di comunicare un gran numero di informazioni a un gran numero di astanti. Tuttavia, quando lo scopo è quello di stabilire scambio, confronto, discussione, apprendimento uno dall'altro, la lezione frontale va ripensata, e con essa i suoi limiti. Se l'insegnante non può più essere oggi considerato come un semplice trasmettitore di informazioni ma, al contrario, un "ricercatore" che, riflettendo continuamente sul proprio modo di insegnare impara a migliorare la sua professione, allora egli diventa il "regista" del processo di apprendimento. Solo così, il paradigma insegnamento-apprendimento, da individualistico, si trasformerà in collaborativo, in cui anche l'alunno rivestirà un ruolo attivo e partecipativo. La conoscenza è un lavoro condiviso: un apprendimento più coinvolgente è più duraturo. Su questa premessa, esamineremo i presupposti dell'apprendimento collaborativo e cooperativo, le relative teorie di riferimento, la formazione dei gruppi di apprendimento e vedremo in che modo stabilire quell'"interdipendenza positiva" che costituisce un elemento essenziale dell'apprendimento cooperativo, per cui ogni membro del gruppo percepisce di essere indispensabile per il gruppo stesso, avendo un obiettivo comune da raggiungere, con conseguenti risultati positivi sia riguardo la motivazione e l'impegno, sia la qualità delle relazioni interpersonali.

La **terza parte** è, infine, incentrata sulla **pratica dell'attività didattica** e contiene esempi di **Unità di Apprendimento** e di organizzazione di attività di classe: per ciascuna **simulazione di lezione** sono evidenziati le scelte didattiche e metodologiche adottate.

Ulteriori **materiali didattici** e **approfondimenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito **edises.it** secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social

Facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su  (**Facebook**) per ricevere gli aggiornamenti

www.concorsoacattedra.it

Indice generale

Parte Prima Apprendimento, programmazione e valutazione

Capitolo Primo Apprendimento: modelli teorici a confronto	3
1.1 L'apprendimento: definizione e nuclei teorici di riferimento	6
1.2 L'interazione sociale nel processo di apprendimento	8
1.3 Il rapporto tra apprendimento e sviluppo	11
1.4 Il contributo delle neuroscienze alla psicologia e all'educazione	12
1.5 Il modello della psicologia genetica	15
1.6 I contributi di Jean Piaget alla conoscenza del bambino	17
1.7 L'ipotesi della continuità evolutiva	18
1.8 Comportamenti adattivi e processi cognitivi	21
1.9 Il pensiero irreversibile e il pensiero reversibile o operatorio	23
1.10 L'ipotesi dell'egocentrismo e del realismo infantile	24
1.11 Il modello cognitivo di J. Bruner: la scoperta dell'infanzia	26
1.12 Apprendimento ciclico a spirale. Il modello di E. Erikson	32
1.13 Il modello di J. Baron	35
1.14 Il modello di D.A. Kolb	36
1.15 Il modello di R.J. Sternberg (E.L. Grigorenko e Sternberg)	37
1.16 Il modello di H. Gardner	39
1.17 L'apprendimento per mappe concettuali: le teorizzazioni di E. Damiano e di J.D. Novak	41
1.18 Soggettività ed <i>emotional intelligence</i>	45
1.19 La Metacognizione	47
1.20 L'ambiente di apprendimento	52
1.21 L'apprendimento come esercizio di democrazia	63
1.22 Il ruolo dei media nell'apprendimento	67
1.23 L'apprendimento significativo	69
Capitolo Secondo La programmazione	73
2.1 Il quadro normativo di riferimento	73
2.2 La programmazione delle attività nel modello di A. e H. Nicholls	74
2.3 La programmazione d'istituto, educativa e didattica	76
2.4 La programmazione del "curricolo"	77
2.5 Il curriculum metacognitivo	82

Capitolo Terzo La valutazione	85
3.1 Le funzioni della valutazione	85
3.2 Il ruolo del docente nella valutazione	90
3.3 Gli strumenti della valutazione	93
3.4 L'oggetto della valutazione	102
3.5 La valutazione autentica	103

Parte Seconda

Approcci, modelli e strumenti didattici

Premessa	111
Capitolo Quarto La lezione frontale	113
4.1 Aspetti teorici ed elementi costitutivi	114
4.2 La comunicazione come elemento centrale della relazione educativa	117
Capitolo Quinto La lezione partecipata	119
5.1 L'apprendimento collaborativo: definizione	122
5.2 Presupposti teorici dell'apprendimento cooperativo	123
5.3 Approccio "cooperativo" e approccio "collaborativo"	128
5.4 La <i>community of learners</i> di A. Brown e J. Campione	128
5.5 Il metodo Jigsaw e il <i>reciprocal teaching</i>	131
5.6 La formazione dei gruppi di apprendimento	136
5.7 I ruoli all'interno dei gruppi	137
5.8 L'interdipendenza positiva	139
5.9 Utilizzo dell'apprendimento cooperativo nell'elaborazione e risoluzione dei problemi (<i>problem solving</i>)	140
Capitolo Sesto La lezione costruttivista	147
6.1 Presupposti teorici: il costruttivismo	147
6.2 L'ambiente di apprendimento costruttivista	148
6.3 La funzione di "guida" del docente	151
Capitolo Settimo Esercitazioni e strumenti didattici	153
7.1 L'esercizio in classe	153
7.2 L'utilizzo della LIM	154
7.3 Modalità e strumenti didattici	157

Parte Terza

Esempi di Unità di Apprendimento

Premessa Impostare una Unità di Apprendimento	163
Sezione I Lingua italiana	
UdA1 I pronomi	175
UdA2 Scoprire la logica delle parole	185
Sezione II Letteratura italiana	
UdA3 Il testo narrativo fantastico: fiaba e favola	197
UdA4 Dentro la poesia	213
UdA5 Il verismo di Giovanni Verga	227
UdA6 La lirica d'amore dai provenzali ai siculo-toscani	243
Sezione III Storia	
UdA7 La rinascita dopo il Mille	255
UdA8 Arrivare ad Auschwitz	269
UdA9 Riforma e Controriforma	283
UdA10 La Francia di Luigi XIV e l'Inghilterra della rivoluzione	297
UdA11 La Russia dalla Rivoluzione d'ottobre a fine Novecento	311
Sezione IV Educazione civica	
UdA12 Un percorso fra diversi modelli di democrazia	325
UdA13 La democrazia e i suoi pericoli	339
Sezione V Geografia	
UdA14 Presi nella rete	355
UdA15 Climi, paesaggi agrari e sviluppo sostenibile	371
UdA16 Squilibri demografici e rapporti tra paesi del Nord e del Sud del mondo	379
UdA17 I paesaggi culturali	389
Sezione VI Lingua e cultura latina	
UdA18 Un percorso interdisciplinare sulla natura dell'uomo	403
UdA19 Il mito delle Sirene nella letteratura latina	434
UdA20 Uso delle forme nominali del verbo	447
UdA21 Il pensiero politico di Cicerone	459
UdA22 L'elemento comico nella <i>Aulularia</i> di Plauto	469
UdA23 Il linguaggio delle emozioni in Catullo	479
UdA24 L'elemento macabro nel teatro di Seneca	493
UdA25 La decadenza giulio-claudia nel <i>Satyricon</i>	501
Sezione VII Lingua e cultura greca	
UdA26 Origine e caratteri della tragedia	513
UdA27 Le figure femminili nell' <i>epos</i> omerico	523
UdA28 Erodoto e la nascita del metodo storico	541
UdA29 Approccio alla lingua greca	553
UdA30 Il sistema verbale: problemi di didattica	563
UdA31 Didattica dell' <i>epos</i> omerico: nuovi orizzonti	577
UdA32 Il <i>Dialogo dei Melii</i> : un esempio di storiografia tucididea sui rapporti di forza	587
UdA33 L'oratoria giudiziaria in Lisia	599

Unità di Apprendimento 2

Scoprire la logica delle parole

Questa unità di apprendimento è pensata per studenti della classe seconda della scuola secondaria di secondo grado, ed è finalizzata a migliorare il grado di conoscenza teorica della lingua italiana.

Presenta un percorso di lavoro per conoscere e analizzare la frase semplice attraverso l'uso dell'analisi logica, propedeutica alla conoscenza del periodo complesso.

Presentazione del progetto

Lo scopo della presente unità è quello di approfondire le conoscenze degli studenti sulle strutture della lingua e sulla funzione che le parole svolgono nella comunicazione scritta ed orale, all'interno di una frase semplice.

Certamente lo studio dell'analisi logica non tende a far comprendere il significato delle frasi che vengono pronunciate o scritte: esso è generalmente chiaro sia a chi lo pronuncia o scrive, sia quasi sempre a chi lo riceve. Per capire un discorso o una pagina scritta, insomma, non c'è bisogno dell'analisi logica; essa serve però a riflettere sull'organizzazione delle frasi nella nostra lingua, a vedere come esse sono costruite. Questa riflessione sull'organizzazione delle proposizioni (e successivamente dei periodi) può permettere di costruire gli enunciati in modo più consapevole e preciso, accrescendo la competenza dello studente; tutto ciò porta quindi anche a una maggior capacità di controllo della propria espressione scritta e delle correzioni dell'insegnante, aumentando la capacità di autocorrezione dello studente. Inoltre si rivela indispensabile per comprendere e apprezzare le scelte stilistiche degli autori che si studieranno nel corso del triennio.

Si cercherà di far sì che la pratica dell'analisi logica, come prima quella dell'analisi grammaticale, non si riduca a un'esercitazione

meccanica, ma porti ad una riflessione consapevole sulle strutture della lingua e sul loro corretto impiego.

Si presuppone che almeno a grandi linee la conoscenza dell'analisi logica sia stata preceduta da un'accettabile conoscenza dell'analisi grammaticale nel corso del primo anno di superiori (se non già alla medie). Si può comunque far precedere lo svolgimento dell'unità da un veloce ripasso teso a riprenderne i principali aspetti, anche non soffermandosi eccessivamente sui dettagli; eventuali incertezze potranno essere chiarite nel corso del lavoro.

➤ **Finalità:**

- approfondire la capacità di ragionamento logico;
- raggiungere una competenza più completa e approfondita della lingua italiana e delle sue strutture.

➤ **Risultati di apprendimento:**

- conoscere e riconoscere le parti che formano una frase e saper distinguere la loro funzione logica;
- migliorare la capacità di autocorrezione e di composizione scritta.

➤ **Competenze acquisite a fine unità:**

- conoscenza dell'analisi logica;
- affinamento delle capacità di ragionamento logico;
- competenza più completa e approfondita della lingua e delle sue strutture a livello della frase semplice.

➤ **Metodi e strategie da adottare:** piuttosto che partire da definizioni, l'attività di approccio all'analisi logica è preferibile sia presentata con esempi. La lezione può essere strutturata a partire da domande del docente o da proposte di semplici problemi da risolvere. Sulla base delle risposte degli studenti, li si guida ad individuare ciò che si ritiene importante porre al centro dell'argomento specifico affrontato nella lezione. Se si parte dalla frase semplice, si può chiedere di formularne una, di scriverla alla lavagna, di spiegare agli altri in che senso è "semplice". Si passa in seguito a fornirne, sempre con la partecipazione dello studente, una definizione più corretta e appropriata. Di qui si procede nella direzione che si è scelto di seguire verso il concetto successivo, non senza fermarsi di fronte alle eventuali perplessità. Prima di affrontare la problematica più avanzata, si fanno esercizi di controllo assieme. Se l'aula dispone di una

LIM, la partecipazione ne è incentivata. Ogni qualvolta sia possibile ed opportuno si possono fare i collegamenti con le lingue straniere, motivando così anche l'acquisizione di competenze utili in quell'ambito.

- **Strumenti:** libro di testo, quaderno per gli appunti, LIM, computer.
- **Tempi di realizzazione:** il tempo dedicato allo svolgimento dell'unità è indicativamente di 8-10 ore. Molto, comunque, dipende dalle nozioni pregresse degli studenti per quanto concerne la conoscenza dell'analisi grammaticale.
- **Modalità di verifica:**
 - correzione sistematica e collettiva degli esercizi assegnati come lavoro domestico (verifiche formative) o effettuati assieme, allo scopo di fare il punto della situazione per verificare eventuali difficoltà incontrate dall'alunno e per permettere a ciascuno di controllare il proprio livello di preparazione. È da stimolare anche con valutazioni positive qualunque intervento, mentre non vanno tenuti in considerazione eventuali errori iniziali;
 - esercizi alla lavagna, eventualmente con la LIM;
 - verifica scritta di analisi logica (verifica sommativa);
 - eventuale verifica di recupero (solo nel caso che la classe o parte di essa non abbia raggiunto gli obiettivi prefissati, purché non a causa di scarso impegno).
- **Valutazione:** gli esercizi che compongono le prove sottoposte a valutazione sommativa sono di differente complessità; ad ogni esercizio è quindi assegnato uno specifico punteggio valutando le risposte corrette: la somma totale del punteggio è traducibile nella massima valutazione in decimi e di seguito in proporzione (vedi fase 9).

Fasi di realizzazione

Fase 1.

tempo: 30'

Cerchiamo per prima cosa di ragionare assieme agli studenti a proposito di cosa sia e a cosa serva l'analisi logica. Questa fase iniziale è assai utile, sia perché serve a far comprendere lo scopo di affron-

tare questa parte di studio, sia perché spesso le difficoltà che si incontrano sono legate al pregiudizio che l'analisi logica sia inutile e noiosa. Motivare e chiarirne l'utilità è parte integrante del lavoro scolastico. Se si può ricorrere all'uso della LIM ciò aiuterà molto a rendere l'approccio più condiviso e interessante.

Si chiede agli studenti di accoppiare il termine "analisi" ad altre parole cui viene solitamente accompagnato: si parla abbastanza abitualmente, ad esempio, di analisi chimica di un composto, di analisi mediche del sangue, di analisi critica di un testo. In ognuno di questi casi si farà notare che con la parola "analisi" vogliamo indicare la suddivisione di un tutto nelle parti o negli elementi che lo costituiscono. "Logica" è connessa alla parola greca *logos*, "ragionamento", "discorso". Diremo perciò che l'analisi logica è una scomposizione fatta secondo un criterio razionale, come scomporre con criteri scientifici al microscopio.

Chiariremo che l'ambito della nostra unità di apprendimento sarà quello di scomporre una frase semplice nei suoi elementi (soggetto, predicato, espansioni o complementi).

Fase 2.

tempo: 30'

L'insegnante inizia chiedendo ai ragazzi di formulare una frase semplice; si può partire dagli esempi forniti e addirittura dalle perplessità stesse a proposito di cosa si intenda per "frase semplice". Chi si dimostra in grado di fare un esempio calzante spiega ai compagni come l'ha costruito. Alcune tra le varie proposte emerse in questo modo vengono scritte alla lavagna – comprese quelle errate – e si ragiona assieme per verificare che il concetto di partenza, appunto "frase semplice", sia chiaro a tutti; a chi ha eventualmente sbagliato si chiede di riformulare un esempio giusto. Arriviamo assieme alla definizione che può essere quella di "una sequenza di parole contenuta tra due pause forti, in cui è riconoscibile l'espressione di un pensiero compiuto".

Fase 3.

tempo: 60'

Non si ricorre quasi mai all'ausilio logico della lettura: al contrario consigliamo di far leggere a questo punto alternativamente agli studenti delle frasi, invitandoli a fare delle brevi pause tra i vari

gruppi di parole, sulla base del senso. Si possono ottenere espressioni come le seguenti:

- > *Il piatto / si è rotto;*
- > *Il piatto ovale / si è rotto / con fracasso;*
- > *Il piatto ovale / della zia Clara / si è rotto / con fracasso / in mille pezzi.*

Si noterà che le pause si collocheranno tra gruppi di parole che si addensano attorno ad una più importante. A volte si tende a formare dei sottogruppi, a volte direttamente due soli gruppi. Proviamo a scomporre ciascuna di queste proposizioni in due gruppi principali di parole, il primo strettamente legato al soggetto (il piatto), il secondo al predicato (si è rotto), ottenendo delle tabelle di questo tipo:

il piatto	si è rotto
il piatto ovale	si è rotto con fracasso
il piatto ovale della zia Clara	si è rotto con fracasso in mille pezzi

Possiamo dire quindi che nelle proposizioni semplici le parole si raccolgono in due gruppi fondamentali: il gruppo del soggetto e il gruppo del predicato.

Questi due sono elementi indispensabili a formare la frase: talvolta da soli, come nel primo esempio, talvolta completati e arricchiti da altri elementi.

Fase 4.

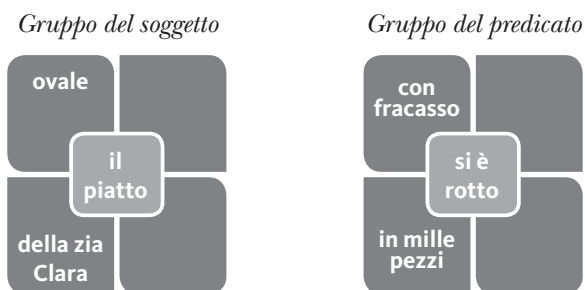
tempo: 90'

Tutto quello che si è fatto finora può essere fissato nella memoria facendo vari esercizi, reperibili sul libro in formato cartaceo o sul materiale digitale accluso a molti testi. Se si dispone della LIM, si possono consultare siti che consentono di esercitarsi assieme.

Da parte del docente è opportuno sempre visionare a casa quanto poi proposto in classe, tanto più se dispone di file o di schede create in Powerpoint da usare con la LIM, per graduare gli esercizi e soffermarsi su quanto sta spiegando in quel momento.

Riteniamo opportuno far ben consolidare una nozione alla volta, prima di passare a quella successiva. Per questo si può ricorrere an-

che a dei grafici che illustrino visivamente la centralità del soggetto e del predicato e la perifericità degli altri elementi, suggerendo altre frasi ridotte al minimo e/o arricchite con altri elementi.



Fase 5.

tempo: 60'

Si tratta a questo punto di ragionare su cosa identifica il nucleo delle due parti: il soggetto e il predicato.

Tradizionalmente a scuola si definisce il soggetto come “colui che fa l’azione”, ma esempi di soggetti che non fanno alcuna azione non mancano: che dire di *Maria ha mal di testa* o *La festa durerà un giorno?* Non potremo neppure ricorrere alla posizione fissa nella frase, visto che in italiano la posizione del soggetto non è rigida: *Sono arrivati in classe due compagni nuovi*, *Sulle strade si verificano troppi incidenti*, *Che cosa penserà Luigi di questo disordine?*, *Quanto sciocchezze dici!*, *La torta la compra lui*.

L’unico criterio valido per reperire il soggetto rimane quello morfologico, che in italiano si esprime con l’accordo tra soggetto e predicato, mentre ad esempio in latino (come anche in molte altre lingue) il soggetto è identificato da un caso specifico, il nominativo. Dunque in italiano il soggetto ha la caratteristica di concordare col predicato nel numero e, laddove è pertinente, nel genere; quindi: *Il bambino corre*, *È arrivata la nave*, *Ieri sono venuti i vicini a protestare* ecc. Una regola pratica e sempre valida potrebbe essere dunque la seguente: cercare il predicato e da questo risalire al soggetto.

Anziché evitare i casi che generano dubbi è meglio proporli subito e, sempre attraverso frasi che sollevino il problema e pongano al centro la capacità dello studente di riflettere, tentare di risolverlo.

Così proponiamo delle frasi in cui il soggetto è sottinteso: anche in questi casi esso può essere facilmente rintracciato a partire dal predicato, che essendo di forma finita (come quasi sempre nelle frasi semplici) contiene l'espressione della persona. Altro problema: i casi in cui il soggetto è introdotto dall'articolo partitivo (*Mi sono state regalate delle splendide rose*); o i casi in cui sia espresso da altre parti del discorso come un avverbio (*Domani è un altro giorno*) o rimanga indefinito (*Dicono/si dice che stasera pioverà*). Parlare quindi di “gruppo del soggetto” – considerando così come “soggetto” l'intero insieme di parole – rende l'analisi assai più semplice. Resta che il “nucleo” è costituito da un nome (o più propriamente da un sostantivo) o da un pronome.

Fase 6.

tempo: 60'

Con lo stesso procedimento si passa ora a parlare di predicato, e qui la cosa si fa un po' più complessa. L'analisi logica tradizionale lo identifica con il verbo, e lo definisce come “l'elemento che indica l'azione o lo stato riferiti al soggetto”. Se la classe è in possesso di discrete o buone conoscenze sui verbi, sarà sufficiente riprendere la fondamentale divisione tra predicato verbale e predicato nominale, cioè il verbo *essere* (o un verbo copulativo) in unione con una parte nominale.

Come per il soggetto, il predicato non può mancare se non quando la frase è impersonale (*Piove*). Al centro del gruppo del predicato, nel nucleo, sta dunque un predicato verbale o nominale.

Si propongono anche qui esercizi guidati per identificare il predicato, senza dover necessariamente identificare ulteriori caratteristiche del verbo, quali tempo, modo, forma ecc.

Anche qui il fatto di parlare di “gruppo del predicato” anziché di predicato in sé, ovvia ad un problema della grammatica tradizionale. Questa infatti distingue un predicato verbale da uno nominale affermando che i verbi predicativi hanno senso compiuto, mentre i verbi copulativi – *in primis* il verbo essere – non hanno senso compiuto e hanno bisogno di essere completati da una parte nominale o aggettivale (*Maria è avvocato, sembra intelligente*), dando luogo al predicato nominale. Ma se il soggetto e il predicato bastano da soli a fare una frase di senso compiuto, perché *Maria ha svolto il suo compito* ci appare completa mentre *Maria ha svolto* ci appare incom-

pleta, avendo eliminato solo un elemento aggiuntivo, considerato non obbligatorio?

Dal momento che il predicato non coincide solo con il verbo, ma con il verbo e i suoi argomenti, spesso – se non sempre – questi ultimi sono necessari a dare senso compiuto alle frasi: si tratta infatti solo di alcuni tipi particolari e ricorrenti di complementi (complemento oggetto o diretto, di termine e pochi altri), i quali sono tutti considerati indispensabili alla rappresentazione dell'evento espressa dal verbo, quindi necessari a costruire frasi di senso compiuto.

Avendo chiaro in cosa consiste il predicato, può essere questo il momento in cui si invitano gli studenti a dividere un periodo complesso nelle frasi semplici di cui è composto, sulla base dell'individuazione dei diversi predicati che le costituiscono.

Fase 7.

tempo: 120'

Invitiamo ora a “smontare” ulteriormente, quando possibile, i due gruppi negli elementi aggiuntivi, quando compaiono. Inizieremo facendo individuare alla classe questi elementi aggiuntivi e ponendoli intorno al “nucleo” di ciascun gruppo, costituito come abbiamo visto dal nome (o pronome) soggetto e dal predicato (verbale o nominale). Così torniamo all'esempio più articolato tra quelli proposti:

<i>Il piatto ovale / della zia Clara</i>	<i>si è rotto / con fracasso / in mille pezzi</i>
--	---

Attorno a *Il piatto* compaiono i seguenti elementi: *ovale* e *della zia Clara*, mentre nel gruppo del predicato al verbo *si è rotto* si affiancano *con fracasso* e *in mille pezzi*. Se l'elemento aggiuntivo del nome è espresso da un aggettivo, viene chiamato “attributo”; se invece è un nome si parla di “apposizione”.

Si farà notare poi che i vari gruppetti di parole che si aggiungono al nucleo-soggetto e al nucleo-predicato sono costituiti di materiale grammaticale diverso ed hanno una funzione sussidiaria e accessoria, aggiungendo informazioni varie. Li chiameremo “complementi”, perché completano: complementi nominali, se la parola chiave è un nome (o un pronome), complementi avverbiali se è un

avverbio. Invitiamo ora gli studenti a guardare i diversi elementi aggiuntivi che compongono il “gruppo del soggetto” (*ovale, della zia, Clara*) e, dopo aver formato dei gruppi, ad eseguire la suddivisione:

GRUPPO DEL SOGGETTO	<i>il piatto ovale</i>	soggetto + attributo
	<i>della zia Clara</i>	complemento + apposizione

Usando la dizione di complementi non serve – anzi è decisamente prematuro – soffermarci sul tipo di informazione che essi forniscono; sarà più semplice in seguito, una volta chiara la distinzione tra nominale o avverbiale.

Gli studenti faranno con facilità la suddivisione anche del gruppo del predicato:

GRUPPO DEL PREDICATO	<i>si è rotto</i>	predicato verbale
	<i>con fracasso</i>	complemento nominale
	<i>in mille pezzi</i>	complemento nominale + attributo

È chiaro che questo lavoro prevede che lo studente abbia chiari (o comunque ripassi) i fondamenti dell’analisi grammaticale, ma proprio questo modo di lavorare permette a volte che i dubbi precedenti sul valore di una parola vengano chiariti dalla sua funzione: per esempio, può essere più facile riconoscere un attributo dentro un gruppo soggetto o complemento che non riconoscere grammaticalmente un aggettivo.

Si possono ampliare questi esercizi ancora ricorrendo alla rete, specie nei casi in cui essi sono interattivi e quindi gli studenti hanno un riscontro immediato delle loro abilità.

Fase 8.

tempo: 60'

Solo dopo essersi accertati della sicurezza di analisi di questi fondamenti, si può passare a far riconoscere i diversi complementi, in base all'informazione che essi forniscono. Distinguiamo innanzitutto tra complementi diretti, indiretti e avverbiali; conviene partire dal complemento oggetto, la cui unica difficoltà generalmente consiste nel fatto che lo studente tende a confonderlo con il soggetto: errore questo evitabile, se come si è detto il soggetto sarà da identificare subito partendo dal predicato. Nell'affrontare poi i due complementi predicativi del soggetto e dell'oggetto, anche loro spesso confusi, è utile far notare che questi anziché fornire un'ulteriore informazione, aggiungono qualcosa sempre rispettivamente al soggetto o al complemento oggetto.

Fase 9.

tempo: 90'

Suggeriamo di proseguire il lavoro soffermandosi sui principali complementi indiretti, mentre quelli meno comuni si possono eventualmente affrontare quando si presentano. Il fatto che in altre lingue (come il latino o il tedesco) esista una declinazione in casi, oppure sia l'utilizzo della preposizione ad indicare il tipo di complemento senza la necessità di nominarlo, rende abbastanza inutile l'accanimento nell'individuare complementi minori che spesso lasciano perplessi gli stessi docenti. Il riconoscimento del tipo di complemento può essere effettuato, quasi come un gioco di ruolo, ponendo di fronte a coppie gli studenti e chiedendo che a turno uno decida che tipo di informazione vuole dall'altro, gli formuli di conseguenza la domanda giusta e chiedi una risposta coerente. Esercizi di analisi logica sono rintracciabili su questo sito: <http://seieditrice.com/si-fa-per-dire/la-sintassi/>.

Fase 10.

tempo: 60'

Si giunge alla verifica sommativa volta a controllare la conoscenza dell'intero processo dell'analisi logica dopo correzione sistemati-

ca e collettiva degli esercizi assegnati come lavoro domestico, che hanno quindi valore di verifiche formative.

Si può anche svolgere una verifica di recupero, ma solo nel caso che la classe o parte di essa non abbia raggiunto gli obiettivi prefissati, purché non a causa di scarso impegno.

ESERCIZIO 1

Analizza i seguenti periodi e dividi in frasi semplici usando una doppia barra (1 punto per ogni frase corretta).

1. Giocherellando con la penna, mi sono macchiato il mio bel maglione nuovo, che dovrò ripulire con uno smacchiatore molto potente, se voglio indossarlo ancora.
2. Il dottor Rossi non ci aveva spiegato che questo virus è molto aggressivo, quindi siamo stati sopraffatti dalla malattia, ma ora cominciamo a guarire grazie alle moderne cure e presto potremo tornare a casa dall'ospedale.
3. Spesso gli antichi Romani costruivano per la distribuzione delle acque degli acquedotti che sono rimasti in perfette condizioni per numerosi secoli ed oggi sono considerati capolavori architettonici.
4. Nelle notti di luna piena, i monti che non la ricevono sono cento volte più neri e i viottoli di campagna paiono tante scie di lumaca.
5. Ti ho avvertito appena ho potuto, perciò sappiti regolare.

ESERCIZIO 2

Nelle seguenti frasi sottolinea il gruppo del soggetto e quello del predicato, specificando se si tratta di verbale o nominale (2 punti per ogni frase corretta).

- La ragazza di Antonio studia all'università.
- Degli sconosciuti hanno derubato l'abitazione di Fabio.
- Cominciare un nuovo lavoro è sempre faticoso.
- Il libro è stato scritto da un autore famoso.
- Tu dici delle parole molto sagge.
- Delle parole mi sono giunte dal cielo.
- I tuoi amici mi sembravano persone simpatiche.
- Una grave siccità potrebbe distruggere il raccolto anche quest'anno.
- Ai Troiani Achille appariva veramente invincibile.
- Il missionario Albert Schweitzer ricevette il premio Nobel per la pace nel 1953.

ESERCIZIO 3

Delle seguenti frasi (alcuni periodi sono già divisi in frasi semplici) fai l'analisi logica completa individuando: gruppo del soggetto e del predicato; il soggetto e il predicato (verbale o nominale); il tipo di complemento; l'eventuale attributo e/o apposizione (5 punti per ogni frase corretta).

- New Orleans, città degli Stati Uniti, è famosa per il pittoresco quartiere del Vieux Carré.
- Molti a vent'anni sembrano già vecchi, // altri a settant'anni sono ancora giovani di spirito.
- L'aereo decollò rapidamente nonostante la nebbia // che offuscava tutta la pianura // e rendeva pericolose le manovre.
- Un vecchio dal volto sereno sedeva sulla riva // e con un lungo ago aggiustava la rete.
- I soldati erano lieti per la conquista di Cartagine, tradizionale nemica della potenza romana.

Si stabilisce una gradazione di punteggio, in cui il raggiungimento di 50 punti equivale alla votazione di 10 e la sufficienza sarà raggiunta con 30 punti (esempio 50=10, 40=8, 35=7, 30=6, 25=5, 20=4).

CONCORSO a cattedra 2018

Le nuove procedure per il reclutamento del personale docente (concorso **riservato agli abilitati** per la costituzione delle GRM, concorso riservato ai **docenti non abilitati** e quello per **l'accesso al FIT**) pongono particolare attenzione alla capacità dei candidati di progettare, impostare e condurre una **lezione** e all'esplicitazione delle **scelte didattiche** e **metodologiche** adottate.

Per orientare i candidati nella predisposizione di attività d'aula il volume presenta in una **prima parte** i principali **modelli di apprendimento** e il loro impiego nella **progettazione didattica** e nella **valutazione degli apprendimenti**: le conoscenze in materia di apprendimento rappresentano un imprescindibile prerequisito per qualsiasi insegnante che aspiri a condurre una lezione efficace.

La **seconda parte** analizza nel dettaglio i diversi modi di **"fare lezione"** – dalla lezione frontale a quella partecipata – e i **diversi metodi**, grazie anche all'apporto delle nuove tecnologie. Vengono esaminati i presupposti dell'apprendimento **collaborativo e cooperativo** e le relative teorie di riferimento al fine di individuare quell'«interdipendenza positiva» che favorisce lo sviluppo dell'insieme delle competenze disciplinari, personali e relazionali che l'insegnamento deve garantire.

La **terza parte** è incentrata, infine, sulla pratica dell'attività didattica e contiene un'ampia raccolta di unità di apprendimento su argomenti caratterizzanti delle classi di concorso.

PER COMPLETARE LA PREPARAZIONE:

CC 1/1 • **Avvertenze generali**

La gamma completa di manuali per ciascuna classe di concorso è consultabile sul sito **edises.it** nella sezione dedicata al concorso a cattedra.



www.edises.it
info@edises.it

 Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook
facebook.com/ilconcorsoacattedra

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



€ 28,00

