

Piano Formazione 2016/2019

*Unità Formativa N.1 "Dalla programmazione alla
progettazione per competenze"*

- ITT "Panella-Vallauri" - Scuola Polo Formazione

Ambito 0009 Calabria

Corso A Snodo Formativo Melito

Indice

L'ASSE EPISTEMOLOGICO

1. Da Piaget alle intelligenze multiple

1.1 Complementarità della psicologia nel processo educativo	<i>(Borrello Maria Antonietta)</i>
1.2 Apprendimento e teorie dell'apprendimento:	<i>(Borrello Maria Antonietta)</i>
1.3 Il comportamentismo	<i>(De Luca Fortunata Ines Elisa)</i>
1.4 Dal cognitivismo alla psicologia culturale	<i>(Stelitano Domenica Leonella)</i>
1.5 Piaget e le intelligenze multiple	<i>(Minniti Marianna)</i>
1.6 Lo sviluppo dell'intelligenza secondo Piaget	<i>(Modaffari Maria)</i>
1.7 Il rapporto tra pensiero, linguaggio e interazione sociale: Vygotskij	<i>(Maruca Felicita)</i>
1.8 Psicologia della forma o Gestalt	<i>(Catalano Clotilde Antonietta)</i>
1.9 Gardner e la teoria delle intelligenze multiple	<i>(Zavettieri Maria)</i>

Dall'attivismo al costruttivismo

1.11. Dall'attivismo al Costruttivismo: origini e sviluppi	<i>(Prestopino Angelica)</i>
1.12 Tra Pragmatismo e Strutturalismo- la pedagogia di Dewey	<i>(Trapani Annunziata)</i>
1.13 La teoria motivazione di Bruner	<i>(Nucera Giovanna)</i>
1.14 Il metodo scolastico delle sorelle Agazzi	<i>(Nucera Bruna)</i>
1.15 La scuola ambiente di apprendimento	<i>(Stilo Francesca)</i>
1.16 La didattica laboratoriale	<i>(Nucera Antonina)</i>
1.17 La mia esperienza nella scuola dell'infanzia	

(Serranò Anna Maria)

LA PROGETTAZIONE DIDATTICA

2.1 Differenza tra programmazione e progettazione

(Serranò Anna Maria)

2.2 Le competenze chiave di cittadinanza e le competenze di base

(Toscano Antonino, Stelitano Anna, Maviglia Francesca, Altomonte Virginia, Triolo Angela Paola, Marino Mirella, Scordo Petronilla, Bonaccorso Maria, Stelitano Giuseppina)

2.3 Modello di progettazione

(Pezzimenti Fabio Leone)

2.4 Percorsi individualizzati e personalizzati

(Lorena Labate, Zema Maria, Lipari Antonietta, Candito Valeria, Nucera Laura Filippa, Scaramuzzino Maria Grazia, Lucà Vittoria, D'Andrea Assunta, Mafrici Palma Maria Rita, Pezzimenti Fabio Leone, Zampaglione Fiorinda)

2.5 Snodo formativo Melito

(Accardi Domenica, Barbaro Francesca, Condemi Giovanna, Mafrica Angela , Manti Carmela, Rinaldo Maria Carmela)

2.6 L'ambiente di apprendimento inclusivo

(Verduci Caterina)

2.7 Definizione di ambiente di apprendimento

(Orlando Filomena)

2.8 Caratteristiche modello Europeo dell'ambiente di apprendimento anche alla luce del documento "ICF"

(Maria Grazia Pagano)

2.9 Indicazioni curricolo scuola primaria

(Surace Anna Melito)

2.10 L'insegnante regista dell'ambiente di apprendimento

(Trapani Gabriella)

2.11 La continuità orizzontale

*(Pellicone Consolata)***2.12 La continuità verticale**

*(Serena Tringali, Zavettieri Olimpia)***2.13 Il ruolo del docente nella progettazione efficace**

*(Romeo Carmela)***2.14 Le reti scolastiche**

*(Marika Spanò)***I RIFERIMENTI NORMATIVI****3. Dagli Orientamenti alle Indicazioni Nazionali 2012****3.1 Legge Casati 1859**

*(Stelitano Leonella Domenica)***3.2 La scuola materna in Italia dal 1914 al 1945, la Riforma Gentile del 1923**

*(Pansera Antonia)***3.3 Gli Orientamenti del 1958**

*(Legato Angela)***3.4 La legge n.444 del 1968 istitutiva della scuola materna statale**

*(Chilà Giovanna Maria Stella)***3.5 Gli Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna statale del 1969**

*(Criaco Rosanna)***3.6 Gli Orientamenti del 1991**

*(Guida Paola)***3.7 1997 Autonomia delle Istituzioni Scolastiche**

*(Grazia Bonaccurso)***3.8 2000 Riforma Berlinguer**

*(Erode Maria Carletta)***3.9 2003 Riforma Moratti**

*(Cotronei Donatella Patrizia)***3.10 2004 Riordino vari ordini di scuola**

*(Crea Giovanna)***3.11 2007 Indicazioni Fioroni**

*(Callea Loredana)***3.12 2008 Riforma Gelmini**

*(Romeo Francesca)***3.13 2012 Indicazioni**

*(Lipari Annunziata)***3.14 Dagli Orientamenti alle Indicazioni Nazionali 2012**

*(Alagna Caterina)***4. Il Curricolo dalle Indicazioni Nazionali 2012 al potenziamento didattico**

(Legge 107/2015):

4.1 Introduzione

_____ (Babuscia Beatrice)

4.2 il curricolo nella scuola dell'autonomia

_____ (Babuscia Beatrice)

4.3 Valorizzare la diversità

_____ (Barbieri Maria Stella)

4.4 La Progettazione Didattica per competenze : concetti chiave e strumenti di lavoro.

_____ (Cotroneo Teresa)

4.5 Crescere in una comunità di apprendimento

_____ (Criaco Annunziata)

4.6 Il rinnovamento dei saperi: il potenziamento delle discipline (L.107/2015)

_____ (Logiudice Giusy)

4.7 Piano d'inclusione e didattica inclusiva

_____ (Manglaviti Domenica)

IL CURRICOLO AI COMPITI DI REALTÀ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

5.1 i Campi di Esperienza, Cultura e mondialità

_____ (Maria Giovanna Alampi)

5.2 Il sé e l'altro

_____ (Giuseppina Silvano)

5.3 I discorsi e le parole

_____ (Antonia Pangallo)

5.4 La conoscenza del mondo

_____ (Girolama Romeo)

LE FINALITÀ DELLA SCUOLA

6.1 Premessa

_____ (Nucera Filippa)

6.2 la finalita' generale della scuola

_____ (Caterina Follia)

6.3 L'identità

_____ (Tringali Consolata)

6.4 L'autonomia

_____ (Modafferi Bruno A.)

6.5 Relazione/Comunicazione

- _____ (Libralon Marina)
- 6.6 Le conoscenze**
- _____ (Odette Mostratisi)
- 6.7 Motivazione/senso dell'apprendere**
- _____ (Casile Elisabetta)
- 6.8 Imparare ad imparare**
- _____ (Caridi Silvana)
- 6.9 Cultura e mondialità**
- _____ (Alampi Maria G.)

GLI ASSI CULTURALI

- 7.1 La trasversalità del sapere disciplinare**
- _____ (Annalisa Rossano)
- 7.2 intrecciare competenze, assi culturali e sapere disciplinare**
- _____ (Viglianisi Mariangela)
- 7.3 Interdisciplinarietà**
- _____ (Pezzimenti Vincenza, Altomonte Maria)
- 7.4 Asse scientifico**
- _____ (Oliveri Antonio G.)
- 7.5 il sapere disciplinare: area scientifica e umanistica**
- _____ (Mafriaci Francesca e Mafriaci Maria Albina)
- 7.6 Sviluppare competenze sull'asse Matematico**
- _____ (Barreca Antonia Maria)
- 7.7 Sviluppare competenze sull'asse scientifico**
- _____ (Fulgido Filomena)
- 7.8 Elementi di Criticità**
- _____ (Pietro Marino)

ESEMPLIFICAZIONI DI PROGETTAZIONI DIDATTICHE

- 8.1 Alimentazione**
- _____ (Barreca Anna)
- 8.2 Compito di realtà per disabili**
- _____ (Brigida Lucia Criseo)
- 8.3 La Shoah illustrata dall'Arte**
- _____ (Cilione Antonietta)
- 8.4 Apprendistato cognitivo**

(Iero Domenica Graziella)

8.5 Dalla programmazione alla progettazione per competenze

(Maria Antonietta Borrello)

INSEGNARE IN MODO DIFFERENZIALE

9.1 Insegnare in modo differenziale

(Salsonè Giacomina, Caterina Macheda, Tomasello Maria Grazia, Sgro Maria, Moschella Vincenza, Minniti Annunziata, Cogliandro Luisa, Latella Maela Maria, Giovanna Stelitano, Pizzichemi Annunziata, Neri Ines Ernesta Teresa, Toscano Gaetana, Scaramuzzino Gina Maria, Tulipano Lucia, Vadalà Domenico)

9.2 Le attività laboratoriali e i laboratori territoriali (l.107/2015)

(calabro' antonino, cannizzaro carmela, familiari giovanna, squillaci carmela antonia, d'agui' angela, vitale maria teresa ,zampaglione giuseppina)

9.3 Le verifiche e i compiti di realtà

(anglisano francesca, azzara' consolata, benedetto stefania, cento anna, garesci' antonella, scala donatella, squillaci vincenza.)

DALLA PROGRAMMAZIONE ALLA PROGETTAZIONE PER COMPETENZE

10. La valutazione del processo di apprendimento (D.P.R. 122/2009).

- 1.1 Introduzione. *(Concetta Scambia)*
- 1.2 La valutazione. *(Maria Morabito)*
- 1.3 La valutazione del processo di insegnamento e di apprendimento.
(Serena Lucibello)
- 1.4 Modalità di valutazione. *(Teresa Manganaro)*
- 1.5 Rubriche di valutazione. *(Donatella Tringali)*
- 1.6 Conclusioni. *(Teresa Milano)*

11. La valutazione autentica.

- 2.1 Introduzione. *(Giuseppina Fasci)*
- 2.2 Cenni storici. *(Saverina Mauro)*

- 2.3 Definizione di valutazione autentica. (*Carmela Iaria*)
- 2.4 Introduzione della valutazione autentica in Italia. (*Angelina Marcianò*)
- 2.5 Valutazione tradizionale e valutazione autentica. (*Tiziana Laganà*)
- 2.6 Caratteristiche della valutazione autentica. (*Lucia Verduci*)
- 2.7 Strumenti di valutazione autentica: i compiti di realtà. (*Annunziata Condemi*)
- 2.8 Esempio di “compito di realtà” realizzato nell’istituto di Motta San Giovanni.
(*Gioia Zumbo*)
- 2.9 Rubrica di valutazione del compito di realtà. (*Fortunata Carmela Legato*)
- 2.10 Strumenti di valutazione autentica: le rubriche. (*Domenica Gullì*)

13. L’INVALSI e le prove nazionali (Legge 172/2007).

- 3.1 Introduzione. (*Giuseppina Maesano*)
- 3.2 Le prove invalsi: che cosa sono e a che cosa servono. (*Carmela Modaffari*)
- 3.3 Somministrazione Invalsi secondo le indicazioni nazionali.
(*Maria Grazia Ambrogio*)
- 3.4 RAV- Autovalutazione degli allievi, degli insegnanti.
(*Fortunata Legato, Concetta Mafri*)
- 3.5 Comparabilità tra diverse situazioni e aree geografiche. (*Teresa Luppino*)

Allegato 1

Modello di progettazione didattica.

L'ASSE EPISTEMOLOGICO

1. Da Piaget alle intelligenze multiple

Docente: *Borrello Maria Antonietta*

Il maestro non è tenuto a far psicologia, però come insegnante deve sapere anche di psicologia. I suoi alunni sono dei soggetti in un delicato periodo dell'età evolutiva, e di loro deve conoscere interessi, capacità, gradi e modalità di apprendimento se vuole stimolarli, sostenerli e guidarli alla conquista, altre ancora seguono principi psicologici di quelle conoscenze e abilità e comportamenti individuali e sociali, che sono alla base del loro farsi come uomini e come cittadini.

Non basta conoscere i metodi e i contenuti dell'insegnamento, occorre conoscere il fanciullo, il soggetto che impara. Per questo il maestro deve studiare psicologia, per insegnare meglio. Da tener presente, però, che *conoscere* equivale a *capire per guidare*. Oggi si giustificano talvolta, i propri insuccessi didattici con l'im maturità degli alunni, se si tenta di premunirsi contro le richieste e le critiche dei genitori, lo si fa perché si conosce poco o male, superficialmente, la psicologia infantile.

Vi sono tante teorie psicologiche, nessuna è vera o falsa, nessuna può spiegare da sola il complesso comportamento umano. Alcune teorie si limitano all'osservazione dei fatti e alla loro descrizione, altre seguono strutture concettuali precostituite. Peraltro, ogni teoria, come ha portato il proprio contributo alla conoscenza dell'uomo, così si è evoluta nel tempo, subendo l'effetto delle critiche che le sono state mosse da altre teorie, delle nuove conoscenze acquisite in questo o altri campi del sapere (sociologia, neurologia, biofisica, etc.)

Il primo laboratorio di psicologia fu aperto nel 1878 a Lipsia da W. Wundt, il quale promosse un'imponente serie di ricerche sulla *sensazione*, ritenuta, *un fatto elementare di coscienza*. Da questi principi il Wundt ricavò un suo metodo di ricerca detto psicofisico, per mezzo del quale però non poteva indagare sui processi mentali superiori.

Contemporaneamente all'elementarismo associazionistico del Wundt si fece avanti il movimento psicologico di F. Brentano e O. Kulpe, detto strutturalismo, che poneva al centro dell'indagine psicologica il soggetto come totalità, con le sue strutture e i suoi fenomeni di coscienza. Gli psicologi di questa corrente sostenevano che l'introspezione consentiva di cogliere l'attività stessa della coscienza, cioè del *profondo*, problema che più tardi sarebbe d' stato trattato da S. Freud e seguaci.

In contrapposizione allo strutturalismo sorse in America il funzionalismo ad opera di W. James (1842-1910), che metteva l'accento sull'attività psichica dell'individuo in funzione dei suoi rapporti con l'ambiente, al fine di dominarlo e di giungere al successo. Queste tre interpretazioni dell'attività psichica dell'uomo mettono già in luce tre modi distinti di intendere l'apprendimento dello scolaro, che sostanzialmente sono presenti in teorie più recenti.

Un breve cenno alla definizione di apprendimento ci farà capire meglio il suo significato.

L'apprendimento, secondo la definizione proposta dallo psicologo Ernest Hilgard (1971), è *un processo intellettuale attraverso cui l'individuo acquisisce conoscenze sul mondo che, successivamente, utilizza per strutturare e orientare il proprio comportamento in modo duraturo*. L'apprendimento può essere il risultato di processi spontanei, come avviene nei bambini, ad esempio con il linguaggio, o può essere indotto e guidato mediante un intervento esterno di insegnamento. La psicologia e la pedagogia si sono interessate spesso ai processi

di apprendimento, producendo numerose e differenti teorie interpretative dell'apprendimento classificate in relazione alle grandi scuole della psicologia del novecento.

Secondo molti studiosi di settore, nel processo di apprendimento subentrano tre ampie categorie di variabili:

- Fattori esterni, cioè gli stimoli che costituiscono la variabile S;
- Fattori interni, soggettivi, caratteristici dell'organismo che apprende, che costituiscono la variabile O;
- Risposte date dall'organismo all'azione degli stimoli: variabile R, costituita dal modo di agire e di reagire dell'individuo alla situazione esterna.

Il considerare prevalente una variabile piuttosto che un'altra (o il porle in relazione in maniera diversamente connotata) è all'origine delle diverse teorie dell'apprendimento:

1. Il comportamentismo:

- Ha alla base una concezione associazionista;
- Intende l'apprendimento come associazione stimolo-risposta: il soggetto è considerato soltanto nei suoi comportamenti osservabili e la mente è concepita come reattiva agli stimoli dell'ambiente.

Il comportamentismo si configura come scuola della psicologia nata dall'osservazione del comportamento degli animali.

Teorici comportamentisti:

- **Ivan Pavlov**, studioso dell'apprendimento di tipo associativo per condizionamento "classico";
- **Burrhus Frederic Skinner**, studioso dell'apprendimento di tipo associativo per condizionamento "operante"
- **John Locke**, padre dell'empirismo moderno e dell'illuminismo critico
- **John Broadus Watson**, caposcuola del behaviorismo americano, principale assertore della psicologia comportamentista
- **Edward L. Thorndike**, rappresentante del "connessionismo"

2. Approccio cognitivista:

- Sposta l'attenzione dal concetto di associazione a quello di soggetto attivo nell'elaborazione della realtà circostante, dando, pertanto, maggior rilievo ai processi interni di elaborazione e rappresentazione

Teorici cognitivisti:

- **Jean Piaget**
- **Jerome Bruner**, rappresentante dello strutturalismo
- **Lev Semenovic Vygotskij**

3. La psicologia della forma o Gestalt

- Prende in considerazione il comportamento dell'individuo ed i processi di apprendimento, ma evidenzia che l'individuo, quando è sollecitato da uno stimolo o da una pulsione, interpreta quelle sollecitazioni, cioè dà ad esse un significato

Per la Gestalt noi non percepiamo stimoli ma forme:

Noi percepiamo, cioè, totalità strutturate che sono qualcosa di diverso dalla somma delle parti che le compongono.

Il fenomeno per il quale un soggetto scopre un significato nuovo viene detto "insight"; tale fenomeno è dato in tutti i casi nei quali non per ragionamento, ma per improvviso cambiamento di significato della nostra percezione della realtà, giungiamo alla soluzione di un problema.

4. Le teorie della personalità

- Hanno messo in luce la stretta relazione tra *apprendimento e dimensione motivazionale*

Teorici delle teorie della personalità:

- **Daniel Goleman**
- **Howard Gardner**
- **Carl Rogers**

Bibliografia

- Legrenzi Paolo 1980 *Storia della psicologia*, Il Mulino, Bologna.
- Hilgard E. – Bower G. 1971 *Le teorie dell'apprendimento*, Angeli, Milano.
- Hilgard Ernest 1971 *Psicologia, corso introduttivo*, Giunti Barbera, Firenze
- Batacchi Marco W. -*Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva-* (1999).

Sitografia

- http://www.treccani.it/enciclopedia/pedagogia_%28Enciclopedia-del-Novecento%29/
- <https://www.tesionline.it/v2/appunto-sub.jsp?p=74&id=525>
- <https://www.studocu.com/it/document/universita-di-bologna/teorie-e-tecniche-dello-sviluppo-socio-cognitivo/riassunto/riassunto-libro-psicologia-dellappre>

Docente: *De Luca Fortunata Ines Elisa*

1.3 Il comportamentismo

L'idea di fondo è che sia possibile indurre un apprendimento, inteso come modifica del comportamento, fornendo opportuni stimoli allo studente. Questi stimoli producono risposte desiderate. Una delle condizioni perché l'apprendimento abbia luogo è che il comportamento provocato venga rinforzato tramite "contingenze rafforzative"

Si è soliti datare la nascita del comportamentismo nel 1913 con la pubblicazione da parte dello psicologo **John Watson** dell'articolo dal titolo " Psychology as the Behaviorist views it (la psicologia vista dal comportamentista), dando origine al movimento comportamentista e introducendo il termine "**behaviorismo**" (comportamentismo) per indicare il nuovo atteggiamento che la psicologia doveva assumere.

Spetta a Watson il merito di aver sintetizzato e reso esplicito quello che era l'orientamento di molti, studiando il comportamento umano, osservabile e misurabile.

La teoria di Watson è centrata intorno ai seguenti punti chiave:

- Il metodo dell'introspezione deve essere sostituito dall'osservazione obiettiva del comportamento,
- La coscienza anche se esiste, è del tutto irrilevante ai fini della spiegazione del comportamento, perché non è suscettibile di trattamento scientifico;
- Le cause che determinano il comportamento umani vanno ricercate nell'ambiente
- Il comportamento è determinato da una serie di risposte apprese attraverso i processi di condizionamento studiati da Pavlov.

La psicologia deve limitarsi, perciò, a studiare il comportamento inteso come un'associazione tra uno stimolo (S) e una risposta (R). L'apprendimento risulta quindi, dipendente dalle reazioni dell'organismo a tali stimoli.

Il comportamentismo di Watson può essere sintetizzato in pochi punti: lo psicologo deve prendere in esame il comportamento, e cioè le risposte esplicite che l'organismo dà a determinati stimoli ambientali. Tutti gli eventi interni possono essere ignorati senza alcuna perdita per la scienza. L'introspezione (che, particolarmente nella psicologia europea, era stata sino ad allora il principale strumento d'indagine) va del tutto abbandonata, mancando del fondamentale requisito dell'osservabilità e della controllabilità interpersonale.

L'idea centrale dei comportamentisti è che non esista una realtà oggettiva che noi apprendiamo attraverso i nostri sensi. L'apprendimento esiste nel momento in cui l'individuo dà una risposta corretta ad un determinato stimolo.

Il comportamentismo espresso da Watson è detto radicale, per l'assolutismo delle sue posizioni. Il suo punto di partenza è polemico nei confronti della psicologia allora dominante, cioè dello strutturalismo, la corrente psicologica fondata in Germania da W. Wundt e che trovava il suo massimo esponente negli Stati Uniti in E. B. Titchener. In particolare, Watson rimproverava agli strutturalisti l'uso del metodo dell'introspezione che considerava privo di qualsiasi valore scientifico, perché si riferiva a esperienze private, non osservabili se non da parte del soggetto e quindi non oggettive e non controllabili.

La psicologia avrebbe dovuto studiare, invece, il "comportamento", direttamente osservabile, definito in termini di reazioni muscolari e ghiandolari.

Per comportamento Watson intendeva ogni movimento muscolare, o secrezione ghiandolare, o attività bioelettrica del sistema nervoso, che fosse comunque osservabile. La psicologia doveva allora diventare la scienza delle connessioni tra stimoli ambientali e risposte,

connessioni che i primi behavioristi concepivano soprattutto in termini di riflessi condizionati.

Altri punti impliciti nelle concezioni di Watson sono l'empirismo (il comportamento è interamente determinato dall'esperienza passata) e il meccanicismo; anche il pensiero, secondo Watson, si può ridurre al comportamento verbale, è linguaggio sub vocale. L'estremo radicalismo della posizione di Watson non era però accettabile e, dopo questa prima fase di behaviorismo cosiddetto “ingenuo”, negli anni Venti e Trenta le concezioni behavioristiche ricevettero una nuova sistemazione a opera di altri autori. Tra questi particolare importanza ebbe B. F. Skinner, che sottolineò la necessità di distinguere il comportamento “rispondente” da quello “operante”: il primo, frutto di riflessi innati o condizionati con un meccanismo pavloviano ed evocato dagli stimoli appropriati (elicitato) indipendentemente dalla volontà del soggetto; il secondo, frutto di condizionamento operante, in cui, a differenza del condizionamento classico di Pavlov che nasceva da una risposta ad uno stimolo esterno, la mente è perciò un vaso da riempire di conoscenze provenienti dall'ambiente, l'apprendimento si crea per associazione tra stimolo e risposta, e non tra due stimoli, “emesso” spontaneamente dall'organismo.

La teoria skinneriana dà importanza alla potenzialità, alle risorse psichiche del soggetto che è in grado, tra una gamma di comportamenti possibili di riprodurre quello per il quale ha provato o ricevuto una gratificazione, o una ricompensa psicologica.

Sebbene i metodi di ricerca adoperati da Watson siano oggi considerati discutibili, il suo lavoro provò il ruolo del condizionamento nell'espressione di risposte emozionali a certi stimoli.

Questo potrebbe spiegare certe paure, fobie e pregiudizi che sviluppano le persone (B.Mergel, 1988).

Bibliografia

Stella Bertuglia, Marina Scarcella, I Tutor e la funzione tutoriale,ed.Simone

Hilgard E. – Bower G. 1971 Le teorie dell'apprendimento, Angeli, Milano.

1.4 Dal cognitivismo alla psicologia culturale

Docente: *Stelitano Leonella Domenica*

Il **cognitivismo** è una corrente di pensiero multidisciplinare (neurologica, psicologica e pedagogica) che studia i processi mentali. A partire dagli anni 1956-1960 si contrappone al comportamentismo che considerava l'apprendimento come una concatenazione di stimoli e risposte e studiava perciò solo il comportamento osservabile. Il cognitivismo propone invece di studiare la mente umana in termini di memoria e di processi cognitivi (apprendere e conoscere); descrive i processi mentali e le strutture cognitive con cui si risolvono tipologie di situazioni problematiche.

All'interno del cognitivismo si possono distinguere due correnti. La prima, denominata **Human Information Processing (HIP)**, elaborazione dell'informazione umana, si ispira alla cibernetica, sostenendo **l'analogia tra operazioni della mente umana e processi di elaborazione dei dati eseguiti dai computer**. La mente è come un processore che elabora le informazioni, attribuisce loro un significato, ne trattiene le rappresentazioni,

registra le caratteristiche principali, le confronta, le integra, le utilizza sia per risolvere i problemi consueti, sia per affrontare situazioni nuove

La **seconda corrente** del cognitivismo (cosiddetta **ecologica** e ispirata all'opera dello studioso della percezione J. Gibson) **ritiene che la mente accolga e riconosca in modo diretto le strutture di informazione che sono presenti nell'ambiente, senza che siano richieste operazioni di rielaborazione.** Le versioni ecologiche del cognitivismo sottolineano la **funzione adattativa dei sistemi psichici e la loro plasticità**, mentre l'orientamento HIP tende a concepire la struttura mentale come fissa e priva della capacità di trasformarsi in relazione alle varie esigenze ambientali. Infine, per la corrente HIP l'informazione trattata dai sistemi psicologici è essenzialmente rappresentata da simboli astratti e le operazioni compiute dalla mente sono computazioni. Al contrario, per il cognitivismo ecologico l'informazione è essenzialmente struttura, organizzazione dell'ambiente e l'operazione fondamentale della mente è quella di cogliere relazioni.

Negli ultimi decenni del XX secolo il cognitivismo ha sviluppato un'organizzazione dottrinale unitaria grazie all'opera di alcuni studiosi, tra cui lo psicologo americano Howard Gardner, che ha formulato la teoria delle intelligenze multiple e lo psicologo Bruner promotore di un nuovo modo di concepire la mente.

Infatti, lo psicologo americano *Jerome Seymour Bruner* ([New York, 1° Ottobre 1915](#) – [New York, 5 Giugno 2016](#)), promotore di un nuovo modo di concepire la mente, sostiene che lo sviluppo dell'intelligenza non è altro che sviluppo delle strategie adottate via via dall'individuo per ordinare e semplificare i dati che provengono dall'ambiente esterno. Queste strategie non sono, come riteneva Piaget, universali e valide per tutto il genere umano, ma variano da cultura a cultura e da individuo a individuo. Il modo più naturale e precoce di organizzare l'esperienza è per il Bruner il narrare. Raccontando storie su noi stessi e sugli altri diamo un significato alla realtà. La narrazione autobiografica permette di costruire il nostro Sé. La memoria non conserva semplicemente una copia del passato ma la storia che ogni volta inventiamo di noi stessi: il ricordo è un atto creativo.

L'**apprendimento** è un processo mediante il quale avviene una modificazione comportamentale determinata da un'interazione con l'ambiente; costituisce quindi il risultato di esperienze che determinano nuove modalità di risposta agli stimoli esterni.

Più in generale è un processo che, provocando la modificazione dei vecchi modelli di comportamento o l'acquisizione dei nuovi, consente all'individuo di incrementare il suo adattamento all'ambiente. Esso inoltre va distinto da tendenze innate, istinti e maturazione spontanea.

Esistono due tipi di apprendimento, quello **associativo** e quello **cognitivo**: il primo, detto anche meccanico o semplice, è fondato sulla relazione stimolo-risposta che porta alla formazione delle abitudini (condizionamento classico e operante). Il secondo, detto anche complesso, coinvolge funzioni psichiche superiori, come la percezione, l'intelligenza e in generale i processi cognitivi propri dell'uomo e raramente estendibili ai mammiferi superiori. Tra le principali forme di **apprendimento cognitivo** ricordiamo: l'apprendimento latente, l'apprendimento di risposte combinate e l'insight.

L'**apprendimento latente** consiste in una serie di conoscenze che non sono state elaborate consapevolmente e vengono attivate quando emerge un bisogno nuovo. In situazioni di emergenza un individuo può scoprire di essere in grado di compiere azioni di cui si riteneva incapace perché non si era mai presentata l'occasione di metterle in pratica.

L'**apprendimento di risposte combinate** riguarda una sequenza di elementi prefissati o un insieme di comportamenti organizzati e coordinati per conseguire un determinato scopo. E' un tipo di apprendimento intenzionale e voluto dal soggetto.

L'**insight** consiste nella comprensione improvvisa e intuitiva della soluzione di un problema, che si verifica quando l'individuo mettendo da parte il procedimento adottato in precedenza si pone di fronte al problema con la mente libera da preconcetti. Riesce così ad afferrare all'improvviso la soluzione. L'intuizione differisce dalla riflessione, perché non costituisce un procedimento graduale ma improvviso. Attraverso l'intuizione la mente ristrutturata con creatività i dati di un problema.

Bruner sviluppò una teoria innovativa dell'apprendimento, fenomeno che egli stesso definì come "ottenere informazioni da parte di qualcuno usando la mente di qualcun altro" (Bruner 1961). Bruner sosteneva che un atto di scoperta non è un evento casuale. Esso comporta l'attesa di trovare regolarità e relazioni nell'ambiente ed affermò che la soluzione dei problemi mediante strategie di ricerca strutturata è una parte integrale dell'apprendimento di nuove nozioni. Dichiarò Jerome Bruner: " *... la conoscenza di una persona non ha sede esclusivamente nella sua mente, in forma solistica, bensì anche negli appunti che prende e*

consulta sui notes, nei libri con brani sottolineati che sono negli scaffali, nei manuali che ha imparato a consultare, nelle fonti di informazioni che caricate nel computer, negli amici che si possono rintracciare per richiedere un riferimento o un'informazione, e così via quasi all'infinito ... giungere a conoscere qualcosa in questo senso è un'azione sia situata sia distribuita. Trascurare questa natura situazionale e distribuita della conoscenza e del conoscere, significa perdere di vista non soltanto la natura culturale della conoscenza, ma anche la natura culturale del processo di acquisizione della conoscenza" (Bruner, 1992). Secondo Bruner l'apprendimento è essenzialmente attività che si svolge in comune e che coinvolge la costruzione della conoscenza; un apprendimento significativo e una comprensione profonda nascono da conversazioni, da confronti, da dibattiti e da discussioni (pianificate e strutturate) tra studenti, tra pari, tra colleghi, tra esperti e tra docenti. Se il sapere non è scindibile ma anzi è determinato dal dove e dal come, allora possiamo affermare una nuova concezione dell'apprendimento, definito come attività cognitiva situata (Brown, 1989) e in pratica (Leave, cit. Varisco, 1995), cioè in specifici contesti d'uso (il saper fare).

Bibliografia:

- I tutor e la funzione tutoriale nel TFA (Bertuglia-Scarcella) edizioni SIMONE.
- internet

1.5 Piaget e le intelligenze multiple

Docente: *Minniti Marianna*

Jean Piaget è considerato il fondatore dell'epistemologia genetica, ovvero dello studio sperimentale delle strutture e dei processi cognitivi legati alla costruzione della conoscenza nel corso dello sviluppo e si dedicò molto anche alla psicologia dello sviluppo.

Dopo la Seconda Guerra Mondiale divenne Presidente della Commissione svizzera dell'UNESCO.

Fondò e diresse fino alla sua morte il Centro Internazionale di Epistemologia genetica, ottenendo il premio per i suoi lavori in materia di psicologia dell'educazione e per le scienze sociali e politiche.

Piaget dimostrò innanzitutto l'esistenza di una differenza qualitativa tra le modalità di pensiero del bambino e quelle dell'adulto e, successivamente, che il concetto di capacità cognitive, e quindi di intelligenze, è strettamente legato alla capacità di adattamento all'ambiente sociale e fisico. Ciò che spinge la persona a formare strutture mentali sempre più complesse, e quindi organizzative, lungo lo sviluppo cognitivo è il fattore di equilibrio,

“una proprietà intrinseca e costitutiva della vita organica e mentale”. Lo sviluppo ha quindi un’origine individuale e fattori esterni come l’ambiente e le interazioni sociali possono favorire o meno lo sviluppo.

INTELLIGENZE MULTIPLE

L’intelligenza è la capacità di produrre un comportamento adattivo e funzionale al raggiungimento di uno scopo, un comportamento che affronta con successo le sfide dell’ambiente e che permette di realizzare gli obiettivi perseguiti.

TEORIE SCIENTIFICHE E DEL SENSO COMUNE

Teorie del senso comune (implicite):

- Sono concezioni “ingenua” dei non esperti che emergono negli scambi comunicativi quotidiani;
- Sono prodotte mediante processi di ri-costruzione sociale;
- Sono rappresentazioni sociali (S. Moscovici).

Tra le teorie implicite si annoverano:

- Capacità di risolvere problemi
- Capacità verbale
- Competenza sociale

Teorie scientifiche (esplicite):

Nelle teorie esplicite si distinguono due approcci allo studio dell’intelligenza:

UNITARIO: teorie strutturaliste di tipo psicometrico (Test QI).

TEORIE UNITARIE-GLOBALI MATURATIVE: la teoria Piagetiana (J. Piaget, Cognitivismo)

Teorie fattoriali (Spearman).

Teoria delle Intelligenze Multiple (H. Gardner).

Teoria Triarchica dell’intelligenza (R. Sterberg).

TEORIE UNITARIE-GLOBALI MATURATIVE

Teoria Piagetiana – Le teorie di Piaget identificano l'intelligenza come la capacità crescente che ha la mente di ragionare su entità astratte e sull'adattamento.

Lo sviluppo dell'intelligenza secondo Piaget corrisponde allo sviluppo della capacità di pensare logicamente. La logica viene considerata secondo Piaget come un processo che libera il pensiero e che consente agli individui di pensare alle cose più svariate.

TEORIE FATTORIALI DELL'INTELLIGENZA (Spearman)

In qualsiasi prestazione cognitiva intervengono due fattori:

- un fattore g, generale, che interviene in tutte le più diverse prestazioni cognitive;
- un fattore s, specifico, di una particolare abilità cognitiva.

La performance a uno specifico test di intelligenza è data dall'intervento di una capacità mentale generale (g) e di un'attitudine mentale specifica (s).

STRUTTURA DELL'INTELLIGENZA (SPEARMAN)

L'intelligenza è una capacità generale detta fattore g trasversale e comune a diverse abilità specifiche. Le abilità specifiche costituiscono i fattori secondari, fattori S, come abilità linguistica, spaziale, aritmetica. Quanto maggiore è il valore "G" tanto meglio l'individuo dovrebbe riuscire in un test di intelligenza.

STRUTTURA DELL'INTELLIGENZA (GARDNER)

Secondo Gardner l'intelligenza comprende le seguenti abilità:

- Intelligenza linguistica,
- Intelligenza musicale,
- Intelligenza logico-matematica,
- Intelligenza corporeo-cinestesica,
- Intelligenza intrapersonale,
- Intelligenza interpersonale,
- Intelligenza naturalistica,
- Intelligenza esistenziale.

TEORIA TRIPARTITA DELL'INTELLIGENZA (STERNBERG)

L'intelligenza può essere analitica-pratica-creativa.

Analitica (analizza, confronta, valuta).

Pratica (applica, usa, utilizza).

Creativa (crea, progetta, inventa).

Bibliografia

AA.VV.

1.6 Lo sviluppo dell'intelligenza secondo Piaget

Corsista: *Modaffari Maria*

La conoscenza del processo di sviluppo del bambino è condizione essenziale per mettere in atto nella scuola dell'infanzia, così come nei successivi segmenti dell'istruzione, un'opera educativa e didattica rispondente al grado di maturazione di ciascuno dei nostri alunni onde poter sviluppare in pieno tutte le sue capacità individuali e colmare eventuali influenze negative messe in atto dall'ambiente,

Va sottolineato, però che tale conoscenza non deve servire per fare delle classificazioni in base alle quali i bambini vengono suddivisi in categorie: bravi, meno bravi..., bensì deve servire per assumere di volta in volta quelle iniziative che risultano più efficaci per realizzare un intervento didattico capace di promuovere la personalità di ciascuno nella sua integralità ed irripetibilità.

E' ormai unanimemente riconosciuto, infatti, che la personalità è il risultato dei fattori ereditari e delle influenze ambientali, cioè l'individuo nascendo è già in possesso di un patrimonio genetico che si sviluppa nell'interazione con l'ambiente; così come è unanimemente riconosciuto che le esperienze realizzate nei primi anni di vita hanno un'importanza assolutamente determinante per la formazione della persona.

Appare più che mai indispensabile, pertanto, il contributo delle varie ricerche fatte in campo educativo perché ci offrono gli elementi essenziali per orientarci con maggiore sicurezza verso la scoperta del mondo infantile per poter mettere in atto un intervento mirato al pieno sviluppo delle potenzialità di ognuno.

Tra tutte le teorie elaborate sullo sviluppo della personalità infantile la più accreditata appare quella riguardante lo sviluppo cognitivo messa a punto e sperimentata dallo psicologo ed epistemologo ginevrino Jean Piaget (Neuchâtel 1896 –Ginevra 1980). Egli ha dimostrato, dopo un'accurata analisi condotta sistematicamente, l'esistenza di una differenza qualitativa tra la modalità di pensiero del bambino e quella dell'adulto. Secondo questa teoria il bambino non può essere considerato un "adulto in miniatura", ma un individuo dotato di caratteristiche sue proprie, mentre l'intelligenza, o capacità cognitiva, è strettamente collegata all'adattamento nell'ambiente. Secondo Piaget i meccanismi che caratterizzano il processo di adattamento sono due: l'*assimilazione* e l'*accomodamento*.

Durante l'assimilazione la mente del bambino assorbe gli elementi dell'ambiente esterno, mentre durante l'accomodamento la mente procede ordinando le informazioni contenute nel bagaglio conoscitivo. Questa attività si rinnova ogni qualvolta si ritrova ad affrontare situazioni nuove. Nel corso dei suoi studi Piaget dimostrò anche che vi sono momenti in cui prevale il processo di assimilazione, momenti in cui prevale il processo di accomodamento e momenti di relativo equilibrio.

Piaget divise lo sviluppo cognitivo in quattro *fasi* o *stadi* ognuno dei quali è caratterizzato da una modalità di pensiero qualitativamente diversa rispetto agli altri, ma ognuno di essi risente delle esperienze di quello precedente ed è una preparazione a quello successivo. Il completamento di uno stadio, quindi, è condizione imprescindibile perché possa evolversi lo stadio successivo. Di conseguenza l'ordine di questi stadi è invariabile e ciò che non viene fatto in un determinato stadio difficilmente si può recuperare nello stadio successivo.

Gli stadi di sviluppo, secondo la teoria piagetiana sono:

1. **LO STADIO SENSO-MOTORIO** che va dalla nascita ai 2 anni: il bambino, alla nascita, non riesce nemmeno a differenziarsi dall'ambiente. Il suo universo visivo è costituito da una serie di immagini fuggevoli e prive di permanenza. Davanti alla realtà egli assume una posizione passiva. Col passare del tempo, però, il bambino diviene soggetto attivo nella conoscenza e nell'interazione con l'ambiente. Ciò avviene attraverso sei sotto stadi che vanno rispettati, cioè non si possono né saltare, né sintetizzare se si vuole che lo sviluppo del bambino sia armonico e corretto. Durante questi sotto stadi il bambino impara via via a compiere dapprima quei riflessi innati come la suzione, il movimento oculare, degli arti,..poi a guardare, ascoltare, vocalizzare, afferrare oggetti, seguire con lo sguardo un oggetto... in breve inizia quell'interazione col mondo esterno durante la quale il bambino apprende; ed apprende soprattutto attraverso l'azione. E' con l'azione che diviene in grado di assimilare la realtà, a procedere non più per tentativi ed errori, ad interiorizzare il mondo che lo circonda, a dimostrare un pensiero di tipo simbolico, a capire i primi rapporti di causa-effetto, a prevedere ed anticipare ciò che sta per accadere, ad imitare ciò che vede fare agli altri, ad articolare le prime forme di linguaggio preparandosi ad affrontare lo stadio successivo
2. **LO STADIO PREOPERATORIO** che va dai 2 ai 6/7 anni. E' così chiamato perché il bambino incomincia a compiere i primi passi nell'uso delle operazioni. Inizia la comparsa delle prime rappresentazioni mentali, la capacità di pensare in modo logico, ma solo per problemi rappresentabili concretamente.

Questo stadio è a sua volta diviso in due sotto stadi:

-Fase pre-concettuale che va da 2 ai 4 anni ed è caratterizzato dal bisogno di esplorazione, dall'egocentrismo, dall'assolutizzazione del punto di vista dall'irreversibilità del pensiero. Inoltre prevale il globalismo cioè il bambino non è in grado di ragionare passando dal generale al particolare e viceversa, è presente l'animismo e l'artificialismo. Inizia, però, a potenziare il linguaggio mediante l'acquisizione di un lessico più evoluto, riconosce la propria immagine allo specchio. Questa fase è costituita da un'esplorazione continua dell'ambiente, il gioco occupa gran parte della sua giornata, fa la sua comparsa il gioco simbolico e imitativo.

-Fase del pensiero intuitivo che va dai 4 ai 6/7 anni: il bambino riesce, ormai, a rappresentarsi mentalmente gli oggetti e inizia a intraprendere il processo di socializzazione. E' l'età in cui frequenta la Scuola dell'Infanzia e il suo bagaglio di conoscenze aumenta, sperimenta l'esistenza di figure autorevoli diverse da quelle genitoriali. Riesce a partecipare alla vita della scuola in maniera creativa ed autonoma, sa adeguarsi alle diverse circostanze. E' l'età dei "perché", tuttavia la sua capacità di riprodurre mentalmente un avvenimento è ancora irreversibile.

- 1) **STADIO DELLE OPERAZIONI CONCRETE:** va dai 6/7 agli 11 anni e coincide con l'ingresso del bambino alla Scuola Primaria. In questo stadio si assiste alla scomparsa del linguaggio egocentrico, il bambino comunica con gli altri allo scopo di scambiare informazioni ed è in grado di spiegare il proprio pensiero. Riesce anche a compiere operazioni logiche e concrete, acquisisce la capacità di compiere classificazioni, seriazioni, addizioni, sottrazioni. E' la fase del pensiero induttivo che lo rende capace di passare dal particolare al generale e viceversa.
- 2) **STADIO OPERATORIO FORMALE** dagli 11 ai 14 anni. Coincide con l'inizio dell'adolescenza e il suo pensiero lascia spazio all'immaginazione, segnando il passaggio dal pensiero concreto al pensiero ipotetico-deduttivo. A quest'età è ormai in grado di prefigurarsi scenari puramente immaginari, di organizzare le conoscenze in modo sistematico, ha sviluppato la capacità di giudizio e la relatività dei punti di vista, è capace di discutere di problemi e di elaborare opinioni personali. Sta facendo, insomma, gli ultimi passi verso il pensiero astratto e la concettualizzazione.

La teoria di Piaget, sebbene sia stata oggetto di numerose critiche, continua ad essere un punto di riferimento in campo educativo perché non solo ci aiuta a comprendere i meccanismi della crescita, degli stadi evolutivi dell'intelligenza, delle modalità di apprendimento, ma evidenzia anche una concezione nuova del bambino inteso come costruttore attivo del proprio apprendimento e non un semplice contenitore passivo di nozioni.

Per quanto riguarda la Scuola dell'Infanzia, che è quella che ci interessa più da vicino, certe esperienze quali la manipolazione, l'esplorazione, il gioco simbolico ed imitativo, i

rapporti con i coetanei, risultano particolarmente efficaci se compiuti in questo stadio che è un’“epoca d’oro” per il raggiungimento di tali competenze, mentre perdono buona parte del loro potere di incidere sulla personalità in formazione se vengono compiute più tardi anche se in modo più ampio. Di qui l’importanza delle teorie del Piaget che ci aiutano a comprendere quali sono le conquiste cui l’infanzia tende nelle diverse fasi di sviluppo e di maturazione e come possono essere compiute tali conquiste nel migliore dei modi.

Bibliografia

Questo argomento è stato uno dei miei preferiti durante la preparazione ai vari concorsi della Scuola dell’infanzia. Pertanto ho usato tali libri approfondendo il contenuto con vari articoli apparsi su Internet.

1.7 Il rapporto tra pensiero, linguaggio e interazione sociale: Vygotskij

Docente: *Maruca Felicita*

L’ acquisizione del linguaggio è uno dei settori in cui si è dibattuto maggiormente. Gli studiosi hanno cercato di rispondere a tre grandi domande:

- 1) Che ruolo hanno i fattori ambientali e che ruolo hanno quelli genetici nella formazione del linguaggio?
- 2) Che rapporti vi sono tra linguaggio e pensiero?
- 3) Che rapporti vi sono tra linguaggio e abilità sociali?

La maggior parte delle teorie sul linguaggio infantile si occupa del modo in cui il linguaggio, il pensiero e l’interazione sociale interagiscono nella vita del bambino. Alcune teorie sono prevalentemente sociali, (come quelle di Vygotskij, Mead, Bruner), altre sono prevalentemente di stampo cognitivo (Piaget).

Per Jean Piaget l'acquisizione del linguaggio è indipendente dallo sviluppo sociale. Non esiste alcuna differenza, per Piaget e per le teorie che da quella piagetiana si evolvono, tra il rapporto che il bambino ha con gli oggetti e le forme relazionali che stabilisce con le persone, ivi incluse quelle che prevedono l'uso del linguaggio.

Per Lev Vygotskij, invece, l'acquisizione del linguaggio condiziona fortemente lo sviluppo cognitivo e quella sociale è una forma privilegiata di interazione che condiziona lo sviluppo cognitivo. Vygotskij ritiene che le funzioni mentali superiori compaiono due volte nello sviluppo ontogenetico: la prima volta compaiono nell'interazione con altri agenti sociali e si costituiscono come interiorizzazione di queste e quindi si costituiscono come intrapsicologiche. Per Piaget lo sviluppo del linguaggio e quello del pensiero non sono correlati: lo sviluppo cognitivo precede quello del linguaggio. L'acquisizione del linguaggio non è né necessaria né sufficiente allo sviluppo cognitivo. Il pensiero nasce come azione interiorizzata, ossia è il risultato dell'interiorizzazione del binomio mezzi-fini proprio del periodo senso-motorio.

Per Vygotskij il linguaggio fornisce un nuovo mezzo di riorganizzazione interna. La sua acquisizione è il principale motore dello sviluppo e svolge una funzione di mediazione tra pensiero e vita sociale. Tra lo sviluppo del linguaggio e quello cognitivo ci sono delle continue interazioni. L'uso dei segni è indispensabile per lo sviluppo delle funzioni mentali superiori. Il pensiero è mediato dal linguaggio interiore. Vygotskij definisce linea sociale di sviluppo l'acquisizione del linguaggio, che entra in relazione con la linea naturale di sviluppo.

L'acquisizione del linguaggio impone una riorganizzazione mezzi-fini.

Piaget riteneva che il primo modo con cui il bambino faceva esperienza del mondo fosse quello mediato dall'attivazione di schemi senso motori (stadio senso motorio). Verso i diciotto mesi questo stadio viene superato e con la comparsa del linguaggio il bambino apprende a rappresentare. Nuovi schemi mentali, quindi, renderebbero possibile acquisire il linguaggio e poterne utilizzare le valenze rappresentative: inizialmente subordinato al pensiero, il linguaggio diventerebbe solo più tardi comunicativo e sociale.

La premessa da cui parte Vygotskij, invece, è che linguaggio e pensiero sono in continua interazione e che le interazioni sociali abbiano un ruolo importante nello sviluppo di entrambi. In termini di sviluppo, mentre sino ai due anni il bambino usa il linguaggio al fine

di comunicare il proprio pensiero, successivamente il linguaggio assume una funzione regolativa, attraverso un processo di interiorizzazione che si completa intorno al settimo anno. In ultima analisi, mentre Piaget ritiene che linguaggio e pensiero siano fondamentalmente indipendenti, per Vygotskij c'è una correlazione decisiva per l'acquisizione di altre competenze. Un aspetto interessante, in cui i due studiosi differiscono, è quello metodologico. Piaget usa l'osservazione dei bambini come metodo di indagine, allo stesso modo di Vygotskij: tuttavia lo psicologo svizzero studia il "bambino nella sua individualità", i suoi processi cognitivi, indipendentemente dalle interazioni e soprattutto dalle interazioni con le persone. Per Vygotskij, invece, è importante valutare le capacità cognitive dei bambini nei termini di quella che definisce "zona prossimale di sviluppo", ovvero il risultato dell'interazione tra due tipologie di comportamenti. Egli teorizza perciò l'esistenza di un livello potenziale di sviluppo, frutto di quei comportamenti messi in atto dal bambino attraverso l'aiuto o il suggerimento dell'adulto, a cui si contrappone il livello effettivo di sviluppo, riconducibile a quei comportamenti messi in atto per risolvere un problema in modo autonomo. Dal confronto tra i due il bambino apprende gradualmente un'autonomia di azione e di pensiero. La mediazione semiotica ha la funzione di rendere possibile il passaggio dall'una all'altra modalità. La connessione tra apprendimento del linguaggio e interazione sociale è stata sottolineata più volte anche in altre teorie, molti altri teorici hanno dato il loro contributo allo studio dell'acquisizione del linguaggio.

Bibliografia

AA.VV.

1.8 Psicologia della forma o Gestalt

Docente: *Catalano Clotilde Antonietta*

In Germania, agli inizi del 900 nacque una nuova corrente psicologica, che si oppose alle idee dello strutturalismo chiamata PSICOLOGIA GESTALT (dal tedesco, forma). I principali esponenti furono Wertheimer, Kohler, Koffka, Lewin, la loro teoria era basata sulla percezione e l'esperienza diretta che l'organismo (persona) ha con l'ambiente. La percezione si può definire come un processo per mezzo del quale riconosciamo, organizziamo e attribuiamo significato alle sensazioni che derivano dall'ambiente attraverso gli organi di senso.

Lo slogan dei gestaltisti è: "Il tutto è più della somma delle singole parti". Le parti di un oggetto non sono connesse tra di loro per causale vicinanza, ma come elementi legati da un

rapporto intrinseco e significativo, da una relazione tale che la percezione della totalità è primaria rispetto a quella delle parti che lo compongono. Per cui la forma viene percepita immediatamente e originariamente nella sua globalità, per poi scoprire le singole parti di cui è composta così viene catalogato nella nostra mente. La tesi gestaltista di Wertheimer sulla percezione è qualcosa di più della somma delle singole sensazioni. È un fenomeno primario, organizzato, più ampio, ed il comportamento è una sua funzione, importante nei processi educativi. In questa prospettiva Kohler approfondisce i suoi studi per spiegare il comportamento umano, facendo esperimenti sulle scimmie antropoidi. Gli esperimenti consistevano nell'osservazione del loro comportamento in una situazione problematica quale quella di raggiungere del cibo posto fuori da una gabbia e non raggiungibile senza l'ausilio di uno strumento. Le azioni degli animali tendevano secondo lo psicologo tedesco, a una soluzione ottenuta in seguito ad una strategia non causale: riuscivano ad ottenere il cibo impiegando un bastone (strumento) per avvicinarlo alla gabbia, evidenziando un atto di intelligenza tale da ristrutturare il campo cognitivo attraverso un atto di insight, termine inglese che consiste nella comprensione, improvvisa e subitanea della strategia utile per arrivare alla soluzione di un problema. L'apprendimento non è altro che la ristrutturazione di tutte le informazioni che l'individuo possiede e che sono nel proprio campo per risolvere il problema che si sta ponendo. La teoria della Gestalt demolisce il modello associazionistico che si impara per prove di errori. Così emerge una nuova concezione dell'apprendimento, dell'intelligenza e della memoria.

Bibliografia

AA.VV.

1.9 Gardner e la teoria delle intelligenze multiple

Docente: *Zavettieri Maria*

Con la pubblicazione del suo libro, 'Formae Mentis', tutt'oggi considerato una pietra miliare negli studi sull'apprendimento, lo studioso Howard Gardner non mise in discussione soltanto la vecchia teoria di intelligenza, basata sul presupposto che esista un fattore unitario sull'esistenza di una facoltà generale di intelligenza identificabile con la capacità comune, e misurabile in tutti gli individui tramite il QI, bensì anche i test standardizzati che sulla stessa teoria si fondavano.

Dunque, Gardner, introducendo la sua rivoluzionaria teoria delle intelligenze multiple, secondo la quale esistono diverse forme di intelligenze, ognuna indipendente dall'altra, ha sconvolto il mondo scientifico ed accademico.

Nell'introduzione egli infatti sostiene: "Scrivendo questo libro, mi proposi di minare la nozione comune di intelligenza come capacità o potenziale generale che ogni essere umano possiederebbe in misura più o meno grande. Nello stesso tempo intendevo mettere in discussione l'assunto che l'intelligenza, comunque venga definita, possa essere misurata da strumenti verbali standardizzati, come test con carta e matita e fondati su risposte brevi e batterie di domande". –Categoria Neuroscienza di Antonella Di Luoffo – febbraio 9, 2011.

In particolare Gardner distingue ben nove tipi fondamentali di intelligenza, localizzati in aree differenti del cervello. Di questi macro-gruppi fa parte anche l'intelligenza logico-matematica, l'unica su cui era basato l'originale test di misurazione del QI. I novi macro – gruppi intellettivi sono:

- _ Intelligenza linguistica, legata alla capacità di utilizzare un vocabolario chiaro, assortito ed efficace. E' propria dei linguisti e degli scrittori.

- _ Intelligenza logico – matematica, che coinvolge sia l'emisfero cerebrale sinistro che riguarda i simboli matematici, sia quello di destra, nel quale vengono elaborati i concetti. E' l'intelligenza che riguarda il ragionamento deduttivo, la schematizzazione e le catene logiche. Comune nei matematici, e in genere in chi si occupa della scienza e delle sue modalità applicative.

- _ Intelligenza spaziale, la quale concerne la capacità di percepire forme e oggetti nello spazio. E' un tipo di intelligenza che si manifesta essenzialmente nelle arti figurative, e chi la possiede generalmente ha una sviluppata memoria per i dettagli ambientali.

- _ Intelligenza corporeo – cinestetica che coinvolge il cervelletto, i gangli fondamentali, il talamo e vari altri punti del nostro cervello. In generale questa forma

di intelligenza si può riferire a chi fa un uso creativo del corpo che gli permette di coordinare con padronanza i movimenti come ginnasti e ballerini.

_ Intelligenza musicale, normalmente localizzata nell'emisfero destro del cervello, consiste nella capacità di riconoscere l'altezza dei suoni, le costruzioni armoniche e contrappuntistiche. Chi la possiede generalmente ha uno spiccato talento per la modulazione canora della propria voce e per l'uso di uno o più strumenti musicali.

_ Intelligenza interpersonale: pur riguardando tutto il cervello interessa principalmente i lobi frontali e riguarda la capacità di comprendere gli altri, le loro esigenze, le paure, i desideri nascosti, di creare situazioni sociali favorevoli e di promuovere modelli sociali e personali vantaggiosi. Si può riscontrare generalmente nei politici e negli psicologi.

_ Intelligenza intrapersonale. Questo tipo di intelligenza, secondo Gardner riguarda la capacità di comprendere la propria individualità, di saperla inserire nel contesto sociale per ottenere risultati migliori nella vita personale, e anche di sapersi immedesimare in personalità diverse dalla propria.

_ Intelligenza naturalistica consiste nel saper individuare determinati oggetti naturali, classificarli in un ordine preciso e cogliere le relazioni tra di essi; chi la possiede è dotato di una grande capacità nel sapersi orientare nell'ambiente naturale riconoscendone anche i minimi dettagli.

_ Intelligenza esistenziale o teoretica posseduta maggiormente dai filosofi, e in una certa misura dai fisici, rappresenta la capacità di riflettere consapevolmente sui grandi temi della speculazione teoretica, come la natura dell'universo e la coscienza umana, e di ricavare da sofisticati processi di astrazione delle categorie concettuali che possano essere valide universalmente.

Lo stesso Gardner ha specificato che sebbene queste capacità siano più o meno innate negli individui, non sono statiche e possono essere sviluppate mediante l'esercizio.

Bibliografia:

I TUTOR e la FUNZIONE TUTORIALE nel TFA

Imparare a insegnare / Insegnare a imparare

Stella Bertuglia Marina Scarcella

Edizioni "SIMONE" Gruppo Editoriale Simone

2. Dall'attivismo al costruttivismo

1.11. Dall'attivismo al Costruttivismo: origini e sviluppi

Docente: *Prestopino Angelica*

Dall'incontro della psicologia cognitivista con la pedagogia della scuola attiva nasce il costruttivismo.

Attivismo pedagogico

Il capostipite dell'attivismo pedagogico è certamente John Dewey. L'opera di Dewey, infatti, rappresenta certamente la migliore e più sofisticata giustificazione teorica dell'attivismo pedagogico, ossia di quel movimento che ha caratterizzato buona parte del secolo scorso in campo educativo. A partire dagli inizi del secolo si assiste ad un'esplosione di libri e di istituzioni classificate con le equivalenti espressioni di "scuole attive", "scuole nuove" o, espressione utilizzata dal Dewey, "scuole progressive". L'importanza della giustificazione filosofica di Queste posizioni pedagogiche la si può evincere sia da un elemento esterno sia da uno interno al pensiero del filosofo americano. La centralità del suo pensiero, per Quel movimento pedagogico, è sancita dai rapporti di alcuni suoi esponenti di spicco con le opere del filosofo americano Claparède presentatore di una traduzione francese, Decroly traduttore di *How we think*, Ferrière e Kerschensteiner attenti conoscitori delle opere anche in lingua inglese.

Il secondo elemento da cui si desume l'importanza di questa giustificazione teorica dell'attivismo è rappresentato dalla convinzione di Dewey secondo la quale la filosofia morale è educazione (imparare il significato di ciò che si sta facendo e impiegare tale significato nell'azione¹).

In genere si individuano come tratti comuni dei diversi indirizzi denominabili genericamente con l'espressione "scuole nuove" tre elementi libertà, attività e socialità².

Per quanto riguarda il primo si è già accennato alla convinzione per cui senza libertà esteriore, di azione e di movimento, non ci può essere riflessione, pensiero e conoscenza. Il carattere non sociale della scuola tradizionale si vede per esempio dall'insistenza posta sulla regola del silenzio. Il maggiore e più profondo apprendimento non è l'unico beneficio offerto dalla libertà fisica a scuola: l'altro consiste nell'idea per cui l'obbedienza e il controllo fisico impediscono di manifestare la propria natura agli allievi. Per una pedagogia che si propone di partire dalle esperienze pregresse e dagli interessi degli alunni, l'ignoranza circa la natura dei discenti è una pregiudiziale sfavorevole decisiva. occorre poi precisare che la libertà fisica esteriore è solamente un mezzo per il conseguimento della libertà intellettuale e morale. La rimozione del controllo esteriore non è sufficiente al raggiungimento dell'autocontrollo e

¹ A. Granese, Introduzione a Dewey, Laterza, Roma-Bari, 1973, in particolare il capitolo dedicato a Pedagogia e pragmatismo.

² A. Visalberghi, John Dewey, La nuova Italia, Firenze 1951, pp. 13-15.

della libertà intellettuale. Se non si educano i bambini alla libertà intellettuale e al senso critico, infatti, saranno soggetti ad un'altra forma di controllo, seppur con l'illusione della libertà <<l'impero della stravaganza e del capriccio>> senza giudizio dell'intelletto, come icasticamente sostenuto in *Esperienza ed educazione*³. L'attività è evidentemente un elemento caratterizzante le scuole nuove o scuole attive. Il concetto di esperienza, di teoria dell'indagine e di conoscenza, dotato di natura eminentemente pratica e attiva, rappresentano certamente le migliori basi teoriche di tale convinzione pedagogica. Senza ripetere quanto detto in precedenza, mi pare utile soffermarsi sul concetto di esperienza educativa. È evidente infatti che esperienza ed educazione sono due termini che non possono coincidere: si dà il caso di esperienze diseducative. Affinché un'esperienza possa dirsi educativa occorre che siano presenti due criteri: il principio di continuità e di interazione. Il primo stabilisce che ogni esperienza riceve qualcosa da quelle precedenti e modifica la qualità di quelle successive. Esperienza educativa sarà allora quella che si pone in continuità con le precedenti e stimola positivamente, influenzandone la qualità, quelle successive. Il secondo richiede di porre attenzione all'interazione tra fattori interni individuali e fattori esterni, ossia le condizioni oggettive della situazione educativa. In queste Dewey include le parole dette e come le si dice, i libri, le attrezzature, i giochi, in generale il metodo, il materiale e l'ambiente scolastico. Solo considerando questa interazione l'educatore potrà promuovere esperienze educative negli alunni: egli deve infatti conoscere gli interessi, gli impulsi, i bisogni e le abitudini del discente per modificare e adattare le condizioni oggettive in maniera favorevole. proponendo attività che lo interessino per sé stesse, l'alunno deve essere messo in situazioni di genuina esperienza, che sviluppino problemi come stimolo di pensiero, e deve essere incentivato a generare soluzione e a verificarle. La scuola progressiva di Dewey, come sostenuto in *Il mio credo pedagogico*, è attiva anche perché caratterizzata da sperimentalismo diffuso: sperimentalismo didattico che sottolinea la natura sperimentale dell'esperienza didattica e sperimentalismo metodologico che pone l'accento sulla scuola come sede di sperimentazione educativa compiuta dagli insegnanti caratterizzata dalla circolarità di teoria e pratica⁴.

³ J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949, pag. 51

⁴ Sulla questione dell'esperienza si vedano le mirabili pagine contenute in J. Dewey, *Esperienza e educazione*, cit., pp. 6-39.

Le esperienze genuinamente educative sono esperienze collaborative. L'insegnante non deve in alcun modo impedire la collaborazione tra gli alunni, anzi deve trovare strategie adatte a favorirla. Solo conoscendo il concetto di democrazia e di metodo scientifico deweyano è possibile comprendere pienamente la giustificazione teorica di tale precetto educativo. Se il metodo scientifico include la collaborazione come suo elemento decisivo e se la democrazia è prima di tutto un metodo fatto di collaborazione e comunicazione, allora l'educatore deve incentivare la collaborazione, come via maestra alla diffusione della pratica del metodo scientifico e democratico.

Crisi del comportamentismo e ascesa del cognitivismo

La seconda tradizione di pensiero dalla quale nascono e si sviluppano le teorie costruttiviste dell'apprendimento è rappresentata dal cognitivismo e dalla sua critica al comportamentismo. Il cognitivismo nasce negli USA al finire degli anni cinquanta, inizi anni sessanta, che coincide con la riscoperta dell'oggetto scientifico primario della psicologia, dopo un periodo in cui lo studio della mente era stato oscurato. Nel corso degli anni cinquanta, contemporaneamente all'elaborazione e diffusione di teorie cognitiviste, si assiste ad una crisi epistemologica del comportamentismo. I fondamenti epistemologici della psicologia comportamentista (operazionismo e neopositivismo) non erano più in grado di opporsi allo studio di ciò che non era direttamente osservabile e il modello S-R, proposto dalla riflessologia russa, risultava insufficiente per spiegare i processi psichici superiori quale il linguaggio, il ragionamento, l'apprendimento, il pensiero. Non sono quindi in primo luogo le critiche cognitiviste a mettere in crisi l'epistemologia comportamentista, bensì è la crisi dell'epistemologia comportamentista che permette l'emergere del cognitivismo⁵.

Oltre alla crisi epistemologica, negli anni cinquanta, si assiste anche a esplicite critiche di specifiche posizioni delle teorie comportamentiste. Per esempio nel 1959 Chomsky pubblica un articolo che critica il lavoro di Skinner, raccogliendo i risultati di una lunga ricerca sul comportamento verbale, l'acquisizione e la modificazione del linguaggio. Il tentativo di Skinner era quello di spiegare il linguaggio come un fenomeno totalmente regolato dall'ambiente. La critica di Chomsky è molto precisa e riguarda la caratteristica

⁵R. Luccio, Il movimento cognitivista, in Storia della psicologia, a cura di P. Legrenzi, Il Mulino, Bologna 2012.

basilare del linguaggio, ossia la produttività. I bambini, dice Chomsky, sono capaci non solo di ripetere parole ascoltate prima, ma anche di produrre frasi nuove e sanno distinguere tra frasi grammaticalmente corrette e no, anche se non le hanno mai ascoltate prima. In seguito alle critiche, prime tra tutte quella appena citata di Chomsky e quella di Bruner sulla passività del soggetto implicita nelle concezioni comportamentiste, il primo comportamentismo approda alla teoria dell'apprendimento sociale che ha il suo principale esponente in Albert Bandura. Innanzi tutto all'idea che l'individuo, come una sorta di tabula rasa, sia unidirezionalmente plasmato dall'azione modellante dell'ambiente si sostituisce quella di determinismo reciproco: l'individuo è condizionato dal contesto, ma a sua volta esercita su di esso un'azione di cambiamento. Si apre la via al superamento del modello comportamentista che dava una netta prevalenza all'ambiente, al contesto, agli stimoli al fine di determinare l'apprendimento e il comportamento, per andare verso la centralità del soggetto che apprende, verso l'importanza della capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti. Emerge la convinzione che l'apprendimento non sia dato da associazioni stimolo-risposta, ma da formazioni di strutture interne. L'introduzione di variabili interventi, che corrispondono ai processi interni non direttamente osservabili ma che possono essere inferiti dal comportamento manifesto, permette di spiegare la varietà delle risposte rispetto a condizioni di stimolazione identiche. Nella mente avviene una elaborazione dell'informazione (i modelli mentali guidano il comportamento attraverso una rappresentazione interna, mentale, del mondo esterno. I processi mentali operano in modo attivo sull'ambiente, filtrando l'informazione esterna e producendo risposte in funzione della propria conoscenza. La mente, in sintesi, è un sistema attivo che agisce sugli stimoli esterni, li seleziona, li filtra, li elabora, e adotta strategie e schemi propri per produrre le risposte.

Costruttivismo

Il costruttivismo nasce, dunque, proprio dall'incontro di queste due tradizioni culturali, attivismo pedagogico e cognitivismo in psicologia, insieme al contributo che si

deve alla scoperta nel mondo culturale occidentale del pensiero di Vygotskij nel corso degli anni settanta e ottanta⁶.

Secondo le teorie costruttiviste l'apprendimento è il prodotto di un'attività paragonabile a quella di un "costruttore", che utilizza i materiali che l'ambiente mette a disposizione, selezionandoli, adattandoli, ricombinandoli e creando il proprio sapere unico ed individuale. L'ambiente è in primo luogo il complesso delle relazioni interpersonali che il soggetto vive. Attraverso la comunicazione, al fine di soddisfare i propri bisogni (Maslow), il soggetto entra in contatto con i saperi (saper cognitivo, saper fare, saper essere, saper divenire), dei Quali sono depositari le persone che costituiscono le successive costellazioni relazionali che, nel tempo, l'individuo vive. Attraverso successivi organizzatori mentali (Piaget, Spitz) il soggetto seleziona ed opera gli scambi comunicativi significativi (Vygotskij, Jonassen, Feuerstein) per la costruzione del proprio sapere e contribuisce così alla costruzione del sapere collettivo e sociale. Dunque la conoscenza è un'operazione di interpretazione semantica che il soggetto attiva tutte le volte che vuole comprendere la realtà che lo circonda. Accettare e promuovere l'inevitabile confronto derivante da più prospettive individuali è uno degli scopi fondamentali del costruttivismo. L'apprendimento non è solo visto come un'attività personale, ma come il risultato di una dimensione collettiva di interpretazione della realtà. La nuova conoscenza non si costruisce solo in base a ciò che è stato acquisito in passate esperienze, ma anche e soprattutto attraverso la condivisione e negoziazione di significati espressi da una comunità di interpreti. L'istituzione scolastica ha come fine ultimo non l'acquisizione totale di specifici contenuti prestrutturati e dati una volta per tutte, bensì l'interiorizzazione di una metodologia di apprendimento che renda progressivamente il soggetto autonomo nei propri percorsi conoscitivi. Scopo della formazione non sarà più quello di proporre al soggetto del sapere codificato, bensì quello di assumersi il compito di far conoscere al soggetto stesso le specifiche conoscenze di cui ha bisogno: il vero sapere che si promuove è quello che aiuterà ad acquisire altro sapere (Papert). A tal fine l'istituzione scolastica deve adottare congrue linee metodologiche per predisporre situazioni d'apprendimento:

⁶ Basti pensare che la prima traduzione integrale a livello internazionale dell'opera *Pensiero e Linguaggio* del 1934 è stata curata da Luciano Mecacci nel 1990. Tutte le precedenti edizioni, anche quella famosissima americana del 1962 con prefazione di Bruner e commenti di Piaget, erano basate sulla ristampa russa epurata e censurata del 1956.

- che pongano enfasi sulla costruzione della conoscenza e non solo sulla sua riproduzione;
- che evitino eccessive semplificazioni nel rappresentare la complessità delle situazioni reali;
- che presentino compiti autentici (contestualizzare piuttosto che astrarre);
- che offrano ambienti di apprendimento derivati dal mondo reale, basati su casi, piuttosto che sequenze istruttive predeterminate;
- che offrano rappresentazioni multiple della realtà;
- che favoriscano la riflessione e il ragionamento; che permettano costruzioni di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto;
- che favoriscano la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la collaborazione con gli altri.

Il Costruttivismo nella nuova didattica

Negli ultimi anni i confini del sapere sono notevolmente ampliati, nuovi linguaggi, nuove strategie didattiche, nuove tecnologie si sono inserite sia sul piano culturale, quindi nella formazione e nell'istruzione scolastica, sia nel mondo del lavoro ed in altri elementi dell'organizzazione sociale contribuendo a trasformazioni che non trovano eguali nel passato.

La scuola, tenendo conto dello sviluppo della telematica e dei cambiamenti relativi ai bisogni di formazione, con l'utilizzo di nuove metodologie didattiche, ha l'obiettivo di arricchire la sua stessa impostazione all'interno di un sistema formativo complesso ed articolato. L'autonomia è protesa sia verso l'organizzazione didattica, finanziaria, di ricerca e sviluppo di ogni singola scuola, sia verso colui che apprende, poiché il processo formativo non si limita solo all'acquisizione dei libri di testo, ma dispone di un percorso molto più articolato in cui si creano i presupposti per futuri momenti di formazione professionale. La didattica riguarda un complesso di interventi rivolti a progettare, gestire, valutare "ambienti di apprendimento", ossia speciali contesti che favoriscono specifici processi in soggetti inesperti, derivanti da un'integrazione di processi culturali, normativi e tecnologici. L'ambito della progettualità didattica si è storicamente orientato in diverse direzioni concentrate a volte

sull'insegnante, altre volte su metodologie, o strategie, finalizzate al conseguimento di obiettivi specifici. Nella storia della progettualità didattica si riscontrano due svolte significative: la prima di taglio oggettivistico (inerente agli anni '50); la seconda di taglio costruttivistico (inerente agli anni '80) con cui si intende rilevare la svolta rispetto ai tradizionali modelli della conoscenza.

Costruire una conoscenza, un sistema di idee, significa lavorare su altre conoscenze spezzando ciò che propongono le precedenti, ampliando altri sistemi di idee e dando origine ad un metodo. Il nuovo, quindi, di per sé non è altro che una differente riorganizzazione del vecchio e costruire una conoscenza implica basarsi inizialmente su ciò che è dato per scontato per proporre, poi, un cambiamento che, se accettato, inevitabilmente andrà a modificare ciò che viene dato per scontato, tenendo presente che l'obiettivo è di insegnare in modo tale da offrire il maggior numero di informazioni col minimo di insegnamento.

Molto spesso si osserva che la conoscenza appresa nei curricoli scolastici, rilevata dal contesto, rimane "inerte" ossia gli allievi non sono in grado di utilizzarla attivamente in altri contesti, di conseguenza il costruttivismo pone al centro del processo formativo il soggetto che "costruisce" attivamente la propria conoscenza collegandola strettamente alla situazione concreta in cui si verifica l'apprendimento.

Con il termine "costruttivismo" si indica un orientamento, condiviso in molte discipline, secondo il quale la realtà non può essere considerata come un qualcosa di oggettivo, indipendente dal soggetto che la esperisce, perché è il soggetto stesso che crea, costruisce, inventa tutto ciò che vuole comprendere di quello che lo circonda. La realtà non può essere considerata indipendente da colui che la osserva, dal momento che è proprio l'osservatore che le dà un senso partecipando attivamente alla sua costruzione. Accettare e promuovere il confronto con altri soggetti è la fase fondamentale del costruttivismo, la costruzione della conoscenza, infatti, non riguarda solo il soggetto nella sua individualità, ma è determinata dall'interazione con altri individui, anche se in questo quadro teorico di riferimento ha valore rilevante il soggetto che apprende, in alternativa ad un approccio educativo basato sulla centralità dell'insegnante quale depositario indiscutibile del sapere. Il costruttivismo è soprattutto caratterizzato dall'esigenza di rifiuto verso il modello corrente di scuola e di apprendimento formale, a favore di un apprendimento basato su compiti

autentici, ciò porta a delle riflessioni sul ruolo dell'esperienza in educazione riscontrabile nell'opera di J. Dewey.

Ogni costruttivismo si associa con nuove tecnologie, proponendo modelli che, per alcuni aspetti, ricordano le forme dell'attivismo, ossia l'apprendimento incentrato sull'attività dell'allievo, ma con una più forte enfasi sulle strutture regolative del processo di apprendimento, su un impiego più articolato di risorse, sulle tecnologie finalizzate ad introdurre nuove modalità di apprendimento.

Le tecnologie permettono tempi di coinvolgimento e di lavoro autonomo decisamente superiori a quelli di qualsiasi altra situazione tradizionale; se gli allievi sono autonomi nell'attività di apprendimento, l'insegnante, conseguentemente, può dedicarsi soprattutto alla progettualità o ad interventi specifici, rendendo così possibili inedite forme di personalizzazione dell'apprendimento. In tale progettazione diventano primari gli obiettivi di sviluppo delle abilità metacognitive e la formazione all'autonomia nei singoli soggetti coinvolti, anche attraverso l'uso dell'autovalutazione.

Il costruttivismo ha contribuito all'evoluzione di molte applicazioni in campo didattico, in particolare negli anni '90 con la diffusione dell'ipermedialità, modificando profondamente il modello di insegnamento/apprendimento. Iper testi e ipermedia rappresentano una categoria di sistemi informativi caratterizzati dalla possibilità sia di navigare nell'informazione che di scegliere liberamente il proprio percorso in rete definita come fase di progettazione dell'ipertesto. L'ipermedialità, cioè la possibilità di accedere all'informazione secondo una modalità di navigazione, non si ritrova soltanto in quelli che vengono classificati come ipertesti o ipermedia ma è presente in modo diffuso in moltissimi prodotti software didattici e non. La presenza di funzioni di navigazione è presente tipicamente in molte delle più recenti opere di consultazione, enciclopedie, musei elettronici e, in qualche caso, dizionari come strumento di collegamento fra le informazioni associate a voci differenti. Il costruttivismo, pertanto, suscita nuovi dialoghi tra modelli di conoscenza, modelli didattici e nuove tecnologie: da ciò deriva la sua indiscutibile forza di attrazione.

Bibliografia

- J. Dewey, Esperienza ed educazione, La Nuova Italia, Firenze 1949, pag. 51
- A. Granese, Introduzione a Dewey, Laterza, Roma-Bari, 1973, in particolare il capitolo dedicato a Pedagogia e pragmatismo.
- R. Luccio, Il movimento cognitivista, in Storia della psicologia, a cura di P. Legrenzi, Il Mulino, Bologna 2012.
- A. Visalberghi, John Dewey, La nuova Italia, Firenze 1951, pp. 13-15.

1.12 Tra Pragmatismo e Strutturalismo- la pedagogia di Dewey

Docente: *Trapani Annunziata*

John Dewey, figura importante nel novecento in campo filosofico e pedagogico, ha apportato significativi contributi nelle pratiche educative moderne americane ed europee del

tempo e nel lungo periodo. Anche se gli aspetti salienti delle sue teorizzazioni pedagogiche si sostanziano dei suoi convincimenti politici ispirati all'ideale "liberal" della cultura democratica americana, in grado di soddisfare le idee di libertà individuale e di giustizia sociale, è nel suo pensiero filosofico che possiamo rintracciare gli assunti fondamentali dello stesso. In tal senso le sue riflessioni si collocano all'interno di ciò che egli stesso definisce strumentalismo, secondo cui la mente è strumento adattivo che riduce la problematicità dell'ambiente, nell'ottica del grande filone del Pragmatismo americano. Tale corrente filosofica ha tra i suoi esponenti Peirce James, Eduard Linderman, si sviluppa negli Stati Uniti tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, affida la validità di una teoria alla sua verifica pratica e privilegia la pratica e la concretezza rispetto alla teoria, agli schemi astratti e ai principi ideali.

Pertanto la sua concezione filosofica, declinata in senso strumentalista, concorre, in primis, a fargli individuare criticamente i limiti e i punti di forza di un sistema ritenuto obsoleto e, successivamente, a proiettarlo verso l'esperienza della scuola nuova. Tale percorso coglie e coniuga due aspetti essenziali e attigui:

- Ricezione dei limiti e della sterilità dell'insegnamento della scuola tradizionale, che imponeva un ascolto passivo ad un programma standard
- Promozione di un insegnamento imperniato sul "puerocentrismo", in cui l'alunno deve costruire il proprio percorso di apprendimento all'interno, però, di un ambiente costruito dall'insegnante.

Difatti, in netto contrasto con prassi del tempo, in cui l'educazione era sinonimo di lezioni da imparare a memoria, in presenza di maestri severi e punitivi, Dewey elabora un suo modello educativo democratico ed umano fondato sull'apprendimento attraverso l'esperienza concreta, l'interazione in gruppo e la successiva riflessione sulle tematiche affrontate. Tali assunti sono ben esplicitati nella sua opera "Esperienza ed Educazione"..
All'imposizione da sopra viene opposto l'esprimere e coltivare l'individualità; alla disciplina esterna è opposta la libera attività; all'imparare dai libri a dai maestri è opposto l'imparare attraverso l'esperienza; all'acquisizione di abilità e tecniche isolate viene opposta l'acquisizione di queste come mezzo per raggiungere scopi che hanno significato vitale; alla preparazione ad un futuro più o meno lontano viene opposto l'utilizzare al meglio le

opportunità del presente; agli scopi statici e materiali viene opposto l'adattamento al mondo che cambia...'

Da quanto detto si evince che, tra gli assi portanti del pensiero di Dewey, riscontriamo la necessità di rendere l'individuo capace di adeguarsi alle sempre nuove condizioni ambientali in opposizione alla distinzione tra scuola e vita. Secondo tale pensatore l'educazione è un processo di vita e non solo una preparazione ad una vita futura, che deve far leva sull'interesse personale e sulle motivazioni intrinseche della persona e non su stimoli o punizioni esterne. L'Educazione si trasforma, quindi, in ricostruzione e riorganizzazione continua dell'esperienza che accresce il significato dell'esperienza stessa e aumenta la capacità di dirigere il corso dell'esperienza seguente.

Il suo pensiero pedagogico ripudia l'idea di “*accumulare notizie. di geografia e di storia*, a favore di una visione copernicana per i tempi, in cui bisogna tralasciare l'acquisizione di nozioni fini a se stesse, per costruire il metodo e lo sviluppo delle capacità critiche, privilegiando la complessità e l'esperienza pratica. E' opportuno sottolineare, a conclusione di tale breve trattato sull'argomento, la vicinanza di tali concetti alla concezione odierna di un'educazione che mira alla formazione del discente COMPETENTE, come sottolineato dai riferimenti giuridici, pedagogici del tempo presente e dalle esigenze di una società in continua trasformazione ,che necessita di soggetti in grado di trasformare le conoscenze in competenze, che non riguardano solo prestazioni riproduttive, ma anche la soluzione di problemi nella società del terzo millennio

Sitografia

<https://www.tesionline.it/v2/appunto-sub.jsp?p=85&id=525>

faiscuola.fondoambiente.it/news/1-attivismo-pedagogico-di-john

www.sapere.it/.../Il-pragmatismo-americano--Dewey.html

www.formazione-esperienziale.it/catalog/teoria_dewey.php

www.edu.lascuola.it/.../NS/NsRicerca/13-14/02/09_Pezzano_John

<https://dialecticaloutlook.wordpress.com/2010/05/30/john-dewey-tra>

<https://www.tesionline.it/v2/appunto-sub.jsp?p=85&id=525>

www.lafilosofia.altervista.org/didattica/files/dewey_pedagogia.

faiscuola.fondoambiente.it/news/1-attivismo-pedagogico-di-john...

2.3 La teoria motivazione di Bruner

Docente: Nucera Giovanna

Il problema della motivazione dell'apprendimento è assai complesso: vi è una teoria intellettualistica, secondo la quale la motivazione è una tendenza spontanea; una teoria

biologica, che intende la motivazione come una derivazione degli istinti; una teoria antropologica, che considera la motivazione il risultato della matrice culturale cui appartiene l'individuo; una teoria psicoanalitica, che spiega la motivazione sulla base delle pulsioni e delle tendenze che emergono dall'inconscio e, infine, una teoria sociologica, che riconduce la motivazione alla tendenza dell'individuo ad integrarsi nel gruppo sociale. Tutte queste teorie sono riduttive perché riportano il comportamento in generale e quello apprenditivo in particolare ad un solo fattore motivazionale, mentre in realtà nella dinamica della vita psichica operano spesso in sinergia molteplici fattori. Per mettere a fuoco la motivazione nell'apprendimento umano bisogna ritornare al pensiero di J. Bruner, il quale fondamentalmente insiste sul concetto della "volontà di apprendere", che è indispensabile per cogliere nella sua specificità l'apprendimento della specie umana. "Le altre speci iniziano il loro apprendimento da zero a ogni generazione, dice Bruner, ma l'uomo nasce in una cultura, le cui funzioni principali sono la conservazione e la trasmissione dell'apprendimento passato. Questo significa che l'uomo non può dipendere da un processo casuale di apprendimento: egli deve essere educato. Il giovane essere umano deve regolare il suo apprendimento e la sua attenzione in base alle esigenze esterne.... e deve fare ciò in un ambiente dove parole, diagrammi ed altri astrazioni diventano improvvisamente molto importanti...La scuola esige ordini e diligenzaesige autocontrollo e addirittura un'immobilità fisica....Per effetto di tutto ciò il problema della volontà d'apprendere diventa estremamente importante". Secondo Bruner i fattori che determinano questa volontà possono dipendere da motivazioni intrinseche o estrinseche. "Un motivo, egli dice, è intrinseco quando non dipende da una ricompensa esterna all'attività che esso stimola. La ricompensa è inerente al felice compimento di quell'attività o anche all'attività stessa". I motivi intrinseci invece sono: la curiosità, la competenza, il modello di identificazione, la reciprocità. La curiosità è il processo mediante il quale la nostra attenzione viene attratta da qualcosa di non chiaro e non definito, talché la soddisfazione consiste nell'ottenere la chiarezza e la definizione; tale attività è di grande valore biologico, perché essenziale alla sopravvivenza dell'individuo e della specie.

La curiosità deve risolversi in atto volontario, dice Bruner, perché può significare, nella sua immediatezza, una tendenza illimitata alla distrazione, come è stato provato con esperienze su bambini, nei quali è limitata la capacità di fissazione di un oggetto di studio. Un'altra

motivazione intrinseca all'apprendimento è il desiderio di raggiungere la competenza, che è bisogno di adattamento, di abilità, di efficienza. Ma occorre che l'interesse per una determinata attività sia conservato e si concretizzi nella realizzazione di un compito, che abbia una "struttura", ossia un inizio, una direttiva, un fine. Il terzo fattore motivazionale, l'identificazione, opera come tendenza dell'individuo umano che aspira a modellarsi su un altro individuo: "allorché ci sembra di essere riusciti a somigliare ad una figura di identificazione, spiega Bruner, ci sentiamo pervasi da piacere e, al contrario, soffriamo se non ci siamo riusciti. Poiché questa figura di identificazione è anche un certo tipo di persona (appartiene a qualche gruppo o categoria) noi estendiamo la nostra stima da un singolo individuo ad un gruppo di riferimento. In effetti, quindi, l'identificazione pone una persona in rapporto non solo con gli individui ma anche con la sua società". La motivazione di tipo sociale diventa specifica nella quarta forma motivazionale, che è la "reciprocità", la quale, secondo Bruner, è connessa al bisogno profondo, tipicamente umano, di rispondere agli altri e di collaborare con essi in direzione di un comune obiettivo.

Lo strutturalismo di Bruner

L'orizzonte culturale nel cui ambito si muovono gli studi psicopedagogici di Bruner è, com'è noto, il New Look americano, un movimento di ricerca nato intorno agli anni 40-50 con la precisa esigenza di approfondire i rapporti tra motivazione e percezione, attività rappresentativa e pensiero. Aspetto caratterizzante dell'impegno degli studiosi appartenenti a questo movimento è lo studio dei problemi di psicologia sociale, in vista di una nuova elaborazione del concetto di percezione. La percezione sembra, secondo BRUNER, retta dai seguenti principi personali: "selettività, risonanza, difesa, vigilanza, accentuazione percettiva, inferenza e ipoteticità, principi che cooperano con le strutture formali" e per cui si può dire che il variare della percezione dipende dal variare delle motivazioni inerenti all'esperienza del soggetto. Come si fa ad imparare qualcosa? Attraverso le idee organizzatrici, vengono costruite una rete di rapporti collegati tra loro che costituiscono una mappa concettuale. Per apprendere bisogna fare economia, sintetizzare, trovare categorie, selezionando le informazioni apprese.

Nella scuola bisogna educare ad imparare, ed imparare ad imparare. Non bisogna dare un sapere basato sulle pure nozioni, ma sviluppare competenze, capacità di trasferire le conoscenze a materie diverse. Non adeguare l'insegnamento alla media degli studenti, ma svilupparne le eccellenze. Contrariamente all'attivismo, la centralità dell'educazione è il Bambino, l'insegnante, il metodo e le materie. Il bambino perché attiva un processo personale di formazione, detto processo formativo. L'insegnante che sceglie e seleziona il materiale, crea il clima di lavoro adeguato. Il metodo deve presentare i contenuti in progressione, per gradi di difficoltà, suddividendo la disciplina in tante unità didattiche. Deve presentare gli argomenti in modalità diverse per attivare tutte le strategie cognitive. Utilizzerà il rinforzo intrinseco suscitando il desiderio di acquisire una competenza, di conoscere ed imparare cose nuove. Si può insegnare tutto a tutti usando le diverse strategie cognitive. Per le materie, bisogna individuare le strutture portanti della disciplina. I saperi non devono essere superficiali, ma strutturali e critici. Bisogna sviluppare attività che consentono di acquisire in modo facile le informazioni, potenziando la memoria, trasferendo la conoscenza in altri contesti e migliorando l'intuizione e la creatività.

Bibliografia

Appunti di psicologia dell'apprendimento Giuseppe Catalfamo

Linee di sviluppo della didattica contemporanea di Leone Agnello

1.14 Il metodo scolastico delle sorelle Agazzi

Docente: *Nucera Bruna*

Il metodo educativo delle sorelle Agazzi, assieme al metodo montessoriano, inaugura l'era dell'attivismo pedagogico nato all'inizio del XX secolo. Esso è fondato sull'idea che al centro dell'apprendimento ci sia "l'esperienza" e che il bambino non sia più spettatore, ma attore del processo formativo.

Il metodo intuitivo diviene il percorso principale dell'apprendimento; l'educatrice predispone ambienti e situazioni favorendo le esperienze, i bambini apprendono direttamente e spontaneamente con il loro fare ed osservare.

Le sorelle Agazzi propongono una scuola sempre più a "misura di bambino", chiedono "bambini, non scolari" che vivono in un clima familiare e affettivo, seguito dalla figura materna delle educatrici.

Essa è "scuola" perché si insegnano tante cose, ma rifugge dallo scolasticismo: è una scuola in cui soprattutto si agisce, si parla, si vive come in famiglia.

Nella scuola materna prevalgono esercizi di vita pratica: come il disegno spontaneo, in cui il bambino riproduce il suo mondo interiore, il canto, l'esecuzione di facili lavoretti ornamentali. Il materiale didattico è il più vario e il più impensato. Le piccole cose come sassolini, bottoni.... ("Museo delle cianfrusaglie") divengono materiale didattico da ordinare secondo criteri stabiliti.

Una delle attività tipiche della scuola materna è il giardinaggio che ha molteplici scopi:

- occupare i bambini in un lavoro utile e all'aria aperta
- dare soddisfazione di veder nascere il fiore o il frutto del loro lavoro
- istruirli sul ciclo delle stagioni in rapporto al ciclo naturale delle piante coltivate ed educare al senso della proprietà e della responsabilità.

L'ambiente, per l'educazione ha fondamentale importanza, non solo perché costituisce lo spazio materiale adeguato alle esigenze di movimento dei bambini, ma soprattutto perché esprime la personalità dell'insegnante, perché ne rispecchia l'ordine interiore, perché soddisfa i sentimenti di affetto e di semplicità dei bambini evocandoli e ravvivandoli nella serena atmosfera di una comunità familiare. La scuola è una gran casa ben arieggiata e piena di luce, nella quale i bambini trascorrono le loro giornate alternando libere attività con canti e giochi, per evitare loro una vita troppo sedentaria.

L'arredamento è intonato alla massima semplicità: tavolinetti e piccole sedie facilmente spostabili, mensole e quanto basta per rendere l'ambiente accogliente.

Il metodo delle sorelle Agazzi non è un sistema di procedimenti didattici fissati una volta per sempre, ma va costruito, giorno per giorno, attraverso la viva esperienza e l'intuito.

Esso si presenta, dunque, educativo di tutti i diversi aspetti della personalità. E' molto curata l'educazione religiosa, l'educazione del sentimento e l'educazione morale con l'apprendimento di buone abitudini di ordine e di pulizia. Per l'insegnamento della lingua si fa uso di un espediente pratico: contrassegnare con simboli diversi i singoli oggetti che costituiscono il corredo di ciascun bambino; il linguaggio viene considerato come facoltà espressiva, cioè come manifestazione di bisogni ed espressione di sentimenti.

Il metodo Agazzi ebbe larga diffusione in Italia; alla sua affermazione contribuì molto il giudizio del Lombardo Radice che nel 1928 dedicò una buona parte del suo volume "Problema dell'educazione infantile", alla celebrazione dell'asilo di Mompiano.

Il metodo delle Agazzi gli parve l'esatta traduzione dei suoi principi pedagogici nell'educazione dell'infanzia.

Bibliografia

Studenti.it relazione di Barbara Leone e Wikipedia.

1.15 La scuola ambiente di apprendimento

Docente: *Stilo Francesca*

La scuola concorre all'educazione armonica dei bambini-alunni, nel rispetto e nella valorizzazione delle capacità, delle differenze e delle identità di ciascuno. Essa è un ambiente educativo e di apprendimento, nella quale, attraverso esperienze concrete i bambini sviluppano le differenti forme "del fare"- " del sentire"- " del pensare "- dell' agire" ecc. Nella scuola dell'infanzia, dai 3 ai 5 anni, il bambino sviluppa la propria identità personale: inizia a riconoscere le proprie emozioni ed esigenze, si sente gradualmente sempre più sicuro in relazione ai nuovi ambienti, contesti e persone, insomma riesce a sviluppare tutte le dimensioni della propria identità perché messo al confronto con vari ruoli e pluralità culturali e sociali. Sviluppando la sicurezza della propria identità, conquista sempre maggiore autonomia nei vari campi "d'azione"; inizia a nutrire fiducia in se' stesso e negli altri, sentendosi partecipe di un gruppo, insomma, inizia a far parte di "una micro-società".

Questo percorso educativo permette al bambino di uscire gradualmente dal suo "egocentrismo", portandolo a percepire il senso di cittadinanza, imparando a interagire "costruttivamente" con l'altro da " se" e con il mondo circostante, sperimentando le varie forme di pluralismo e scoprendo l'importanza di stabilire delle regole condivise. Il progetto pedagogico-educativo pone quindi i docenti nella condizione necessaria di possedere validi e variegati strumenti di osservazione, attenzione, progettazione, programmazione e valutazione del percorso che tende a valorizzare i progressi del bambino, ponendo l'insegnante di mostrare impegno ed efficacia del proprio ruolo formativo imperniato attorno a molteplici aspetti della crescita. Pertanto, in una società multiculturale e multietnica, è compito della scuola, in stretta collaborazione con la famiglia saper educare ed indirizzare il bambino alla convivenza civile; in questa crescita personale il bambino deve acquisire sempre nuove competenze, ovvero, impara come utilizzare le proprie abilità e le proprie conoscenze, giocando, parlando, manipolando, raccontando, ascoltando ecc. E' compito dell'insegnante, quindi, tracciare percorsi e metodologie affinché la scuola sia una "comunità educante". Le competenze specifiche da acquisire al termine della scuola dell'infanzia sono delineate nei traguardi indicati per i diversi Campi d'Esperienza delle Indicazioni Nazionali Ministeriali del 2012.

Bibliografia

AA.VV.

2.6 La didattica laboratoriale

Docente: *Nucera Antonina*

Il movimento attivista, ideato da John Dewey nel 1900, ribaltò completamente il concetto di “EDUCAZIONE”, dando vita ad un rinnovamento delle scuole. Le “Scuole Nuove” nacquero dal bisogno di rivedere l’organizzazione, i contenuti e i metodi di una scuola che non rispondeva più ai nuovi bisogni della società in continua evoluzione.

Al centro del processo educativo viene messo il bambino, i suoi bisogni e le sue capacità, il bambino che, da uditore passivo, diventa protagonista attivo del suo sapere poiché “impara” partendo dal suo ambiente e non da un insegnamento sistematico.

Sulla stessa linea si muove il Costruttivismo che sostiene la “costruzione del significato”. La conoscenza non è più trasmessa al bambino ma viene costruita attivamente da lui stesso, operando nel proprio contesto di vita e cooperando socialmente.

Secondo queste teorie l’apprendimento:

- Nasce dalla costruzione “attiva” da parte del soggetto
- È collegato alla situazione concreta in cui si svolge
- Nasce dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale
- È influenzato da situazioni di tipo affettivo, emotivo e relazionale.

Quindi, è partendo dalle esperienze quotidiane, è condividendo e supportandosi vicendevolmente, che si acquistano capacità e conoscenze. In tal senso cambia sia il ruolo del bambino che quello del docente che diventa coordinatore, supervisore, organizzatore, facilitatore dell’interazione tra alunni.

In quest’ottica viene intercalata la “didattica laboratoriale”, attraverso la quale si cerca di favorire i processi d’insegnamento-apprendimento offrendo strumenti e strategie utili alla ricostruzione delle conoscenze.

Il laboratorio è una metodologia didattica innovativa interdisciplinare, dove i bambini apprendono attraverso il “fare”. Si sostiene così la tesi che la scuola è il posto in cui “si impara ad imparare”.

I processi didattici attivati con il laboratorio fanno sì che gli alunni diventino protagonisti superando l’atteggiamento di passività.

Il laboratorio non è inteso solo come spazio fisico attrezzato in maniera specifica ai fini di una determinata produzione, ma deve essere basato su una metodologia di ricerca attraverso la quale docenti ed allievi progettano, sperimentano, ricercano usando fantasia e creatività.

All'interno dei laboratori si attuano principi metodologico-didattici innovativi quali: cooperative learning, problem solving, learning by doing, circle time ecc....

Nella Scuola dell'Infanzia i laboratori sono sempre esistiti, da sempre i bambini lavorano con le cose, le toccano, le trasformano. I bambini "conoscono" attraverso i canali sensoriali, cioè i canali con cui entrano a contatto con l'ambiente. La scuola deve agevolare, sostenere il passaggio dall'esplorazione non finalizzata al "toccare" per capire, imparare, conoscere.

Bibliografia

"Il rinnovamento della scuola e la pedagogia attivista" G. Fabbretti

"Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe" A. Carletti- A. Varani

"Le nuove scuole e l'attivismo pedagogico" Zanichelli

"Pedagogia e scienze dell'Educazione nella cultura contemporanea" Prof.ssa E. Guglielman

"Didattica costruttiva, dalle teorie alla pratica di classe" D. Sacchi- A. Carletti

"Insegnare per competenze con la didattica laboratoriale" IFS CONFAO

"Il laboratorio nella Scuola dell'Infanzia: un luogo per fare e per riflettere" P. Conti CIDI
Firenze

1.17 La mia esperienza nella scuola dell'infanzia

Docente: *Serranò Anna Maria*

Nella mia professione di insegnante di scuola dell'infanzia faccio riferimento alla maieutica di Socrate e agli studi pedagogici della Montessori e delle sorelle Agazzi, che trovo siano sempre attuali e rispondenti ai bisogni della realtà in cui opero.

Nelle indicazioni nazionali del 2012 si riconosce ancora l'importanza dell'ambiente, affermando che "l'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza".

La scuola dell'infanzia, in coerenza con i principi di pluralismo culturale, si propone di sviluppare nei bambini l'identità, l'autonomia, le competenze e l'avviamento alla cittadinanza.

Queste finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità dei docenti che ne fanno parte e dal dialogo con le famiglie e il contesto sociale in cui si opera.

Nella didattica laboratoriale da me programmata, la centralità del bambino è messa sempre in risalto, prendendo in considerazione tutto il suo vissuto personale e le sue potenziali risorse e facendolo sentire a proprio agio e sicuro. L'apprendimento delle competenze avviene per gradi, considerando sempre lo sviluppo cognitivo e affettivo di ognuno e soprattutto creando l'ambiente giusto in cui i bambini possono giocare, toccare, fare domande, osservare, confrontare gli oggetti, ascoltare e comprendere i racconti dell'insegnante, raccontare le proprie esperienze, descrivere e immaginare.

In particolare con i bambini più piccoli abbiamo creato "il libro tattile" utilizzando stoffe e gomma piuma per formare le pagine. Nella prima hanno messo la carta vetrata che significava le cose graffianti, ma non brutte, in un'altra il velluto per le carezze di mamma o persone care. I bambini di 4/5 anni hanno fatto "il libro delle stagioni" in ogni foglio A4, attaccando tutto ciò che per loro era importante nella stagione indicata, ritagliando le immagini che gli davano più stimolo emotivo e con il cartone hanno ritagliato le lettere del titolo e incollate su un cartone facendo un *art attack*.

In altre esperienze hanno avuto modo di giocare a fare il sapone, costruire dei monili e dei fiori con la pasta e di confrontarsi fra di loro apprendendo, dando e ricevendo risposte su diversi compiti di realtà. Nel gioco degli "arachidi" i bambini devono

prendere 10 poggiate sul tavolo e metterli allineati da sinistra verso destra (momento di riflessione) da sinistra verso destra saltando 2 arachidi, 5 verso l'alto a destra e 4 verso il basso a sinistra . In questa posizione si forma uno schema e i bambini sono sottoposti a vari stimoli di tipo logico-matematico e grafico- pittorico, e per fissare meglio la laterizzazione. Un'attività efficace è dipingere manipolando la tempera per mescolare i colori sperimentando quali sono quelli primari e quelli derivati con le varie tonalità. Si tratta di attività che partendo da un compito di realtà sviluppano vari processi di apprendimento facendo interagire i bambini fra di loro, con gli adulti e con le moderne tecnologie come lavagna interattiva, computer e tablet.

Allegato 1

Modello di progettazione didattica

Compilato

MODELLO DI PROGETTAZIONE-PROGRAMMAZIONE SCUOLA DELL'INFANZIA

DATI IDENTIFICATIVI UDA: Accoglienza: la mia identità e i miei bisogni		Anno scolastico: 2016/17 Scuola dell'Infanzia: Destinatari: bambini di 3/4/5 anni Docenti coinvolti:		
COMPETENZA CHIAVE Competenza sociale e civica		CAMPO DI ESPERIENZA: I discorsi e le parole		
PROFILO DELLO STUDENTE È in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità le situazioni di vita tipiche della propria età. Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti; utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere sé stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità. Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune, dimostra padronanza della lingua italiana si orienta nel tempo e nello spazio. Ha cura di sé assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile.				
TRAGUARDI DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE	COMPETENZE	OBIETTIVI	ATTIVITA'	COMPITO DI REALTA'
Anni 3 Il bambino prova piacere ad ascoltare filastrocche	Anni tre -Ascolta esperienze ed esprime emozioni -Ascolta storie e racconti a tema	Anni tre -Ascoltare esperienze ed esprimere emozioni -Ascoltare storie e racconti a tema	-Conversazione guidata -memorizzazione di canzoni e filastrocche -Schede strutturate -storie	Festa dell'accoglienza in sezione con canti e balli insieme ai genitori
Anni 4 Il bambino gioca con le parole	Anni quattro -Esprime i propri vissuti -Sviluppa capacità di osservazione -Ascolta storie e racconti a tema	Anni quattro -Esprimere i propri vissuti -Sviluppare capacità di osservazione -Ascoltare storie e racconti a tema	-Racconti sui valori dell'amicizia -memorizzazione di canzoni e filastrocche -Conversazione guidata Racconti	
Anni 5 Il bambino memorizza, sperimenta filastrocche e drammatizzazioni	Anni cinque -Verbalizza e descrive immagini -Individua e descrive percorsi -Ascolta storie e racconti a tema -Rappresenta graficamente una storia	Anni cinque -Verbalizzare e descrive immagini -Individuare e descrivere percorsi -Ascoltare storie e racconti a tema -Rappresentare graficamente una storia	-memorizzazione di canzoni e filastrocche sulle regole -Conversazione guidata -Conversazione in circle-time -realizzazione di cartelloni -Racconti	

MEDIAZIONE DIDATTICA	Metodologia: laboratoriale, oralità, circle-time, predisposizione di schede strutturate, narrazione, conversazione guidata, gioco simbolico, brainstorming, verbalizzazione Tempi Settembre Soluzioni organizzative: grande gruppo, piccolo gruppo, lavoro individuale
CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI	<p style="text-align: center;">MODALITA' DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE</p> Test d'ingresso, verifiche del comportamento dei bambini sul loro modo di relazionarsi con gli altri. Osservazione occasionale e sistematica

2.1 Differenza tra programmazione e progettazione

TEMATICA SCELTA

DIFFERENZA TRA PROGRAMMAZIONE E PROGETTAZIONE

Gruppo di lavoro Melito8 – Docenti sottogruppo: Tripodi Giuseppina, Pizzi Carmela, Maesano Anna, Minniti Palma, Minniti Giovanna, Modaffari Caterina.

DALLA PROGRAMMAZIONE ALLA PROGETTAZIONE

Insegnante Giuseppina Tripodi

La necessità di progettare percorsi formativi scolastici era stata già espressa agli inizi degli anni 50 del secolo scorso da Ralph Tyler, importante educatore nel campo della valutazione, il quale, nel suo “Basic principles of curriculum and instruction” fornì un chiaro riferimento concettuale al problema della progettazione educativa e didattica. A partire da tale orientamento negli anni settanta emerse la necessità di una programmazione educativa e didattica accompagnata dall’esigenza di valorizzare il concetto di individualizzazione degli interventi a favore dei soggetti più deboli. In quegli anni il concetto di programmazione è diventato comune grazie anche alla sua comparsa nei documenti scolastici ufficiali. Si ricorda che, a livello normativo, in Italia nei decreti delegati del 1974 si afferma che “il collegio docenti cura la programmazione dell’azione educativa”. Successivamente venne introdotta e sottolineata la distinzione tra programma di studi e programmazione, intendendo quest’ultima come azione di adattamento dei Programmi scolastici alle caratteristiche peculiari della popolazione scolastica presente. Negli stessi Programmi per la scuola media del 1979 si parla di “Progetto Educativo Didattico” come risultato del lavoro della programmazione educativa. Da questo momento in poi si comincia ad intervenire definendo gli obiettivi educativi e didattici per impostare gli itinerari di lavoro, elaborare i contenuti per stabilire il metodo didattico da privilegiare per costruire Unità Didattiche e per scegliere, infine, gli strumenti e le modalità di valutazione. I programmi della Scuola Elementare del 1985, poi, riflettono fedelmente la necessità di elaborare il curriculum e la programmazione curricolare.

Da quel momento in poi nella Scuola entra un nuovo modo di lavorare che ha alla base la programmazione educativa e didattica ed in base ad essa vengono definiti ed elaborati gli obiettivi educativi e didattici. Dal punto di vista teorico la progettazione e la programmazione educativa si distinguevano da quella didattica. Le prime miravano alla promozione della crescita personale degli allievi mentre la seconda si concentrava sulle componenti di natura culturale. Pertanto gli obiettivi educativi venivano considerati come il riferimento ideale e

valoriale dell'orizzonte educativo, che miravano a promuovere la crescita personale e sociale degli allievi.

All'interno degli obiettivi educativi dovevano essere sviluppati gli obiettivi didattici relativi alle discipline di insegnamento. Quanto ai tempi, la programmazione educativa pianificava prospettive generali a lungo termine mentre quella didattica si riferiva alle singole discipline o a più discipline pianificando gli apprendimenti che l'alunno doveva acquisire in un arco di tempo più breve. La progettazione educativa e didattica vanno pertanto distinte dalla programmazione degli interventi, cioè dalla predisposizione concreta dei tempi, delle risorse e delle singole azioni formative da predisporre all'inizio dell'anno scolastico.

Oggi ancora si parla, erroneamente, di programmazione. Il termine rimane nel lessico della scuola come eredità di un lungo periodo di programmazione degli interventi e la distinzione tra programmazione e progettazione spesso non è chiara. Vediamo di farne una distinzione. La progettazione educativa si riferisce ad un intervento inerente l'educazione e la formazione in un arco temporale ampio. Essa definisce le finalità della formazione, i criteri dell'azione professionale, le sinergie e le cooperazioni, le modalità di verifica e i sistemi di valutazione. La programmazione curriculare invece concerne azioni concrete ed operative e interviene su un periodo più ridotto. Essa predispose l'azione educativa e didattica indicandone gli obiettivi, i contenuti, i metodi, e le modalità di verifica e di valutazione.

PER UNA CULTURA DELLA PROGETTAZIONE

Insegnante Palma Minniti

In questo paragrafo saranno definiti i vari concetti:

Progetto:

è un insieme organizzato di operazioni formali e operazioni mentali che, considerando dati reali, valutando opportunità e vincoli, descrivono quali percorsi al costo al fine di realizzare una determinata iniziativa e raggiungere determinati obiettivi, in ordine ad una serie di attese e di necessità.

Progettazione:

è una elaborazione concettuale proiettata in avanti, nella quale siano individuate con ampio margine di approssimazione finalità e obiettivi; si tratta quindi della manifestazione di una intenzione, di cui si ha chiarezza per quanto riguarda il punto di arrivo.

Programmazione:

è il passo successivo alla progettazione. Si entra nel merito della elaborazione progettuale, se ne definiscono meglio gli obiettivi, si considerano una serie di variabili, in mancanza delle quali il progetto rimarrebbe allo stato intenzionale.

Pertanto:

IL PROGETTO	<i>enfattizza</i>	GLI OBIETTIVI
LA PROGRAMMAZIONE	<i>enfattizza</i>	I PERCORSI

Il progetto nasce dalla volontà, la programmazione dalla razionalità: il primo porta con sé una forte carica di intuizione, di immaginazione, la seconda è frutto di un'attenta rilevazione delle opportunità e dei limiti, del rapporto costi-benefici.

Pianificazione:

è una sorta di agenda dei lavori. Una volta attuata la fase progettuale e programmatica, si tratta di una messa a regime delle attività da intraprendere e di entrare nello specifico operativo; di fatto si definiscono ulteriormente e definitivamente attribuzioni, compiti e tempi.

Progettazione formativa:

ci si riferisce a processi formativi formalizzati in senso macro (le grandi scelte a livello di scelte educative, di macro progettazione della politica scolastica).

Si tratta di un primo nucleo di obiettivi generali, o istituzionali, che discendono dal mondo della cultura, delle conoscenze, delle professionalità e della loro evoluzione.

E' la costruzione "a tavolino" di un percorso didattico, un curriculum, un programma ministeriale, un modulo, un'unità didattica, una lezione.

Progettazione didattica:

a tale progettazione spetta la “lettura” delle finalità e la loro “riscrittura” in ordine al contesto in cui la scuola opera, la ridefinizione degli obiettivi generali come obiettivi di istituto, cioè di “quella” agenzia in “quel” determinato contesto. E la definizione degli obiettivi operativi, relativi ai percorsi di apprendimento, alle prestazioni, alle prove, agli strumenti di verifica. E’ la curvatura che si opera su quell’oggetto, su quel curriculum, su quella unità di apprendimento, quando si deve misurare con il concreto destinatario, con quell’alunno, con quel gruppo di allievi, con quella classe.

GLI ELEMENTI COSTITUTIVI DI UNA CORRETTA PROGETTAZIONE.

Modello tayloristico

E’ finalizzato esclusivamente al prodotto più che al processo; non è curante delle relazioni umane. L’attività progettuale è regolata dalla sequenza:

ANALISI

PROGRAMMAZIONE

ESECUZIONE

CONTROLLO

Modello Schmuck o per soluzione dei problemi.

A fronte di una situazione problematica, quale quella della progettazione di un’attività formativa, è opportuno: *identificare e definire il problema; analizzare la situazione problematica in ogni suo aspetto; ricercare le possibili soluzioni e formulare le diverse ipotesi; elaborare il piano di intervento; formulare le previsioni relative alle conseguenze delle azioni progettate; avviare e condurre l’intervento; predisporre le misure di controllo e di correzione ed i criteri di valutazione del processo e del prodotto.*

LA PROGETTAZIONE La post-programmazione

Insegnante Anna Maesano

Circa a metà degli anni ottanta, alcuni pedagogisti italiani (Scurati, Ravaglioli, Bertolini, ecc.) si sono fatti promotori di una corrente di pensiero pedagogico che, riprendendo in forma più articolata alcuni aspetti dell'idealismo, si oppone al modello classico e istituzionalizzato di programmazione. Il rifiuto è prevalentemente rivolto alla burocratizzazione della pratica educativa, al tecnicismo, alla segmentazione della cultura.

Nella post-programmazione non si prevedono quindi obiettivi gerarchicamente e sequenzialmente organizzati, né rigorose strategie esecutive, né rigorosa lettura e interpretazione degli esiti in quanto l'insegnamento e l'apprendimento non poggiano su dati oggettivabili, accertabili sperimentalmente e traducibili matematicamente, data la mutevolezza dei contesti.

L'attenzione si deve invece spostare verso i fini e le relazioni, i contesti, la qualità e il vissuto dell'esperienza educativa, privilegiando il processo dell'insegnamento piuttosto che il suo prodotto finale, non prevedibile e non controllabile.

Altri modelli

Parallelamente alla post-programmazione, sono nate nuove concezioni di progettazione che, tutte quante, hanno come struttura comune la tendenza a presentarsi come "educative" più che "didattiche".

Al di là delle differenze, spesso rilevanti, esse intendono promuovere un approccio sistemico alla personalità degli alunni e alle loro globali condizioni evolutive (corporee, affettive, ...) entro cui si determinano gli apprendimenti. Le più accreditate, per lo meno a livello di dibattito culturale, sono oggi

a. la progettazione per concetti (Damiano)

Questo modello di programmazione tenta una sintesi tra il cognitivismo di Piaget, lo strutturalismo di Bruner e le recenti teorizzazioni di Gardner sulle "intelligenze multiple".

L'azione didattica consiste nel guidare il bambino nel passaggio dalla concettualizzazione spontanea a quella scientifica, favorendo la multidisciplinarietà dal momento che le discipline non sono compartimenti stagni e quindi il medesimo concetto si può trovare nella struttura concettuale di discipline diverse. In questo modo viene facilitato il trasferimento (transfert) dei concetti appresi ad altri contesti.

a. la progettazione clinica (Crispiani, Renzi, Mantica, ...)

Questo modello di programmazione rifiuta i percorsi lineari delle unità didattiche programmate per schemi tassonomici per la loro inadeguatezza a comprendere la complessità e la soggettività dei processi e cognitivi.

Al loro posto propone percorsi educativi che si presentano come nuclei (di nozioni, di concetti, di abilità) che costituiscono tra loro un reticolo di relazioni qualitative molteplici e aperte.

In questo modo, avvicinano il pensiero e la personalità degli alunni alla complessità del reale.

c. la progettazione per sfondi (Canevaro, Lippi, Peticari, ...)

Questo modello di programmazione è stato sviluppato soprattutto in rapporto alla psicopedagogia degli alunni in situazione di handicap. Esso si oppone al sezionamento del processo educativo in aree separate e rifiuta la progressione lineare della programmazione per obiettivi, secondo il modello classico. Al suo posto ipotizza un percorso educativo inserito in una cornice di riferimento (sfondo) che fa da mediazione e da unificazione tra i percorsi progettati dagli insegnanti e l'iniziativa degli alunni.

Programmazione e progettazione a confronto

Programmazione e progettazione sono termini che, fino a non molti anni fa, potevano essere considerati quasi sinonimi, mentre oggi hanno assunto significati diversi, se non addirittura antitetici.

La programmazione è figlia della razionalità tecnologica e si basa sostanzialmente sulla presunzione di poter prevedere l'intero arco dell'azione educativa. Nel corso degli anni novanta, quasi tutte le numerose iniziative finalizzate alla valutazione (dell'apprendimento, della singola scuola, del sistema scolastico nazionale) si sono sostanzialmente ispirate a questo tipo di razionalità.

Oggi, però, anche in settori diversi da quello della scuola, si tende ad abbandonare la fiducia nella razionalità assoluta, capace di risolvere qualsiasi problema e di trovare l'unica via migliore per arrivare al risultato.

La progettazione parte quindi dal presupposto che qualsiasi intervento umano ha dei limiti, non può affrontare e risolvere tutti i problemi, non può pretendere di controllare tutte le variabili.

Dal punto di vista teorico siamo perciò in presenza di due posizioni diverse. Sinteticamente:

1. la programmazione

- è espressione di un modello lineare che tende a chiudere i problemi mediante la riduzione della molteplicità delle variabili in gioco,
- concepisce l'elaborazione, l'attuazione e la valutazione di un progetto didattico, come un processo prevedibile e governabile a priori, ,
- considera la valutazione come uno strumento per regolare in itinere i processi e ricondurli alla normalità.

2. la progettazione

- è espressione di un modello reticolare, che tiene conto della complessità senza pretendere di determinare totalmente gli esiti.
- si fonda sui criteri della imprevedibilità
- si concretizza in una ridefinizione continua dei percorsi in base all'interpretazione della situazione.

Lavorare per progetti

Lavorare per progetti è diventato una delle caratteristiche didattiche peculiari della scuola dell'infanzia e della scuola elementare e si caratterizza per alcuni elementi fondamentali:

1) La trasversalità

Il progetto didattico è per sua natura multidisciplinare o pluridisciplinare o interdisciplinare.

Il rapporto tra le discipline scolastiche coinvolte può riguardare

- gli obiettivi (un esempio: la capacità di “ orientarsi nello spazio “ coinvolge la geografia, la geometria, l'educazione motoria)
- i contenuti (un esempio: il legame tra la civiltà degli Egizi e il Nilo, in storia, e le caratteristiche del fiume, in geografia)
- il metodo (un esempio: l'osservazione dell'ambiente può avere riflessi storici, geografici fisici e antropologici, geometrici, ecc.)

2) L'elemento di connessione-integrazione che garantisce l'unitarietà del progetto.

Un esempio: utilizzando il tema della scrittura come fattore di connessione integrazione, si può portare l'attenzione su a) le diverse fasi che hanno condotto alla scrittura moderna, dalle pitture e incisioni rupestri della preistoria, alle scritture ideografiche (geroglifici egizi,

cuneiformi mesopotamiche, pittografiche dell'Estremo Oriente), alle scritture fonetiche (la scrittura sillabica dei Fenici e la scrittura alfabetica greca),

b) i diversi tipi di scrittura in uso oggi, confrontando il modello di alfabeto utilizzato nel mondo latino, anglosassone e germanico con altri modelli, ad esempio il greco moderno, l'ebraico, il russo, l'arabo, c) gli ideogrammi ancora usati oggi (i segnali stradali e altre indicazioni iconiche),

d) gli strumenti usati per scrivere nei tempi antichi (lo stilo, il pennello, la penna d'oca) e nei tempi moderni (la penna stilografica, la biro, la matita, le macchine per dattilografia, il computer)

e) i supporti per la scrittura (papiro, tavoletta di argilla, pergamena, carta, floppy disk)

3) La collaborazione tra docenti

Il progetto didattico contribuisce all'incremento dell'unitarietà dell'insegnamento. Lavorare per progetti richiede innanzitutto la disponibilità al lavoro in comune, e quindi la stima reciproca, la capacità di ascolto, di dialogo e di mediazione, la voglia di realizzare insieme qualcosa di importante.

La fase di elaborazione e progettazione mette alla prova tutte queste capacità, quella di realizzazione richiede e sviluppa anche la flessibilità e la capacità di adattamento al nuovo e all'imprevisto, mentre quella di valutazione stimola la capacità di armonizzare i punti di vista. Da questo punto di vista il progetto ben rappresenta lo spirito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, in quanto stimola la responsabilità degli operatori scolastici nel costruire percorsi didattici originali, sviluppa l'identità dell'istituzione scolastica, costituisce un antidoto all'individualismo e all'isolazionismo.

4) Il protagonismo degli alunni

Un progetto può rappresentare una potente leva motivazionale per gli alunni, che diventano protagonisti nella costruzione dei propri percorsi di formazione. Il progetto, in genere, stimola i processi cognitivi di tipo superiore (ideazione, ragionamento, problem solving) ma mette alla prova anche la capacità di operare e fornisce un senso complessivo alle attività proposte.

PROCEDURA PER LA PROGETTAZIONE DI UN MODELLO DIDATTICO-ORGANIZZATIVO

Insegnante Giovanna Minniti

Le scelte pedagogiche e didattiche

Dovendo indicare una scelta pedagogico didattica che risulti fondante rispetto a tutto il disegno di riforma, è indubbio che sia da individuare nell'abbandono della *logica dei programmi* o piani di studio disciplinari, il cui scopo è l'esplorazione sistematica e organica dei saperi disciplinari, per abbracciare la *logica dei piani di studio personalizzati*, il cui scopo è la formazione della persona, attraverso l'acquisizione delle conoscenze e abilità disciplinari.

Se si considera che in ogni esperienza di apprendimento entrano in gioco almeno due fattori fondamentali, il "chi" o *persona* che apprende e il "che cosa" o *contenuto culturale* da apprendere, (eventualmente scandito per *discipline*), si intuisce che, nell'impostazione dei piani di studio, di fatto è possibile seguire due *logiche* **La logica dei Piani di studio disciplinari.**

Consiste nell'assumere come *criterio* per la pianificazione il "che cosa", cioè *l'oggetto culturale* da apprendere, normalmente scandito in discipline di studio: un criterio di riferimento che risulta unico, stabile, unitario e perfettamente determinato. Ciò che ne deriva può essere caratterizzato come *piano di studio disciplinare* o a centratura disciplinare. *pedagogiche* di fondo:

La logica dei Piani di studio disciplinari

La logica dei Piani di studio personalizzati

Da un punto di vista storico, in Italia, questa logica ha trovato la sua concreta incarnazione nel *Programma*, stabilito dallo Stato per un certo grado e ordine di scuola. Nella sua forma più tipica e classica il programma altro non è se non la scansione logica, epistemologica e temporale dei *contenuti disciplinari* (o degli obiettivi disciplinari) che le scuole sono tenute a trasmettere ai propri alunni (o a perseguire).

I piani di studio così impostati hanno come *finalità primaria* l'esplorazione graduale e sistematica dei saperi disciplinari.

Naturalmente, in questo tipo di piani di studio *l'attività didattica*, in coerenza con la scelta pedagogica, è impostata per discipline e per classi di età; si realizza sulla base di sequenze didattiche *predeterminate*, costituite da unità di lavoro a centratura disciplinare, tendenzialmente vettoriali e unidirezionali.

Il riferimento alle discipline costituisce naturalmente anche la chiave di lettura per la valutazione dei processi di apprendimento.

In questo tipo di piani di studio *l'attività didattica*, in coerenza con la scelta pedagogica, è impostata per discipline e per classi di età; si realizza sulla base di sequenze didattiche *predeterminate*, costituite da unità di lavoro a centratura disciplinare, tendenzialmente vettoriali e unidirezionali. Il riferimento alle discipline costituisce naturalmente anche la chiave di lettura per la valutazione dei processi di apprendimento.

La logica dei Piani di studio personalizzati.

Una *seconda logica* è quella che assume come centrale, non il contenuto culturale, ma il “chi” o la *persona* che apprende. In questo caso il riferimento assoluto, non più unico ma molteplice, è costituito dai ‘bisogni’ formativi dell’alunno, sulla cui base si identificano gli *obiettivi formativi* relativi alla persona. In questo caso la *finalità primaria* è quella di promuovere e favorire il processo di crescita e la maturazione della persona (inteso come promozione delle capacità incompetenze); di conseguenza la sequenza progressiva degli apprendimenti non è regolata da criteri astratti, uniformi ed impersonali, ma dalla necessità di aderire ai tempi, alle circostanze ai modi di chi apprende. Ogni singolo alunno diventa la regola che determina la successione ordinata delle esperienze di apprendimento, in base alle proprie motivazioni, interessi, le capacità, ecc.

La logica della personalizzazione ha ovviamente conseguenze molto rilevanti anche sul modo di concepire e impostare *l'organizzazione dell'attività didattica*, in quanto mette in discussione l'idea di una progressione vettoriale e unidirezionale, a favore di sequenze multidirezionali. Dato che ciascuna persona è diversa, l'uniformità dell'insegnamento deve cedere il posto alla molteplicità delle occasioni di apprendimento; le *unità di lavoro* predisposte dai docenti dovranno essere calibrate sull'apprendimento e costituire dei sistemi aperti e percorribili secondo diverse direzioni. Dato che la persona che apprende non è un sistema statico, ma dinamico ed in costante evoluzione, la sequenza degli apprendimenti non può essere predeterminata in modo rigido, ma costruirsi strada facendo. Naturalmente, anche il riferimento per le *pratiche valutative* non è più costituito dal sistema delle discipline: l'osservazione dei progressi avviene nell'ottica e con indicatori di crescita e maturazione personale.

Azione progettuale: la ricognizione delle istanze e il vaglio critico

L'azione progettuale vera e propria ha il suo punto di avvio nella ricognizione, il più possibile ampia e precisa, delle esigenze formative degli studenti, delle famiglie e del territorio, dei bisogni organizzativi e delle risorse disponibili all'interno e all'esterno. Scopo di questa fase è quello di introdurre l'istanza di realtà nella progettazione, e questo in un duplice senso:

- un progetto è radicato nella realtà, quando risponde alle esigenze reali dei singoli e della comunità al cui servizio opera;

- un progetto è realistico, quando tiene conto delle risorse, non solo finanziarie e materiali, ma anche di esperienza, competenza, ecc. di cui la scuola dispone. Il momento della ricognizione è da considerare, a tutti gli effetti, come la porta di ingresso nella dimensione dell'autonomia e della scuola intesa come servizio. Non si può spezzare il cerchio della autoreferenzialità, con gli effetti di distacco e di estraneazione rispetto alla realtà circostante, se non aprendosi verso l'esterno e consentendo all'esterno di entrare. La scuola non può decidere, aprioristicamente ed in base alle proprie convinzioni ed abitudini, che cosa è bene ed utile per gli altri. Gli insegnanti non devono fidarsi solo della propria competenza e intuizione, devono imparare a chiedere e ad ascoltare.

Alla fase di ricognizione, il cui compito è quello di presidiare l'asse dell'*adeguatezza*, deve far seguito una fase di interpretazione o di *vaglio critico* dei dati raccolti, che presidi l'asse della *qualità*.

Non tutte le istanze ed i bisogni formativi e organizzativi espressi dagli utenti possono essere accolti. Per decidere che cosa accogliere e che cosa respingere bisogna riferirsi a dei punti essenziali: al Profilo educativo culturale e professionale dello studente (PECUP), agli obiettivi generali del processo formativo e agli obiettivi specifici di apprendimento (OSA); all'identità culturale, pedagogica e didattica di ogni scuola, depositata nei documenti di istituto; alle risorse professionali, strumentali, economiche di cui ciascuna scuola dispone. Basterebbe solo questo per comprendere quanto sia improprio sostenere che la riforma subordini le scuole alle richieste delle famiglie e del territorio.

PROGETTO EDUCATIVO DI ISTITUTO E PIANO DELL'OFFERTA FORMATIVA

Insegnante Carmela pizzi

Grazie alla Normativa sull'autonomia della scuola e alla Legge di Riforma N°107-2015 che la progettazione entra pienamente dagli anni Novanta ed è ancora oggi vista come quell'attività generica che riguarda diversi settori nel campo scolastico, abbracciando una serie di progetti che pianificano l'attività didattica.

E' in questo quadro che si interseca il P.E.I. il P.O.F. e la Carta dei Servizi della scuola, avente come unica fonte ispiratrice gli art.3-33-34. Della nostra Costituzione. Pertanto bisogna puntare sul valore della scuola, leggere i bisogni e ascoltare tutto quello che ruota al di fuori della scuola ma che partecipa alla scuola.

Ma tutto questo fino agli 2000, tutto cambia con la Riforma Moratti 2003, che apporta una rivoluzione nel mondo della scuola, ridefinendo la responsabilità progettuale dei docenti nella scuola, infatti fu G. Bertagna che formulò nuovi termini quali: Personalizzazione, piani di studi personalizzati (P.S.P.), unità di apprendimento (U.A.), obiettivi specifici di apprendimento (O.S.A.), competenze, Indicazioni Nazionali...

Pertanto le Indicazioni Nazionali de 2004 sostituiranno i Programmi del 1985. Ancora altri cambiamenti toccheranno la scuola, si passerà dal P.O.F. al P.T.O.F. in virtù della Legge 107 del 2015 sulla Buona Scuola. Il PTOF, quindi, è il documento con cui la scuola cerca di rispondere funzionalmente alle esigenze di una società in trasformazione, per adeguare le proposte formative e culturali; esplicita le scelte educative, didattiche ed organizzative che la scuola intende perseguire nel suo compito di formazione e di educazione; assumendo impegni nei confronti dell'utenza, delle famiglie, e del contesto sociale. Viene redatto dal Dirigente, dal Collegio dei docenti e approvato dal Consiglio di Istituto. Si articola in varie parti tra cui la progettazione educativa, quella didattica e quella organizzativa. Ma nel tracciare i diversi percorsi progettuali previsti dalla Normativa vigente con rappresentanza costitutiva del PTOF, in una ottica triennale è necessario tenere conto anche del Rapporto di Autovalutazione (R.A.V.); degli obiettivi strategici e di processo per il piano di miglioramento (DPR n°80-99); dell'esigenza di conseguire gli obiettivi prioritari nazionali e quelli di sviluppo e di significativa identità del singolo Istituto scolastico in un determinato territorio.

PROGETTARE UNA LEZIONE

Insegnante Caterina Modaffari

Ogni azione formativa-educativa presuppone di sapersi interrogare sugli esiti che si vogliono ottenere e sulle strategie che si intendono mettere in atto per raggiungerli.

Da qui l'esigenza di progettare e di programmare prevedendo le operazioni da utilizzare.

La progettualità richiede inoltre un apparato valutativo in grado di monitorare e verificare i risultati che man mano vengono conseguiti, i processi attivati ed eventuali eliminazioni tra ciò che è stato progettato e i traguardi raggiunti. L'insieme delle azioni formative, delle esperienze e opportunità di apprendimento realizzate anche fuori dalla scuola e delle lezioni progettate in modo sistematico costituiscono percorsi didattici articolati secondo specifiche forme di comunicazione e di mediazione didattica e calibrati in base all'età e ai bisogni degli studenti. I percorsi didattici prevedono quindi il passaggio dalla logica generica e lineare degli obiettivi specifici di apprendimento alla logica specifica e complessa del percorso disciplinare e trasversale e l'individuazione dei soggetti coinvolti nella progettazione. Le operazioni che il docente compie in fase di progettazione e di realizzazione delle lezioni previste nel percorso didattico richiedono di:

- individuare il gruppo classe di riferimento
- analizzare la situazione di partenza culturale generale del gruppo classe per determinare le finalità e gli obiettivi didattici che si intendono perseguire;
- fare l'analisi degli obiettivi specifici di apprendimento per individuare la valenza formativa della disciplina di riferimento;
- scegliere i percorsi didattici da proporre e i contenuti significativi per raggiungere gli obiettivi stabiliti;
- collegare i contenuti, anche in chiave multidisciplinare e/o interdisciplinare;
- integrare i concetti e le abilità che man mano gli allievi acquisiscono
- prevedere l'uso di diverse tipologie di lezione in modo da coinvolgere tutti gli alunni;
- scegliere le metodologie, le strategie per il sostegno e il recupero;
- scegliere le tipologie e gli strumenti di verifica e definire i criteri di valutazione.

2.2 Le competenze chiave di cittadinanza e le competenze di base

TEMATICA: LE COMPETENZE, LE COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA E LE COMPETENZE DI BASE.

Paragrafi e docenti coinvolti:

Introduzione: Toscano Antonino

La definizione di competenze: Stelitano Anna

Le competenze chiave: Maviglia Francesca

Le otto competenze chiave di cittadinanza: Altomonte Virginia

Introduzione sulle competenze al termine del primo ciclo di istruzione: Triolo Angela Paola

Introduzione agli Assi culturali e alle competenze di base: Marino Mirella

Asse dei linguaggi e asse matematico: Scordo Petronilla

Asse scientifico-tecnologico e asse storico-sociale: Bonaccorso Maria

Dai Quattro Assi Culturali all'Incrocio tra Competenze di base e competenze chiave di cittadinanza: Stelitano Giuseppina

INTRODUZIONE

A cura dell'INS.TOSCANO ANTONINO

GRUPPO MELITO8

Negli ultimi decenni, l'interesse per le competenze si è sviluppato in diversi settori: nell'economia, nella psicologia, nell'istruzione e persino nella politica.

Le interpretazioni più mature riportano un concetto di competenza inteso come una integrazione e una capacità di mobilitazione di conoscenze (sapere), abilità (saper fare), capacità metacognitive e metodologiche (sapere come fare, trasferire, generalizzare, acquisire e organizzare informazioni, risolvere problemi), capacità personali e sociali (collaborare, relazionarsi, assumere iniziative, affrontare e gestire situazioni nuove e complesse, assumere responsabilità personali e sociali) in contesti professionali, sociali, di studio, di lavoro, di sviluppo personale.

La competenza viene anche definita come “sapere agito”. Attualmente si tende sempre più a parlare di “competenza”, piuttosto che di “competenze” e, secondo un'affermazione dell'OCDE, “Non ci sono le competenze in sé, ci sono soltanto le persone competenti”.

Ciò significa che la competenza è una risorsa personale pervasiva, impiegabile dalla persona in tutte le manifestazioni della propria vita.

DEFINIZIONE DI COMPETENZE

A CURA DELL'INS. STELITANO ANNA

GRUPPO MELITO8

Il termine competenza indica la capacità degli individui di combinare, in modo autonomo, tacitamente o esplicitamente e in un contesto particolare, i diversi elementi delle conoscenze e delle abilità che possiedono.

L'Identificazione e la valutazione delle competenze di un soggetto è un'operazione di notevole complessità.

Infatti per individuare se una persona è competente possiamo focalizzarci su due aspetti diversi:

- 1) esaminare se l'individuo ha le caratteristiche personali da cui dipende una prestazione professionale di buon livello (risorse personali);
- 2) osservare l'individuo mentre svolge determinati compiti lavorativi e verificare se riesce a svolgerli secondo parametri-obiettivi ottimali predefiniti (prestazione).

Il metodo più semplice per identificare molte risorse utili all'agire competente (per esempio conoscenze e capacità tecniche) è l'analisi del percorso formativo e professionale.

La competenza può essere definita come l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentono a un individuo di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per lui significativi e che si manifesta come capacità di affrontare e padroneggiare i problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali.

(Pietro Boscolo)

La competenza è la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo.

(Pellerey, 2001)

La competenza inerisce al soggetto in quanto qualità che lo denota e in quanto "saper fare" che è espressione manifesta del "saper essere".

(Damiano, 2004)

COMPETENZE CHIAVE

A CURA DELL'INS. MAVIGLIA FRANCESCA

GRUPPO MELITO8

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 fornisce il seguente quadro di riferimento.” Dato che la globalizzazione continua a porre l’Unione Europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un’ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile ad un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione. L’istruzione nel suo duplice ruolo-sociale ed economico è un elemento determinante per assicurare che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessari per adattarsi con flessibilità a siffatti cambiamenti”. Le competenze chiave sono definite una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva l’inclusione sociale e l’occupazione.

Nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 Aprile 2008, con la quale è stato presentato il quadro europeo delle qualifiche e dei titoli (European Qualification Framework-EQF), vengono date importanti definizioni dei termini “conoscenze”, “abilità”, “competenze”, che ci permettono di comprendere ancora meglio l’ ampia portata educativa del concetto di competenza.

Le “**conoscenze**” sono il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento ;

Le “**abilità**” indicano la capacità di applicare conoscenze e di utilizzare Know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l’uso del pensiero logico, intuitivo, creativo) o pratiche (comprendenti l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali e strumenti);

Le “**competenze**” sono la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.

Il quadro di riferimento delinea otto competenze-chiave:

- comunicazione nelle madrelingua
- comunicazione nelle lingue straniere
- competenza matematica e competenza di base di scienza e tecnologia
- competenza digitale
- imparare ad imparare
- competenze sociali e civiche
- spirito di iniziativa e imprenditorialità
- consapevolezza ed espressione culturale.

LE OTTO COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA

A CURA DELL’INS. ALTOMONTE VIRGINIA

GRUPPO MELITOS

- **La comunicazione nella madrelingua** è la capacità di esprimere e interpretare pensieri, sentimenti e fatti in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e a interagire adeguatamente sul piano linguistico nell'intera gamma di contesti culturali e sociali – istruzione formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.
- **La comunicazione nelle lingue straniere** condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare i pensieri, i sentimenti e i fatti in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali – lavoro, casa ,tempo libero, istruzione e formazione – a seconda dei desideri o bisogni individuali.
- **La competenza matematica** è l'abilità di far uso di addizione, sottrazione, moltiplicazione, divisione e percentuali in forma mentale e scritta per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. **La competenza scientifica** riguarda la capacità e la disponibilità a usare il corpus di conoscenze e di metodologie utilizzato per spiegare il mondo naturale al fine di identificare le problematiche e di trarre conclusioni basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani.
- **La competenza digitale** consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione.
- **"Imparare a imparare"** è l'abilità di perseverare nell'apprendimento. Le persone dovrebbero essere in grado di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo.
- **Le competenze sociali e civiche.** Queste competenze riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e

costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

- **Spirito di iniziativa e senso di imprenditorialità.** L'imprenditorialità concerne la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientra la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi.
- **Consapevolezza ed espressione culturale.** Questa competenza riguarda consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di media, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

INTRODUZIONE SULLE COMPETENZE AL TERMINE DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE

A CURA DELL'INS. TRIOLO ANGELA PAOLA

GRUPPO MELITO8

Il profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione riprende, nella sua formulazione, l'orizzonte delle competenze chiave e le percorre, declinando abilità ad esse connesse. Possiamo dire che quello descritto nel Profilo è il primo nucleo delle competenze che deve essere arricchito e sviluppato lungo l'arco della vita, attraverso l'apprendimento formale nei successivi gradi di scuola e nei contesti non formali e informali.

Le Indicazioni fissano al termine della scuola dell'infanzia, della scuola Primaria e della scuola Secondaria di primo grado, i traguardi per lo sviluppo delle competenze, riferiti ai campi di esperienze e alle discipline.

Le competenze, infatti, non risiedono nelle discipline, ma le attraversano e le travalicano. Le discipline sono punti di vista parziali con cui si indaga la realtà; solo la loro integrazione in un quadro organico, dotato di senso, consente che esse contribuiscano allo sviluppo di competenze culturali di base, che, a loro volta, concorrono alla formazione delle competenze-chiave.

INTRODUZIONE AGLI ASSI CULTURALI E ALLE COMPETENZE DI BASE

A cura dell'ins. Marino Mirella

Gruppo Melito8

In questi ultimi decenni, su sollecitazione della comunità europea, gli educatori hanno dovuto affrontare nuove sfide rivolte all'orizzonte formativo come l'istanza dell'educazione permanente, la formazione e il lavoro, l'apprendimento continuo, la formazione del soggetto competente, il ruolo strategico della competitività e dell'imprenditorialità. Tutto ciò ha portato nel nostro Paese una ventata di riforme relative alla istruzione e la formazione e a una riflessione metodologica e organizzativa della didattica.

Rispetto agli altri sistemi educativi europei, quello italiano è caratterizzato da rigide suddivisioni fra le diverse discipline. Il Ministero ha tentato di conciliare l'approccio disciplinare rigido con le competenze, trasversali e ha creato due contenitori: gli Assi culturali che prevedono le Competenze di base a conclusione dell'obbligo di istruzione e le Competenze chiave per la cittadinanza, anche queste da conseguire al termine dell'obbligo scolastico.

Le conoscenze e le abilità riferite alle competenze di base sono ricondotte a quattro assi culturali:

l'Asse dei Linguaggi;

l'Asse Storico- Sociale;

l'Asse Matematico;

l'Asse Scientifico – Tecnologico.

LA NORMATIVA

In Italia, la comparsa degli Assi è ravvisabile, storicamente e nella normativa, in più momenti e riguarda l'accorpamento in gruppi di discipline affini, volte all'identificazione di profili comuni per formare il soggetto competente. Gli assi definiscono gli ambiti attraverso cui si rende manifesta la relazione tra discipline e trasversalità, tra saperi, irrinunciabili e generatori di nuovi apprendimenti, e competenze del cittadino competente definite in termine di "chiave" a sottolineare la loro imprescindibilità per entrare nel mondo adulto e nella vita lavorativa.

Nello specifico, la menzione agli assi ricorre in:

- la Conferenza Stato-Regioni 15 / 1 /2004:

- l'art 18, comma 1, lett. b, Dlgs 26/2005, in cui si parla di " competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche", poi riprese dalle successive Linee guida (legge 31 /1/ 2007; n° 7, poi legge 2 /4/2007, n° 40) per far dialogare nel concreto delle attività e dei titoli i mondi di formazione e istruzione.
- il DM 22 /8/ 2007; n° 139, reca le norme per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e le indica competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria (All. 2).

COSA SONO GLI ASSI

Nel documento tecnico, che accompagna il succitato D.M. 139 riferito a "il contesto e il metodo", si legge: I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi; matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) contenuti nell'all. 1. Essi costituiscono il tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimenti orientati all'acquisizione di competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente anche ai fini della vita lavorativa".

Gli assi dunque sono per i docenti l'elemento unificante nella diversità (epistemologica) e nell'integrazione (metodologica), su cui tracciare dei percorsi di apprendimento. Lo scopo è aumentare competenze condivise e diverse, nella comune finalità costituita dalle competenze di cui il soggetto formativo deve poter disporre per orientarsi culturalmente (**competenze culturali di base**) e nella vita futura (**competenze chiave**).

Nelle intenzioni del legislatore si vuole creare una linea di continuità tra gli assi dei diversi ordini e gradi di scuola, e, così, anche un rapporto, nel metodo e nei contenuti, tra discipline appartenenti ad assi diversi.

Lo statuto epistemologico delle discipline, oltre al campo dell'esperienza, diventa il riferimento culturale per la connessione tra competenze intra e inter-asse e per l'individuazione di concetti guida nella comprensione della realtà.

Tuttavia l'articolazione di competenze, conoscenze ed abilità in assi o aree non segue gli stessi criteri nei diversi ordini di scuola e per comprendere meglio questo concetto può essere utile leggere una comparazione tra scuola del primo ciclo, istituti tecnici e professionali, licei. Due sono gli aspetti più evidenti:

- la differente organizzazione dell'asse matematico e di quello scientifico-tecnologico che, negli istituti tecnici e professionali, rimangono distinti, mentre nella scuola del primo ciclo e nei nuovi licei costituiscono un unico asse: matematico-scientifico-tecnologico. La distinzione, peraltro, permane anche nel documento di certificazione alla fine dell'obbligo;
- l'articolazione di competenze, conoscenze e abilità nei licei, che prevede cinque aree, ritenute più consone alla cultura liceale: area metodologica, logico argomentativa, linguistica e comunicativa, storico-umanistica, scientifica-matematica e tecnologica. Se per le ultime tre

aree la suddivisione ci fa ravvisare una logica disciplinare, nella prime due si coglie invece un criterio di trasversalità delle competenze in tutte le discipline.

ASSE DEI LINGUAGGI E ASSE MATEMATICO

A CURA DELL' INS. SCORDO PETRONILLA

GRUPPO MELITO8

L'asse dei linguaggi ha l'obiettivo di fare acquisire allo studente la padronanza della lingua italiana come ricezione e come produzione, scritta e orale; la conoscenza di almeno una lingua straniera; la conoscenza e la fruizione consapevole di molteplici forme espressive non verbali; un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Le competenze di base da realizzare a conclusione dell'obbligo di istruzione sono sei per l'asse dei linguaggi:

- 1- padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti;
- 2- leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo;
- 3- produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi;
- 4- utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi;
- 5- utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario;
- 6- utilizzare e produrre testi multimediali.

ASSE MATEMATICO

Riguarda la capacità di utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, di confrontare e analizzare figure geometriche, di individuare e risolvere problemi e di analizzare dati e interpretarli, sviluppando deduzioni e ragionamenti.

Le competenze di base da realizzare a conclusione dell'obbligo d'istruzione sono quattro per l'ambito matematico:

- 1- utilizzare le tecniche, le procedure del calcolo aritmetico e algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica;
- 2- confrontare e analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni;
- 3-individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi;
- 4-analizzare dati e interpretarli, sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi.

ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO E ASSE STORICO SOCIALE

A CURA DELL'INS. MARIA BONACCORSO

GRUPPO MELITO8

Asse scientifico-Tecnologico

Riguarda metodi, concetti e atteggiamenti indispensabili per porsi domande, osservare e comprendere il mondo naturale e quello delle attività umane e contribuire allo sviluppo di queste ultime nel rispetto dell'ambiente e della persona.

Le competenze di base da realizzare a conclusione dell'obbligo d'istruzione sono per asse scientifico-tecnologico:

- 1) osservare, descrivere e analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle loro varie forme i concetti sistema e di complessità;
- 2) analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alla trasformazione di energia a partire dall'esperienza;
- 3) essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto a contesto culturale e sociale in cui queste vengono applicate.

Asse storico-sociale

Riguarda la capacità di percepire gli eventi storici a livello locale, nazionale, europeo e mondiale, cogliendone le connessioni con i fenomeni sociali ed economici; l'esercizio della partecipazione responsabile alla vita sociale nel rispetto dell'inclusione e dell'integrazione.

Le competenze di base da realizzare a conclusione dell'obbligo d'istruzione sono tre per l'asse Storico-Sociale:

- 1) comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione di diacronica, attraverso il confronto tra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto tra aree geografiche e culturali;
- 2) collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività, dell'ambiente;
- 3) orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

Sviluppare Competenze

La finalità complessiva del nostro agire didattico deve essere quella di fare acquisire, sviluppare o consolidare delle competenze. Le competenze di base e le competenze di cittadinanza si configurano come prioritarie nella scuola secondaria di primo grado e nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. Occorre pertanto impostare una didattica coerente con questa finalità per dare ai nostri ragazzi maggiori opportunità di crescita.

DAI QUATTRO ASSI CULTURALI ALL'INCROCIO TRA COMPETENZE COMPETENZE DI BASE E COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA

A cura dell'ins. Stelitano Giuseppina

Gruppo Melito8

I quattro assi sono scanditi in sedici competenze, a loro volta ripartite in competenze, abilità/capacità; conoscenze, utilizzando la forma descrittiva resa nota dalla proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 /12 / 2006, (Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli).

Resta al docente (e ai docenti delle discipline d'asse) elaborare una progettazione che "incroci" le competenze di base e le competenze chiave; nell'intersezione trova collocazione la competenza attesa delle unità formative via via predisposte.

Nell'ambito delle innovazioni, è necessario anche richiamarsi a un diverso - e più incisivo - coinvolgimento del soggetto, chiamando in causa tutte le componenti che entrano nel processo di apprendimento-insegnamento: affettiva, motivazionale, relazionale. In vista di ciò, nel documento, si sottolinea che l'accesso ai saperi è reso possibile e facilitato da atteggiamenti positivi verso l'apprendimento. Gli aspetti comportamentali che promuovono la piena realizzazione della persona sono individuati nella motivazione, la curiosità, l'attitudine alla collaborazione.

Sul piano organizzativo e didattico, i dipartimenti scolastici possono sostenere l'integrazione tra le discipline afferenti ad aree diverse e possono facilitare il lavoro collegiale dei docenti al fine di collegare gli assi culturali, sia in un'ottica di continuità nell'ambito dell'obbligo di istruzione, sia in una prospettiva di raccordo e di integrazione tra i diversi insegnamenti.

I "saperi-insegnamenti" dei bienni, aggregabili attorno ai 4 assi culturali, costituiscono l'essenza contenutistica pluridisciplinare e metodologica per lo sviluppo di **COMPETENZE TRASVERSALI**.

Le competenze trasversali sono la trama su cui si individuano e si definiscono le competenze chiave per la cittadinanza attiva da raggiungere al termine dell'obbligo scolastico.

Le competenze di cittadinanza sono raggruppabili in TRE Grosse AREE.

- **COSTRUZIONE DEL SÉ E DELL'IDENTITÀ PERSONALE:**

- imparare a imparare
- progettare
- agire in modo autonomo e responsabile

- **RAPPORTO CON LA REALTÀ NATURALE E SOCIALE:**

- risolvere i problemi

- acquisire ed interpretare l'informazione
 - individuare collegamenti e relazioni
- RELAZIONE CON GLI ALTRI:
- comunicare
 - collaborare e partecipare
 - In conclusione possiamo dire che gli studenti, così come è organizzato il nostro sistema scolastico e grazie alle riforme effettuate in questi ultimi anni, hanno la possibilità di costruire nel curricolo di istruzione obbligatoria dai 6 ai
 - le conoscenze e le competenze trasversali e culturali necessarie al futuro esercizio di una professione.

Bibliografia:

Rivista scolastica "Gulliver"

Rivista scolastica "La vita scolastica"

Pietro Boscolo

Pellerey, 2001

Damiano, 2004

2.3 Modello di progettazione

MODELLO DI PROGETTAZIONE

GRUPPO MELITO 8

A cura di *Pezzimenti Fabio Leone* (Capogruppo)

ISTITUTO COMPRENSIVO...

Scuola Primaria... U.d.A....			
Destinatari	Docenti impegnati nell'U.d.A.	Disciplina/e o Area/e interessate	Tempi
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Profilo delle competenze al termine del primo ciclo	Competenze di cittadinanza attiva	

Articolazione dell'U.d.A.			
Disciplina:			
Obiettivi di Apprendimento	Abilità/Capacità	Conoscenze	Compiti significativi

Contenuti

Competenze trasversali

L'Ambiente di apprendimento

La Valutazione	
Modalità di valutazione:	Recupero, consolidamento, potenziamento:

2.4 Percorsi individualizzati e personalizzati

PERCORSI INDIVIDUALIZZATI E PERSONALIZZATI

Gruppo lavoro: Melito8

Docenti coinvolti e paragrafi

- 1) Lorena Labate: PREMESSA**
- 2) Zema Maria: RIFERIMENTI NORMATIVI**
- 3) Lipari Antonietta: RIFERIMENTI PSICO-PEDAGOGICI**
- 4) Candito Valeria: STILI DI APPRENDIMENTO E STILI COGNITIVI**
- 5) Nucera Laura Filippa: COMPETENZE**
- 6) Scaramuzzino Maria Grazia: STRATEGIE DIDATTICHE**

- 7) **Lucà Vittoria: PERCORSI INDIVIDUALIZZATI**
- 8) **D'Andrea Assunta: PERCORSI PERSONALIZZATI**
- 9) **Mafri Palma Maria Rita: STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE**
- 10) **Pezzimenti Fabio Leone (capogruppo): CONCLUSIONI**
- 11) **Zampaglione Fiorinda: RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI**

Ins. Labate Lorena

PREMESSA

“Aiutami a fare da solo...” (Maria Montessori)

Maria Montessori, insegnante encomiabile, dalle mille virtù apre il vasto scenario della scuola. Una scuola che ha visto, nel corso degli anni, molteplici cambiamenti e dove, oggi, il suo orizzonte, si allarga ancor di più.

L'apprendimento scolastico deve tener conto di diversi aspetti e ciò viene chiarito meglio dalle *Indicazioni Nazionali del 2012*.

La scuola è chiamata elaborare un proprio curriculum per garantire a tutti gli alunni il diritto allo studio e, pone particolare attenzione alle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Si punta dunque molto sulla centralità della persona per una migliore acquisizione delle competenze di base. Ogni alunno è diverso ed è da questa caratteristica che si parte per innalzare l'apprendimento di ognuno. L'impegno è dunque di diffondere la cultura del rispetto e della valorizzazione delle diversità individuali, personali, sociali e culturali di ciascun individuo; di condividere e di far condividere la consapevolezza che, in ogni persona, esistono capacità potenziali che vanno sostenute e aiutate a svilupparsi.

La scuola dunque, apre il nuovo scenario, verso un percorso formativo progettato per gli allievi, delineato nel tempo, nello spazio e nelle risorse umane e materiali necessarie a svolgerlo. Per promuovere apprendimenti significativi e garantire il successo formativo a tutti gli alunni occorre porre particolare attenzione ai *“traguardi di sviluppo della competenza”* relativi alle discipline, in quanto costituiscono i criteri per la valutazione delle competenze attese. La competenza è qualcosa che viene incrementata nel tempo e si ricollega al *“sapere”* (le conoscenze), al *“saper fare”* (le abilità), al *“saper essere”* (le disposizioni e gli atteggiamenti), al *“saper imparare”* (la riflessività e consapevolezza). L'apprendimento

dunque rappresenta l'esito di un'attività con un coinvolgimento autentico, reale in ciò che si impara poiché l'alunno usa le conoscenze e le abilità di cui è in possesso e, a sua volta, impara a fare e a riflettere su ciò che fa e sviluppa comportamenti di responsabilità e autonomia. *“Il più grande segno di successo per un docente...è poter dire: “gli alunni stanno lavorando come se io non esistessi” (Maria Montessori).*

Il motto, che ha aperto la premessa, è stato scelto per dare spazio a questa piccola introduzione per spiegare alla fine che ciò che, un tempo, professava la Montessori, trova spazio anche nella scuola di oggi. La pedagoga, infatti, proclamava ad insegnare al bambino a sviluppare le abilità per poi lasciarlo libero di sperimentare, rimanendo al suo fianco come una presenza rassicurante, pronta ad intervenire in caso di, reale, necessità. Il bambino così imparava a riconoscere da solo gli errori commessi e trovare la soluzione. Di fondamentale importanza era quindi, ed è, che i bambini imparino ad essere indipendenti in modo da non abbattersi di fronte alle difficoltà una volta diventati cittadini italiani.

Ins. Zema Maria

RIFERIMENTI NORMATIVI

Per favorire l'integrazione e garantire il Pieno Diritto allo studio, il ministero dell'istruzione ha ritenuto necessario emanare circolari, direttive e normative che hanno permesso la realizzazione di una “Scuola per tutti”.

La **L.104** del 1992, art. 15, nasce per garantire i principi fondamentali dei diritti, dell'integrazione sociale e assistenziale della persona handicappata.

La **D.M. 139/2007** sancisce che l'istruzione è obbligatoria.

Il 4/8/2009 con le “**LINEE GUIDA**” nasce un nuovo documento di notevole importanza e primo in Europa che introduce, nel mondo della scuola, un nuovo termine quello di “Inclusione Scolastica”. La piena inclusione degli alunni con disabilità è un obiettivo che la scuola dell'autonomia persegue attraverso una intensa e articolata progettualità, valorizzando le professionalità interne e le risorse offerte dal territorio.

La **legge 8 ottobre 2010, n. 170**, riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

La **L.8 ottobre 2010, n. 107** definisce i DSA = disturbo specifico Apprendimento.

Il MIUR, per favorire l'integrazione, mette in atto varie misure di accompagnamento: docenti di sostegno, finanziamento di progetti e attività per l'integrazione, iniziative di formazione del personale docente di sostegno e curriculare nonché del personale amministrativo, tecnico e ausiliare.

La **D.M. del 27/12/2012**, introduce il termine i **BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI**, utilizzato con l'acronimo BES, per indicare una vasta area di alunni per i quali è necessario un insegnamento personalizzato sancito già dalla L. 53 del 2003. Quest'ultima direttiva fornisce indicazioni organizzative sull'inclusione anche degli alunni che hanno difficoltà di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale. Tra questi rientrano gli alunni con Disabilità, tutelati dalla L.104, che hanno diritto ad un docente di sostegno e i DSA, tutelati dalla L.170.

Con la **C.M. n.8 del 6/3/2013**, il ministero dell'istruzione fornisce alle scuole opportune indicazioni operative per l'attuazione della Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 relativa agli *“Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”*.

Ins. Lipari Antonietta

RIFERIMENTI PSICO-PEDAGOGICI

I recenti sviluppi delle neuroscienze sembrano confermare diversi elementi di una didattica socio-costruttivista che vede nell'interazione sociale e nella costruzione attiva dei significati da parte dei bambini il suo fulcro principale. Un ambiente di apprendimento equilibrato dovrebbe incuriosire e sollecitare continuamente la mente dei bambini senza farli mai sentire minacciati o insicuri. Per esempio l'idea centrale del costruttivismo sociale, secondo il quale un bambino costruisce attivamente il significato della realtà in cui vive per mezzo della sua interazione con l'ambiente (Bruner, 2003); le modalità educative che si basano su un approccio multisensoriale quale quello proposto dalla Montessori; i concetti generali di assimilazione, accomodamento e adattamento di Piaget (Piaget, 1967); l'importanza dei gruppi eterogenei e del processo di interiorizzazione che ha la sua origine da sistemi socio-culturali, come teorizzato da Vygotskij (Vygotskij, 1966), sono tutte idee che hanno trovato conferma nei recenti progressi delle neuroscienze.

(<http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/prassi-educativa-neuroscienze-ambienti-apprendimento-lo-sviluppo-umano-4020903252.shtml>) (06/2017)

Pensiero pedagogico

Secondo Vygotsky, “lo sviluppo cognitivo è un processo sociale e la capacità di ragionare aumenta nell'interazione con i propri pari e con persone maggiormente esperte”.

“L’approccio vygotkiano all’apprendimento cooperativo”, in L. Dixon-Krauss, (Ed.), Vygotskij nella classe, (Erickson: Trento, 1998, p.112).

Bruner afferma: “Se è vero che l'abituale decorso dello sviluppo intellettuale procede dalla rappresentazione attiva, attraverso quella iconica, alla rappresentazione simbolica della realtà, è probabile che la migliore progressione possibile seguirà la stessa direzione” (BRUNER J.S., Verso una teoria dell'istruzione, Armando, Roma, 1967, p. 85.)

Maria Montessori identifica il "bambino come essere completo, capace di sviluppare energie creative e possessore di disposizioni morali", che l'adulto ha ormai compresso dentro di sé rendendole inattive. Il principio fondamentale deve essere la "libertà dell'allievo", poiché solo la libertà favorisce la creatività del bambino già presente nella sua natura. Dalla libertà deve emergere la disciplina. (https://it.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori) (06/2017)

Ins. Candito Valeria

STILI DI APPRENDIMENTO E STILI COGNITIVI

“Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che suona la stessa sinfonia.” (Diario di scuola D. Pennac).

Gli stili di apprendimento rappresentano le modalità preferenziali secondo cui i diversi individui apprendono. Trattasi dell’approccio all’apprendimento preferito di una persona, il suo modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni. Tenerne conto è fondamentale in una scuola che sia realmente inclusiva e attenta alla personalizzazione e all’individualizzazione.

E’ importante dunque saper effettuare un’approfondita analisi dei diversi stili:

Lo stile visivo-verbale predilige la letto-scrittura, è il caso di coloro che imparano leggendo, quindi in questo caso è utile prendere appunti in classe per rileggerli a casa, riassumere per iscritto quanto si è letto, prendere nota delle istruzioni per compiti e lezioni, utilizzare i grafici con spiegazioni scritte, elencare ciò che si deve fare per iscritto avere istruzioni e spiegazioni scritte.

Lo stile **visivo-non verbale** privilegia immagini, disegni, fotografie, simboli, mappe concettuali, grafici e diagrammi. Ovvero tutto ciò che riguarda il visual learning. In questo caso è utile utilizzare disegni, mappe multimediali, immagini per ricordare Termini e riassumere le materie da studiare, usare colori nel testo per evidenziare le parole chiave, sfruttare gli indici testuali, creare immagini mentali di ciò che viene ascoltato ho letto.

Il canale **uditivo** privilegia l'ascolto, quindi è utile assistere ad una lezione, partecipare a discussioni ea lavori di gruppo con i compagni. In questo caso sarà utile porre attenzione alle spiegazioni in classe, registrarle per riascoltare le a casa, trasformare le pagine di un libro in un formato audio, usare la sintesi vocale per la lettura, utilizzare audiolibri e lavorare in coppia con un compagno.

Il canale **cinestesico** predilige attività concrete, come fare l'esperienza diretta di un problema per comprendere ciò di cui si sta parlando. In questo caso sarà utile fare delle prove pratiche in quelle materie in cui è possibile, suddividere i momenti di studio da quelli di pausa, alternare momenti in cui si sta seduti a momenti in cui ci si muove, creare mappe, grafici, diagrammi di ciò che si studia.

Lo stile **cognitivo** è il modo in cui il cervello elabora le informazioni, la modalità di elaborazione dell'informazione che la persona adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi.

STILE GLOBALE/ANALITICO:

Questo stile indica quelle persone a cui piace soffermarsi sui dettagli e/o sull'insieme.

STILE SISTEMATICO/INTUITIVO:

Si riferisce al modo in cui arrivi a individuare una regola o un criterio di classificazione: se sei "sistematico" ti muovi in modo da controllare tutto singolarmente, una cosa per volta; se sei "intuitivo" procedi per ipotesi da confermare o confutare.

STILE VERBALE/VISUALE:

Lo stile verbale/visuale si basa sulla distinzione tra le persone a cui piace ascoltare/parlare (verbale) o quelli a cui piace raffigurarsi qualcosa nella mente (visuale).

STILE IMPULSIVO/RIFLESSIVO:

Lo stile impulsivo/riflessivo riguarda il tempo e i processi che adottiamo per risolvere problemi difficili. Questa polarità è molto intuitiva. Davanti ad un problema, infatti, puoi

soffermarti a riflettere e infine giungere alla conclusione oppure puoi dare una soluzione immediata e poi correggi il tiro per prove ed errori.

STILE DIPENDENTE/INDIPENDENTE DAL CAMPO:

Il soggetto dallo stile dipendente possiede una percezione poco differenziata e fortemente dominata dall'organizzazione del campo, mentre quello dallo stile indipendente si lascia poco influenzare dal contesto ed ha un atteggiamento più autonomo.

STILE CONVERGENTE/DIVERGENTE:

Lo stile convergente/divergente: chi è “convergente” solitamente parte da una affermazione e “converge” verso una risposta unica e prevedibile attraverso l'uso della logica, mentre il “divergente”, al contrario, da quell'affermazione si muove in modo originale e creativo.

Senza rendersene conto, ogni insegnante, spontaneamente, tende a riprodurre il proprio stile di apprendimento creando così le difficoltà dei ragazzi a causa della discordanza tra il modo di insegnare del docente e il modo di apprendere dell'alunno. Inoltre, si tende a confondere la discordanza di stile con la mancanza di abilità e quindi a sottovalutare dei risultati in se stessi buoni, ma percepiti come inadeguati. La conoscenza degli stili, sia per i docenti che per gli studenti diventa perciò un aspetto rilevante per l'insegnamento e l'apprendimento e le scelte didattiche dovrebbero tenerne conto (<https://monicafortino.com>).

La conoscenza di **stili cognitivi** e **stili di apprendimento** è dunque fondamentale per i docenti affinché possano bilanciare al meglio il loro **stile di insegnamento**. Sappiamo bene che l'apprendimento è un processo attivo di costruzione di conoscenze, abilità, atteggiamenti in un contesto di interazione. L'apprendimento significativo è alla base dell'integrazione costruttiva di pensieri, sentimenti e azioni e sono centrali alcuni processi cognitivi:

l'**attenzione**, come funzione trasversale; la **percezione**, per l'accesso alle informazioni; la **memoria**, che permette l'immagazzinamento delle informazioni e la loro reiterazione. Gli stimoli sono filtrati dai nostri sensi e ciascuno ha un canale privilegiato di input delle informazioni, è importante quindi analizzare attraverso quali canali sensoriali giungano le informazioni in modo da valutare in base all'osservazione quali siano i **canali di apprendimento** privilegiati per ogni singolo alunno.

Avere a disposizione queste informazioni apporta due ordini di vantaggi: da un lato consente agli studenti di comprendere in maniera significativa come apprendono (metacognizione), rendendoli più sicuri, più motivati e più attivi; dall'altro lato costituisce per gli insegnanti uno

stimolo verso la personalizzazione dell'azione didattica in maniera da interessare tutti gli studenti, in base ai loro stili preferenziali.

Alcune efficaci soluzioni alle difficoltà che quotidianamente si incontrano nell'implementare l'azione didattica possono essere reperite in quella metodologia sistematica definita personalizzazione dell'insegnamento.

Molti insegnanti ritengono, a torto, che personalizzare l'insegnamento richieda un impegno gravoso e che non sempre possa essere fatto.

Va rilevato, invece, che proprio dove le difficoltà dell'azione didattica sembrano insormontabili l'insegnamento personalizzato consente di attuare un'azione didattica più efficace, meno dispendiosa e soprattutto più gratificante per gli insegnanti e per gli alunni; rappresenta una soluzione ai problemi, non un problema. Certo è che il singolo insegnante non può e non deve affrontare questa tipologia didattica in maniera isolata: è la scuola che deve darsi un'organizzazione al passo con i tempi (<http://www.manialtrisguardi.com>).

Ins. Nucera Laura Filippa

COMPETENZE

Lo Commissione Europea ha adottato il termine competenze e competenze chiave per l'apprendimento permanente, preferendolo a competenze di base in quanto riferito alle capacità di base nella lettura, scrittura e calcolo. Infatti il termine "competenza" (dal documento Unione Europea 2006) e riferito ad una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al "contesto", allo stesso tempo, sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione, lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Gli alunni acquisiscono tali competenze tramite il Curricolo Formale (scuola), il Curricolo Non Formale (informazione ed esperienze condotte in altre contesti educativi), Curricolo Informale (esperienze di vita). Il punto di partenza della scuola devono essere le conoscenze spontanee per arrivare alle "conoscenze scientifiche". Essa deve organizzare, dare senso alle esperienze acquisite, fornire metodi e chiavi di lettura, permettere esperienze in contesti relazionali significativi. Le nuove indicazione nazionali prescrivono l'acquisizione di un metodo di studio che tiene con dei diversi stili cognitivi, costruisca strumenti di pensiero attive e precise competenze trasversali fornendo a tutti gli alunni le capacità per comprendere e memorizzare e rielaborare le conoscenze. Il Ministero a cercato di conciliare

l'approccio disciplinare con le competenze da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria.

Competenze Chiave Europee:

- 1) Comunicazione nella madre lingua;
- 2) Comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) Competenze di base in matematica, scienze e tecnologia;
- 4) Competenze digitali;
- 5) Imparare a imparare;
- 6) Competenze sociali e civiche;
- 7) Spirito di iniziativa e di intraprendenza;
- 8) Consapevolezza ed espressione culturale.

Competenze Chiave di Cittadinanza:

- 1) Imparare ad imparare;
- 2) Progettare;
- 3) Comunicare;
- 4) Collaborare e partecipare;
- 5) Agire in modo autonomo e responsabile;
- 6) Risolvere problemi;
- 7) Individuare collegamenti e relazioni;
- 8) Acquisire ed interpretare l'informazione.

Ins. Scaramuzzino Maria Grazia

STRATEGIE DIDATTICHE

Una scuola che “include” è una scuola che “pensa” e che “progetta” tenendo a mente proprio tutti (P. Sandri). E' importante perciò adeguare l'insegnamento alle caratteristiche individuali degli alunni (ai loro ritmi di apprendimento, alle loro capacità linguistiche, alle loro modalità di apprendimento ed ai loro prerequisiti cognitivi). Una progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strumenti e metodologie favorenti a:

- **Creare un clima inclusivo**

- **Adeguare gli obiettivi del disabile (e degli alunni con difficoltà) agli obiettivi della classe**

Partendo da un obiettivo curricolare standard destinato a tutti gli alunni è possibile avviare un percorso di adattamento che prevede varie possibilità:

- la sostituzione: l'obiettivo non si semplifica, ma si cura soltanto l'accessibilità della richiesta per consentirne la comprensione e facilitarne di conseguenza la risposta;
- la facilitazione: l'obiettivo viene ricontestualizzato (proposto da altre persone, in un ambiente concreto legato al contesto di richiesta, con tecnologie più motivanti e interattive, con modalità relazionali più motivanti), semplificato nei tempi e negli spazi, arricchito con altri tipi di stimoli;
- la semplificazione: l'obiettivo viene semplificato nella comprensione, nell'elaborazione e/o nella risposta;
- la scomposizione nei nuclei fondanti: l'obiettivo, magari complesso, viene ricondotto al significato essenziale per essere compreso o tradotto in un obiettivo più accessibile;

Adeguare gli obiettivi della classe alle esigenze del disabile (e degli alunni con difficoltà)

- Il ripasso frequente degli argomenti di studio che rappresenta un primo tentativo di andare incontro alle esigenze dell'alunno.

- L'operatività estesa a tutte le discipline, che agevola sicuramente l'apprendimento del disabile, rispondendo al suo bisogno di concretezza, ma costituisce anche una occasione preziosa per tutti gli alunni (costruire cartelloni, fare esperimenti, utilizzare il mezzo informatico ai fini didattici, etc.).

- Il lavoro sulle abilità di studio: ovvero evidenziare il concetto chiave di un brano di lettura, sottolineare le parti più importanti e schematizzare in maniera gerarchica o in una mappa i concetti. Tutto ciò può rappresentare un'attività molto preziosa per l'alunno, per la classe, un percorso più attento ai processi e ai contenuti.

Utilizzare metodi di insegnamento alternativi, anche mediati da pari.

Le modalità di intervento che più frequentemente vengono utilizzate sono:

Il **Cooperative Learning** attraverso il quale gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi per raggiungere obiettivi comuni, cercando di migliorare reciprocamente il loro apprendimento.

L'insegnante assume un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando "ambienti di apprendimento" in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di "problem solving di gruppo", conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti.

La strategia del tutoring e il peer tutoring

La strategia del **Tutoring**, tecnica basata sulla collaborazione tra alunni, crea opportunità straordinarie per l'educazione di ogni allievo. Il termine Tutoring ("aiuto reciproco"), può essere considerato come una strategia pratica, uno strumento per massimizzare i risultati cognitivi e socio-affettivi degli alunni.

Molteplici sono le possibilità di strutturazione di un progetto di aiuto reciproco

1. Un alunno che fa da maestro ad un altro;
2. Un alunno che fa da maestro ad un gruppo;
3. Un alunno che svolge funzione di insegnamento in classe con l'intera scolaresca;
4. Un alunno che dirige un gruppo per l'attività;
5. Un alunno con un certo tipo di difficoltà che aiuta un compagno con deficit.

Il **peer tutoring** consiste nell'affidare la realizzazione di compiti a studenti che sono alla pari come capacità cognitive. Gli alunni vengono divisi in piccoli gruppi e ciascun gruppo discuterà fino ad arrivare alla formulazione di una ipotesi che confronterà con le ipotesi degli altri gruppi.

La didattica laboratoriale

Il laboratorio è inteso come una situazione di apprendimento che realizza l'intreccio tra più mediatori didattici: l'esperienza diretta; il ricorso a immagini, modelli, la simulazione, ecc..

• **L'utilizzo di materiali strutturati e non:** come materiali strutturati l'utilizzo di strumenti e software informatici facilitanti, l'uso delle nuove tecnologie (LIM). Come materiali non strutturati i cartelloni e gli adattamenti dei libri di testo (ovvero eliminando le parti non essenziali e riportando solo le idee più importanti espresse con parole semplici, con caratteri grandi e con parole-chiave, supportate da immagini).

Ins. Lucà Vittoria

PERCORSI INDIVIDUALIZZATI

L'individualizzazione dell'insegnamento è oggetto di studi teorici e sperimentali da tanti anni, ma oggi è diventata di stretta attualità perché, finalmente, essa può essere programmata e calata nella realtà scolastica. Il motivo è dato dal D.P.R. 275/99, noto come Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche

Per la prima volta nella Legislazione italiana si permette alle singole scuole di proporre ai propri utenti un percorso didattico diversificato e unico. L'articolo 4.2 del Regolamento è quello che consente la flessibilità didattica più totale perché, pur elencando alcune forme di essa, lascia aperta la possibilità alla realizzazione di molte altre.

L'individualizzazione la si può riferire al grado di adeguatezza dell'istruzione scolastica alle caratteristiche degli studenti, alla misura in cui ognuno di loro viene messo nelle condizioni di poter acquisire le competenze curricolari. Circa questa idea formativa sussiste però una notevole confusione, per cui è opportuno cercare di chiarirne meglio il concetto, distinguendone un livello pedagogico, più ampio e generale, e un livello didattico, più delimitato e specifico. Al livello pedagogico, l'idea dell'individualizzazione costituisce un criterio-regolativo generale dell'educazione: un principio formativo che esige attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale). In altre parole, a questo livello si richiede una preoccupazione pedagogica costante per il soggetto in formazione, senza che ciò implichi necessariamente azioni formative specifiche e concrete. Si tratta di adottare un requisito che ogni azione formativa deve soddisfare: l'essere stata concepita in funzione delle caratteristiche dell'alunno. Al livello didattico l'idea dell'individualizzazione indica invece l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali degli alunni, attraverso precise e concrete modalità d'insegnamento. In altri termini, in questo caso, tale concetto denota un ambito circoscritto di strategie didattiche.

L'**individualizzazione** in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti e gli obiettivi sono comuni per tutti. Questa è legata all'adattamento dell'insegnamento alle

caratteristiche cognitive individuali degli alunni: ai loro codici linguistici, ai loro prerequisiti di partenza, ai loro stili cognitivi, ai loro ritmi d'apprendimento.

Metodologia dell'individualizzazione. Com'è noto, il Mastery Learning, il modello maggiormente formalizzato di individualizzazione, prevede una procedura che articola lo svolgimento di ogni Unità didattica (Ud) in alcune fasi fondamentali:

- un segmento iniziale d'istruzione, nel corso del quale il docente espone e spiega i contenuti dell'Ud, fa svolgere esercizi all'alunno, gli assegna compiti di studio ecc.
- una valutazione formativa, intermedia allo svolgimento dell'Ud, volta a controllare l'andamento dell'apprendimento nel gruppo-classe e ad individuare le lacune più diffuse e gli alunni in difficoltà;
- un segmento di recupero attraverso il quale, concedendo ulteriori tempi di apprendimento e diversificando l'approccio didattico, si cerca di colmare le lacune riscontrate e di fornire aiuto agli alunni che le manifestano;
- una valutazione sommativa, terminale per l'Ud, attraverso la quale si controlla l'efficacia delle attività di recupero e si traccia un bilancio complessivo del profitto individuale e di gruppo.

Ins. D'Andrea Assunta

PERCORSI PERSONALIZZATI

La normativa sui DSA, e in particolare le linee guida della legge 170/2010, si focalizzano sul concetto di **DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA** come garanzia del diritto ad apprendere degli studenti con DSA, indicando esplicitamente come la sola introduzione di strumenti compensativi e misure dispensative non possa garantire tale diritto. E' infatti l'utilizzo di metodologie didattiche adeguate che può favorire, attraverso gli adeguati strumenti, il raggiungimento del successo scolastico.

Nelle linee guida della legge 170/2010 viene data una chiara definizione ai concetti di didattica individualizzata e di didattica personalizzata.

"La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse

dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente."

"La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato **nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004**, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi per ogni studente, sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo."

Il Piano Didattico Personalizzato

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) è uno strumento che nasce per gli studenti con DSA, citato all'interno della **legge 170/2010** e delle linee guida seguenti.

Questo strumento esplicita la programmazione didattica personalizzata che tiene conto delle specificità segnalate nella diagnosi di DSA. E' un documento che compila la scuola, ma rappresenta un patto d'intesa fra docenti, famiglia e istituzioni socio-sanitarie nel quale devono essere individuati e definiti gli interventi didattici individualizzati e personalizzati, gli strumenti compensativi e le misure dispensative che servono all'alunno per raggiungere in autonomia e serenità il successo scolastico

Il PDP non è un documento statico, ma può essere modificato ogni qualvolta sia necessario. E' possibile prevedere dei momenti di monitoraggio e verifica in cui il PDP può venire **aggiornato** con nuove informazioni derivanti dall'osservazione dell'alunno da parte degli insegnanti o degli specialisti. Infatti l'alunno con il tempo acquisisce sempre più autonomia e sicurezza, e magari, crescendo, ha necessità di cambiare anche le strategie che utilizza e gli obiettivi didattici da raggiungere.

E 'importante ricordare che ogni alunno con DSA è un individuo e come tale è unico e particolare, pertanto non possiamo pensare che ciò che va bene a uno vada bene anche

all'altro: perché un PDP sia efficace deve realmente essere un PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO costruito ad hoc per il singolo alunno con DSA.

La circolare MIUR del 27 dicembre 2012 sulla tematica degli alunni con BES riprende l'argomento del PDP estendendolo anche ad altre categorie di studenti con bisogni educativi speciali (BES).

Alunni con Bisogni Educativi Speciali poiché viene riconosciuto che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”. Infatti per alcuni studenti può accadere che affrontare il percorso di apprendimento scolastico sia più complesso e difficoltoso rispetto ai compagni.

Viene identificato un alunno con B.E.S. quando per apprendere ha bisogno di una didattica individualizzata e personalizzata.

Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione.

Ins. Mafri Palma Maria Rita

STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE

Gli **STRUMENTI COMPENSATIVI** sono strumenti didattici (tecnologici o non tecnologici) che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.

Nelle linee guida alla legge 170/2010, vengono indicati fra i più noti:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti quali tabelle, formulari, mappe concettuali.

Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitarli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di

questi strumenti rendono più fruttuosa e agevole l'espressione delle potenzialità del singolo studente con DSA.

E' importante ricordare che la capacità di utilizzare tali strumenti non è né immediato né scontato. Risulta quindi fondamentale il ruolo degli insegnanti nell'utilizzo degli strumenti compensativi per due motivi:

per aiutare i bambini e i ragazzi a comprendere quali sono gli strumenti più adeguati a sviluppare il loro potenziale; per insegnare loro come costruire e/o utilizzare questi strumenti (a bassa o alta tecnologia).

Secondo le linee guida della legge 170/2010, "le **MISURE DISPENSATIVE** sono interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento".

Per fare un esempio è possibile dispensare uno studente con dislessia dalla lettura di un lungo brano perché questo tipo di esercizio non migliora la sua prestazione, proprio per via del disturbo.

Una misura dispensativa può essere quella di consentire allo studente di avere più tempo a disposizione per lo svolgimento di un compito, perché ha bisogno di un tempo più lungo rispetto ai compagni per decodificare il compito. Nel caso in cui non fosse possibile prevedere del tempo in più, si può optare per una riduzione del lavoro rispetto a quello dei compagni. In questo modo lo studente con DSA non verrà penalizzato dal proprio disturbo nell'esecuzione del compito.

Le linee guida segnalano che "in assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo".

E' importante valutare con attenzione l'efficacia delle misure dispensative da adottare, per evitare così di creare dei percorsi formativi per gli studenti con DSA che siano troppo facili e poco stimolanti neppure così impegnativi da risultare inaccessibili.

Ins. Pezzimenti Fabio Leone

CONCLUSIONI

Le forme di valutazione orientate alla strategia dell'individualizzazione e quelle orientate alla strategia della personalizzazione non sono tra loro incompatibili o alternative, anzi è necessario che siano articolate assieme e tra loro organicamente integrate. Infatti, "aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo

altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali” (M. BALDACCI, *Una scuola a misura d'alunno*, op. cit., p. 211) e l'azione valutativa, che è intimamente legata all'azione didattica e inerisce trasversalmente a tutto il processo di insegnamento-apprendimento, può favorire il raggiungimento di entrambi gli obiettivi. L'importante è che la valutazione sappia valutare anche se stessa e rendersi conto della funzione che svolge, della strategia a cui di volta in volta si lega. Nell'ottica dell'individualizzazione, la valutazione non può che essere rapportata ad uno standard predefinito, sia questo costituito dai livelli di acquisizione di determinate conoscenze e abilità o dai livelli di padronanza di determinate competenze, definiti nelle rubriche. L'individualizzazione infatti è un'azione di insegnamento intenzionale verso risultati voluti. Ne va di una fondamentale istanza democratica: mettere tutti nelle condizioni di sviluppare quelle conoscenze, abilità e competenze che si ritengono indispensabili per vivere e agire nel mondo di oggi. È per questo motivo che, a tale livello, la valutazione accentuerà, anche se non in modo esclusivo, il suo carattere quantitativo. Nell'ottica della personalizzazione, la valutazione è volta a comprendere ciò che accade, anche indipendentemente da ciò che era stato stabilito, ed è aperta alla sorpresa. L'apprendimento infatti è un evento complesso e non lineare, “nelle sue diverse espressioni non è mai interamente noto e spesso anche nelle sue manifestazioni più rilevanti non è esplicito e oggetto di consapevolezza piena” (A. FONTANA – G. VARCHETTA, *La valutazione riconoscente...*, op. cit., p. 103). La valutazione si configura allora come “valutazione riconoscente” (Ibid., pp. 103 sq.), che assiste, aiuta, cura l'apprendimento della persona, l'emergere dei suoi potenziali inespressi e la definizione dei suoi personali obiettivi, e si manifesta in attività di riflessione individuale e collettiva sulle esperienze, sui contenuti e sui processi dell'apprendere (L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma 2003, Carocci). Tale riflessione permette di “elaborare, problematizzare, trasformare i nostri schemi di significato fino ad arrivare ai nostri modi di agire” (A. FONTANA – G. VARCHETTA, *La valutazione riconoscente...*, op. cit., p. 104). A questo livello, la valutazione accentuerà dunque il suo carattere qualitativo e prediligerà approcci autobiografici e narrativi. In ciascuna delle due prospettive, è importante che la valutazione sia intesa come valutazione per l'apprendimento e non solamente dell'apprendimento, che assuma un carattere proattivo (fornisca cioè al soggetto informazioni non solo sui risultati ma anche sulle successive mosse

da compiere per migliorare le sue prestazioni e crescere personalmente (G. DOMENICI, Manuale della valutazione scolastica, Roma-Bari 2003, Editori Laterza. p. 179) e che dia spazio e voce anche alla valutazione che il soggetto fa di se stesso e alla sua progettualità esistenziale. Si può ipotizzare che, per garantire il diritto all'apprendimento delle competenze fondamentali, sia necessario prestare attenzione, far emergere e valorizzare tutto ciò che uno studente già sa e sa fare e aiutarlo a riconoscere e sviluppare i propri talenti e a porsi obiettivi di sviluppo personale. La personalizzazione dei percorsi e una valutazione orientata in questo senso contribuiscono infatti a creare quel livello di motivazione e di impegno che è necessario per il raggiungimento anche di quelle mete che sono ritenute socialmente indispensabili.

Ins. Zampaglione Fiorinda

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI

BIBLIOGRAFIA

- Erickson: Trento, 1998, p.112.
- BRUNER J.S., Verso una teoria dell'istruzione, Armando, Roma, 1967, p. 85.
- Diario di scuola D. Pennac.
- M. BALDACCI, Una scuola a misura d'alunno, op. cit. p. 211.
- A. FONTANA – G. VARCHETTA, La valutazione riconoscente..., op. cit., p. 103.
- Ibid., pp. 103 sq.
- L. MORTARI, Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione, Roma 2003, Carocci.
- A. FONTANA – G. VARCHETTA, La valutazione riconoscente..., op. cit., p. 104.
- G. DOMENICI, Manuale della valutazione scolastica, Roma-Bari 2003, Editori Laterza. p. 179.

SITOGRAFIA

- <http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/prassi-educativa-neuroscienze-ambienti-apprendimento-lo-sviluppo-umano-4020903252.shtml>
- https://it.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori
- <https://monicafortino.com>
- <http://www.manialtrisguardi.com>

2.5 Snodo formativo Melito

Scuola Polo Ambito 0009 Snodo Formativo Melito - Corso A

PROGETTARE PER COMPETENZE

(D.M. 139/2007)

GRUPPO CLASSE MELITO 8

Docenti coinvolti:**Accardi Domenica****Barbaro Francesca****Condemi Giovanna****Mafrica Angela****Manti Carmela****Rinaldo Maria Carmela****PARAGRAFI:**

- 1) La normativa tra passato e presente.....pag. 3
- 2) Definizione di “Competenza”.....pag. 5
- 3) Le competenze chiave e il Modello di Certificazione delle Competenze.....pag. 7
- 4) Finalità della progettazione per competenze.....pag. 9
- 5) I traguardi per lo sviluppo delle competenze.....pag. 11
- 6) La Progettazione e le sue fasipag. 13
- 6a) Format possibile per la progettazione di Unità di Apprendimento-.....pag. 17

Docente: Condemi Giovanna

PARAGRAFO 1: LA NORMATIVA TRA PRESENTE E PASSATO

Negli ultimi anni, i continui cambiamenti hanno portato ad una cornice normativa caratterizzata da elementi di complessità che rendono più difficile una lettura chiara delle norme approvate e di quelle in via di applicazione.

Il termine ed il concetto di **COMPETENZA** acquistano una notevole importanza quando vengono ripresi dalla normativa scolastica, a partire dagli anni '90.

Con il Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, il Ministero della Pubblica Istruzione emana il Regolamento recante le norme relative all'adempimento dell'obbligo di istruzione ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della Legge 296/2006 disciplinando l'elevamento a 16 anni dell'obbligo di istruzione.

Questo avviene per favorire il pieno sviluppo della persona nella:

- Costruzione del sé (Imparare ad imparare, Progettare);

- Relazione con gli altri (Comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo responsabile);
- Interazione con la realtà (Risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione).

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 dichiara che le “COMPETENZE sono una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto”; ovvero l'impegno, la motivazione, le strategie metacognitive, la consapevolezza, l'immagine di sé, la sensibilità al contesto ed il ruolo sociale.

Tali atteggiamenti determinano la qualità del processo di apprendimento.

Pertanto, SAPERE (conoscenza) e SAPER FARE (abilità) s'intersecano con le attitudini personali di ciascun allievo dando forma ad un SAPER AGIRE CONSAPEVOLE (competenze) in situazioni reali e concrete.

I saperi e le competenze vanno, quindi, strutturati e costruiti sugli ASSI CULTURALI:

- dei linguaggi
- matematico
- scientifico - tecnologico
- storico - sociale.

In conclusione, bisogna dire che lungo e faticoso è il percorso per passare da un consolidato processo d'insegnamento, riferito alle conoscenze, ad un nuovo e dinamico processo di apprendimento, che attribuisce all'attività didattica una funzione educativa e di promozione di un ampio ventaglio di competenze.

Si tratta di un lavoro in continua progressione che può essere migliorato ed ampliato per permettere alla nostra popolazione di effettuare un poderoso balzo in avanti, di liquidare il secolare analfabetismo e di allineare il nostro Paese fra quelli di più alto sviluppo socio-culturale.

Bibliografia

- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Pennac D.” Diario di scuola” Fi, Giunti ed. 2008.

- Benigni L. “Il dibattito sulla valutazione tra passato e presente, art. di Edscuola, in: archivio di Bachecca della didattica, 1996- 2011.
- Castoldi M. “La valutazione delle competenze e l’autovalutazione dell’alunno “, in: l’Educatore, annata 2006-2007, n.11.
- Gentile M. “Una rassegna teorica sul tema della valutazione formativa”, Trento IPRASE,2011.
- Guasti L. “Competenze standard, problem solving, valutazione”. Trento, IPRASE 2011.

Docente: Barbaro Francesca

PARAGRAFO 2: DEFINIZIONE DI “COMPETENZA”

Quando si parla di “competenza” si intende un concetto riferito, in genere, a contesti professionali, per indicare la buona qualità delle prestazioni dovute alle capacità e alle conoscenze acquisite in uno specifico settore d’attività.

La sua utilizzazione nel processo di insegnamento - apprendimento è piuttosto recente ed è rimasta per lungo tempo legata a un livello teorico, prima di essere collegata ad attività quali: la determinazione del curriculum, le attività didattiche e la valutazione.

Il concetto di competenza è connesso alla capacità di usare con consapevolezza ed in maniera efficace le conoscenze in rapporto ad ambiti significativi, che non riguardano solo performance riproduttive, ma anche la risoluzione di problemi.

Si è cominciato ad affermare che le conoscenze acquisite a scuola devono diventare “competenze”, partendo dalla consapevolezza dello scarso valore di modi di apprendere, privi di una vera comprensione delle conoscenze, tendenti soltanto alla capacità di ripetizione di certi argomenti, senza averne reale consapevolezza e senza avere la capacità di una loro autentica applicazione al di fuori del contesto scolastico.

Essere competenti implica allo stesso tempo un “sapere” e un “saper fare”, perché le conoscenze non devono soltanto essere ripetute, ma devono essere usate come strumenti per agire.

La persona “competente” a differenza del “non competente”, non si limita alla padronanza nell’esecuzione di un compito, alla capacità di fare, ma sa anche esporre come si fa e perché si fa.

Nella competenza sono compresi tanto aspetti “cognitivi” quanto “affettivi”, poiché essa coinvolge anche la disponibilità e la motivazione ad impegnarsi nel campo in cui ci si sente competenti cercando di agire con successo ed efficacia.

Il concetto di competenza implica diversi aspetti, non sempre distinguibili o separabili, che chiaramente non si possano acquisire isolatamente gli uni dagli altri, come avviene per ciò che definiamo una “abilità”. Questi aspetti l’alunno li raggiunge progressivamente con l’esperienza e la pratica, seguendo dei principi che impara ad adoperare nel corso della pratica stessa che va guidata adeguatamente.

La competenza è un concetto complesso e dinamico:

- complesso perché si tratta dell’insieme di due componenti: uso e padronanza di
- conoscenze che collegano contenuti diversi;
- dinamico: perché l’uso e la padronanza non sono l’unica espressione della competenza ma comprende anche l’accettazione dello stimolo a farne uso, il desiderio di farlo e di completare le conoscenze ritenute insufficienti e quindi il desiderio di aumentare la propria competenza. Infatti, una conoscenza è ,allo stesso tempo, la rielaborazione di contenuti in modo autonomo per raggiungere una meta e il risultato di tale elaborazione.

Bibliografia

- *Massimo Baldacci* - La struttura logica del curricolo e il concetto di competenza nelle nuove *Indicazioni*
- *D'Amore B.* (2015) - Costruire il proprio sapere. Introduzione a: AA. VV. (2015). Didattica per competenze. Supplemento a *La Vita Scolastica*, 70(2), 3-4. ISSN: 0042-7349. Competenze: obiettivo per chi costruisce (il proprio) sapere Bruno D'Amore Direttore scientifico de *La Vita Scolastica*

Docente: Manti Carmela

PARAGRAFO 3: COMPETENZE CHIAVE

La competenza presuppone il possesso di conoscenze e abilità ma soprattutto la capacità di usarle in modo opportuno in svariati contesti.

Quando si ha a che fare con competenze, occorre sempre pensare che non siamo di fronte a contenuti da apprendere, da parte dello studente, e da valutare, da uno a dieci, da parte dell'insegnante; la competenza va perseguita, acquisita, accertata ed infine certificata.

Si è pertanto sviluppato un nuovo modello educativo secondo il quale la conoscenza deve essere concretamente adoperata in più contesti, non deve essere il frutto dell'amalgama di più discipline e di più conoscenze unite tra loro, ma deve essere in perfetto accordo con le

caratteristiche dell'individuo, con le sue attitudini, con i suoi bisogni, con le sue motivazioni e aspettative.

E' in questo ambito che si profila il concetto di competenze chiave di cittadinanza. Allora è d'obbligo fare un passo indietro nel tempo e prendere in considerazione le indicazioni europee, che sono state orientate e ridefinite per renderle adeguate alla realtà del sistema educativo e di istruzione del nostro paese. Risultato di questi interventi è un sistema di competenze che tiene conto dell'individuo come cittadino, come persona e come lavoratore.

Il 18 dicembre 2006 sono state pubblicate Le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio riguardante le competenze chiave per l'apprendimento permanente. In questo documento vengono individuate 8 competenze ritenute essenziali per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Abbiamo quindi un'articolazione di questo tipo:

- comunicazione nella madre lingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare ad imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze indicano quindi ciò che lo studente è effettivamente capace di fare, di pensare, di agire davanti alla complessità dei problemi e delle situazioni che si trova ad affrontare e a risolvere, mobilitando la sua sfera cognitiva ed intellettuale, ma anche la sua parte emotiva, sociale, estetica, etica, valoriale.

Nel panorama scolastico italiano per poter recepire gli orientamenti del parlamento europeo, era necessario superare il modello tradizionale di insegnamento/apprendimento basato sulla trasmissione di nozioni, sulla memorizzazione di dati a favore di un modello educativo basato sulla conoscenza o meglio sull'utilizzo della conoscenza in contesti differenti, di predisporre ambienti di apprendimento nei quali gli alunni possano sperimentare processi cognitivi, meta cognitivi e socio-affettivi dinamici, cooperativi sempre più complessi.

Queste competenze devono essere acquisite dallo studente nell'arco della sua vita scolastica e costituire le fondamenta per il proseguimento dell'apprendimento. In Italia le competenze chiave sono state richiamate dal "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione" che ha individuato le otto competenze chiave di cittadinanza: imparare ad imparare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire ed interpretare l'informazione.

Docente: Rinaldo Maria Carmela

PARAGRAFO 4: FINALITA' DELLA PROGETTAZIONE PER COMPETENZE

Oggi la società fa alle persone delle richieste che sono molto diverse da quelle del passato.

Il mondo attuale necessita di tempi di reazione più veloci, della capacità di trovare soluzioni immediate agli imprevisti, di adattarsi rapidamente ai cambiamenti, di avere ingegno e creatività. Sono queste le fondamenta socio-culturali su cui si edifica la scuola di oggi.

Da sempre il dovere della scuola è formare dei cittadini che possano rispondere alle richieste della collettività e apportarvi dei miglioramenti grazie alle loro idee e le loro azioni. Per far sì

che la scuola stia al passo con i tempi è necessario che l'azione educativa cambi prospettiva, così come suggeriscono le Indicazioni Nazionali del 2012 che si fondano su un concetto chiave: l'allievo è l'artefice del proprio apprendimento. Tutte le indicazioni, i traguardi e la definizione degli obiettivi di apprendimento derivano dall'idea basilare che il bambino sia un individuo attivo, abile nel costruire il proprio sapere.

Affinché ciò possa realizzarsi, l'allievo è chiamato ad apprendere non solo dei contenuti di sapere e delle conoscenze, ma anche, ad interiorizzare una metodologia di apprendimento che lo renda capace di proseguire il suo cammino di crescita; ciò si concretizza nell'imparare facendo, nell'essere autonomo rispetto al proprio apprendimento, nel possedere e gestire gli strumenti per imparare a imparare, nel sapersi relazionare con gli altri in modo propositivo. Pertanto si passa a un'immagine di apprendimento come interpretazione creativa della realtà effettuata da una collettività.

Scompare la programmazione, legata ad un percorso lineare d'insegnamento, e compaiono i traguardi di apprendimento, cioè le mete verso cui far confluire i numerosi percorsi didattici. I contenuti vengono ridotti al minimo e rintracciabili nella dizione di "Saperi essenziali", ovvero quelle conoscenze di base che ogni docente ritiene fondamentali per la propria disciplina e trovano spazio gli obiettivi di apprendimento che puntano l'attenzione su come il bambino apprende.

La didattica diventa attiva, laboratoriale e partecipativa; si dà accesso all'apprendimento cooperativo, a quello tra pari, al problem solving, al brainstorming, alla didattica della discussione, all'apprendistato cognitivo e a molto altro ancora. Così gli allievi potranno trovare stimoli nuovi in una scuola che diventa fonte di idee, un ambiente vivo, reattivo e creativo dove i bambini, collaborando, stimolano quelle competenze che li prepareranno ad affrontare la società contemporanea con un approccio critico e consapevole.

Docente: Mafrica Angela

PARAGRAFO 5: TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Nelle nuove Indicazioni Nazionali si fa riferimento ai traguardi di sviluppo delle competenze individuali che rappresentano il punto di arrivo a cui deve tendere l'organizzazione dell'intero percorso didattico.

Se per un attimo dimentichiamo di essere insegnanti e cerchiamo di definire il termine traguardo sicuramente ci riallacciamo al mondo dello sport, e nella nostra mente si configura l'immagine dell'atleta che corre per raggiungere il traguardo, il punto che sancisce l'arrivo, la fine delle sue fatiche, una conquista. Se continuiamo a restare in campo agonistico e

pensiamo all'atleta che raggiunge un traguardo subito dopo si prefigge di raggiungere un altro ancora più ambizioso.

Quindi in ambito scolastico il termine traguardo si configura come una meta provvisoria la tappa di un lungo percorso che si concluderà molto più avanti. Si tratta pertanto di percorso in divenire con carattere dinamico. I traguardi rappresentano le guide per organizzare la didattica e per valutare le competenze.

Mentre per la scuola dell'Infanzia si parla di Traguardi per lo sviluppo della competenza, per la Scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado si parla di Traguardi per lo sviluppo delle competenze. Il passaggio dal singolare al plurale rappresenta un elemento degno di nota. Nella Scuola dell'Infanzia c'è un chiaro riferimento alla persona e alle finalità indicate per questa scuola in termini di autonomia, identità, competenza, cittadinanza.

Nella scuola primaria invece si fa riferimento alle discipline. "I traguardi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio".⁷

I traguardi si riferiscono alla fine della Scuola dell'Infanzia, alla fine della Scuola Primaria e alla fine della Scuola Secondaria di Primo grado ciò significa che per raggiungere un certo livello di competenza è necessario superare un intero grado scolastico. In questo processo di acquisizione di una competenza, di raggiungimento di un traguardo rivestono particolare importanza gli obiettivi di apprendimento che diventano lo strumento che permettono di conseguire le competenze.

Altro elemento cardine è rappresentato dall'idea che le competenze si sviluppano e non si acquisiscono. Ciò è chiaramente indicativo del fatto che si tratta di un processo continuo che è caratterizzato da un cammino che si sviluppa che è in continuo divenire, che non si acquisisce una volta per tutte ma che cresce al crescere del soggetto, che si modifica adattandosi al soggetto che la sta apprendendo.

⁷ <http://www.rizzolieducation.it/guide-e-approfondimenti/competenze/>

I Traguardi per lo sviluppo delle competenze fanno riferimento alle competenze chiave di cittadinanza e devono chiaramente essere intese come l'apporto che il sapere disciplinare fornisce per lo sviluppo delle competenze chiave. Per tale motivo traguardi e competenze chiave si intrecciano e i primi devono essere letti alla luce delle competenze di cittadinanza **fondamentali per lo sviluppo personale e per la partecipazione sociale e che saranno oggetto di certificazione alla fine dell'obbligo di istruzione.**

Docente: Accardi Domenica

PARAGRAFO 6: LA PROGETTAZIONE E LE SUE FASI

La legge sulla riforma degli ordinamenti scolastici stabilisce la predisposizione di piani di studio personalizzati, che si caratterizzano quali percorsi di insegnamento e di apprendimento che le scuole preparano e realizzano, attraverso un riferimento costante agli allievi, alle loro motivazioni. Le Indicazioni Nazionali attribuiscono alle scuole e ai docenti *“il compito di progettare unità di apprendimento caratterizzate da obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi (...) e volte a garantire la trasformazione delle capacità in reali e documentate competenze”*. (Legge 28 marzo 2003, n. 53. Art. 2 Punto 1, lettera l)

Nella costruzione dei PSP la parola chiave è *personalizzati* sia nella progettazione, sia nello svolgimento (le “Unità di Apprendimento”), sia nella verifica.

L’insieme delle “Unità di Apprendimento” effettivamente realizzate, con le eventuali modificazioni dà origine al “Piano di Studio Personalizzato”.

I “Piani di Studio Personalizzati” elaborati dai gruppi docenti si evincono dal “Piano dell’Offerta Formativa di Istituto”. (*PIANI DI STUDIO PERSONALIZZATI E UNITA’ DI APPRENDIMENTO* di Claudia Vescini)

Il termine “piano”, quale si desume dalle scienze psico-socio-pedagogiche nel suo significato di progetto e/o programma, appare, in linea generale, meno rigido del termine “pianificare” in quanto può ricondursi anche *“allo sforzo di individuare tempi, modi, mezzi necessari all’attuazione di un progetto.... Si può dire che un “piano” non è mai inteso come definitivo, ma, come sempre, suscettibile di cambiamenti e revisioni* (da “Dizionario di pedagogia” -P. Bertolini-Zanichelli, 1996) (dovrebbe valere anche per il Piano dell’Offerta Formativa).

“Il concetto di Piano di Studio Personalizzato è legato ad una visione pedagogica che, a partire dalla centralità della persona e dalla unicità dei suoi bisogni formativi, considera la diversificazione dei percorsi come condizione imprescindibile per la piena attuazione del diritto allo studio, per la rimozione dei condizionamenti e per il successo formativo” (*Raccomandazioni per la comprensione e l’attuazione dei documenti nazionali della riforma-dal sito: www.cisem.it*).

Il percorso di apprendimento viene descritto e declinato all’interno di unità di apprendimento. (Alcune U.d.A. possono essere disciplinari, altre invece prevedono il contributo di più discipline per il raggiungimento delle finalità formative).

Le Unità di Apprendimento sono pertanto costituite dagli obiettivi formativi, dalle scelte dei metodi e dei contenuti, dalle modalità di verifica e di valutazione in cui si strutturano i Piani di Studio Personalizzati.

Esse:

- non definiscono una precisa metodologia per la progettazione ma stimolano l’utilizzo di diverse modalità progettuali (programmazione per concetti, per progetti, per obiettivi) a seconda dello scopo;

- sono occasioni di apprendimento in quanto permettono forti percorsi di personalizzazione;
- ritengono, quale mediatore iniziale, l'esperienza.

La processualità dell'U. d. A. ha un punto di partenza (gli OF), uno sviluppo e un traguardo (gli apprendimenti trasformati in competenze). La letteratura sull'argomento parla al riguardo di tre fasi:

- a) **una fase ideativa**, che consiste nell'identificazione e scelta degli obiettivi formativi unitari;
- b) **una fase di attuazione e sviluppo** dei percorsi di metodo e di contenuto;
- c) **una fase di verifica, controllo e documentazione.**

Da altre letture effettuate, sembra fondamentale far precedere queste fasi da un'altra: una **Fase preliminare**, in cui avviene la ricerca delle trasversalità preparatorie all'avvio della progettazione del piano di studi, cioè azioni relative all'acquisizione di dati, essenziali soprattutto per la personalizzazione della relazione educativa:

- analisi situazione del gruppo classe e dei singoli alunni (evidenza documentale colloqui tra docenti, schede di valutazione, quaderni, testi,.....)*per chi progettare?*
- analisi spazi, materiali e tempi (i vincoli ambientali) *con quali mezzi?*
- analisi relativa al team docente (i vincoli professionali: scelte metodologico-didattiche, competenze disciplinari, modalità progettuali...) *con chi?*
- analisi documenti locali (Piano Offerta Formativa) *in quali condizioni organizzative?*
- analisi documenti nazionali (Indicazioni Nazionali e locali (POF) *verso quali mete?*

“Queste fasi coesistono, secondo il criterio della circolarità, coesistono, più che succedersi, all'interno dell'agire intenzionale” (Puricelli 2004)

Si tratta di un processo contraddistinto dalla continuità, cioè dal passaggio da una fase alla successiva senza fratture o rigide successioni; caratterizzato dalla non gerarchizzazione (o orizzontalità) tra i momenti ..., un processo caratterizzato dalla circolarità delle funzioni: ideazione, attuazione e controllo proprie di ogni azione razionale.

(RIVISTA L'EDUCATORE, ANNO 2004-2005, .12)

Inoltre, il percorso formativo di ciascuna Unità di Apprendimento non è totalmente preconstituito e perciò non è rigido: inizialmente delineato in forma sintetica, durante la fase attuativa si adegua alle istanze provenienti dai singoli e ai bisogni della classe.

Sulla base delle indicazioni delle varie fonti normative in merito, delle interpretazioni personali, dei modelli che circolano in rete, propongo un possibile schema di modello per la progettazione di unità di apprendimento, inserendo “note” riguardanti alunni DSA/BES e alunni con disabilità, per un’effettiva didattica inclusiva, da utilizzare nella pratica didattica, con ogni possibile modifica che si renda opportuna, non dimenticando che la progettazione:

- è espressione di un modello reticolare, che tiene conto della complessità senza pretendere di determinare totalmente gli esiti;
- si fonda sui criteri della imprevedibilità;
- si concretizza in una ridefinizione continua dei percorsi in base all'interpretazione della situazione.

CONTENUTI DEL FORMAT

- Denominazione/titolo dell’U.d.A
- Contesto (classe, tipologia di scuola, contesto classe)
- Assi culturali/obiettivi di riferimento
- Prerequisiti
- Competenze da sviluppare e obiettivi specifici di apprendimento (Indicazioni Nazionali) suddivisi in abilità e conoscenze
- Apprendimento unitario da promuovere
- Competenze disciplinari riferite alle competenze chiave europee e integrate con le competenze chiave di cittadinanza e con le life skills (OMS)
- Compiti di realtà (o simulati) a partire dalle risorse (conoscenze, abilità) da mobilitare per far diventare l’allievo competente.
- Evidenze (compiti significativi)
- Periodo scolastico in cui si realizza, monte ore
- Fasi in cui si struttura (sviluppo attività)
- Metodologia /contesto di realizzazione
- Risorse di docenza e apporti professionali

- Una o più prove da somministrare agli studenti (intermedie, disciplinari, finale, interdisciplinare).
- Lezioni inclusive per gli alunni con DSA
- Programmazione di conoscenze e abilità (per alunni con disabilità) estrapolati dalla progettazione di classe; obiettivi presenti nel PEI in riferimento ad autonomia, abilità sociali, strategie di apprendimento.

Docente: Accardi Domenica

PARAGRAFO 6a:

FORMAT POSSIBILE PER LA PROGETTAZIONE DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO

CONTESTO DIDATTICO	
ANALISI DELLA CLASSE SEZ	
DATI QUANTITATIVI: la classe è formata da n° alunni	DATI QUALITATIVI: (Analisi della situazione di partenza del gruppo classe <i>(la classe si presenta omogenea/eterogenea per livello di apprendimento)</i> , stili cognitivi/stili e ritmi di

n° maschi n° femmine Presenza di alunni con BES n°.... Presenza di alunni disabili n°....	apprendimento, conoscenze acquisite e competenze maturate, capacità relazionali, motivazioni, attitudini ed eventuali interessi, motivazione allo studio, impegno e partecipazione, aspetti socio-relazioni, attuazione di percorsi di inclusione.	
TEMPI/PERIODO:		
TITOLO U.d.A:		
ASSE/I CULTURALE/I: LINGUISTICO-ESPRESSIVO/		
PREREQUISITI COGNITIVI ED AFFETTIVI: preconoscenze, precompetenze, atteggiamenti		
COMPETENZE CHIAVE DEL CITTADINO EUROPEO (cui l'unità concorre) INTEGRATE CON...	...COMPETENZE CHIAVE DI CITTADINANZA N°....	...LE LIFE SKILLS
COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA		Comunicazione efficace Capacità di relazione

<p>COMUNICAZIONE NELLE LINGUE STRANIERE</p>	<p>Comunicare</p>	<p>interpersonale Gestione delle emozioni</p>
<p>COMPETENZE IN MATEMATICA E COMPETENZE DI BASE IN SCIENZE E TECNOLOGIA</p>	<p>Progettare</p> <p>Individuare collegamenti e relazioni</p>	<p>Creatività/Senso critico /Autocoscienza</p> <p>Problemsolving</p>
<p>COMPETENZA DIGITALE</p>	<p>Imparare ad imparare</p>	<p>Problemsolving/ Comunicazione efficace</p>
<p>IMPARARE A IMPARARE</p>	<p>Agire in modo autonomo e responsabile</p>	<p>ProblemSolving/ Autocoscienza/Senso critico/Gestione dello stress</p>
<p>COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE</p>	<p>Collaborare e partecipare</p>	<p>Autocoscienza/Senso critico Gestione delle emozioni/Empatia Gestione dello stress</p> <p>Capacità di relazione</p>

<p>SPIRITO DI INIZIATIVA E IMRENDITORIALITA'</p> <p>CONSAPEVOLEZZA ED ESPRESSIONE CULTURALE</p>	<p>Risolvere problemi</p> <p>Acquisire ed interpretare l'informazione</p>	<p>interpersonale</p> <p>Senso critico Problemsolving/Decisionmaking Creatività</p> <p>Autocoscienza</p> <p>Gestione delle emozioni/ Gestione dello Stress</p> <p>Comunicazione efficace/ Creatività/Empatia/ Autocoscienza Senso critico</p>
<p>OBIETTIVI FORMATIVI <i>(ricavati dai Documenti nazionali vigenti)</i></p>		
<p>TRAGUARDI COMPETENZE DISCIPLINARI ATTESE FINE U.d.A</p>	<p>CONOSCENZE</p>	<p>ABILITA'</p>

DISCIPLINE COINVOLTE:		
CITTADINANZA E COSTITUZIONE (trasversale a tutte le discipline)		
ATTIVITA'/COMPITI SIGNIFICATIVI:.....		

STRUMENTI/RISORSE (anche umane):

ATTUAZIONE DI PERCORSI DI INCLUSIONE PER GLI ALUNNI CON DSA /BES(Predisposizione del Piano personalizzato - Legge 170/2010 (DM 5669/2011).

(Vedere note n° 1 in calce)

PROVE DI REALTA'	INDICATORI DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE
<ul style="list-style-type: none"> • Compito autentico (c.a. di prestazione, esperto, personale) • Osservazione atteggiamenti/comportamenti • Criteri di ponderazione della valutazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrice valutativa delle competenze • Altri strumenti condivisi • Osservare i modi di porsi degli allievi

VERIFICA E VALUTAZIONE DEL PRODOTTO	
<ul style="list-style-type: none">• Interna (prove iniziali - verifiche in itinere - prove finali del processo)• Esterna (prove INVALSI)	
VALUTAZIONE E VERIFICA DSA/BES	
(DM 5669/2011, art.6 comma 2 - C.M. N.89, 18 OTT. 2012)(Vedere note n° 2 in calce)	

Note n° 1

La progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strumenti e metodologie favorevoli, quali l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e/o a coppie, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo in tempi, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici.

(Linee guida per l'integrazione scolastica di alunni con disabilità 2009)

1. Lezioni inclusive con:

- Adattamenti, semplificazioni, riduzioni, dispense, compensazioni, mediatori privilegiati.
- Metodologie didattiche inclusive, modalità di valutazione.

2. Azioni del docente

- creare un clima di classe inclusivo (accettazione e rispetto delle diversità)
- adattare stile di insegnamento, strategie, materiali, tempi, tecnologie
- sviluppare un approccio cooperativo
- sviluppare una didattica metacognitiva
- modificare strategie ... durante il percorso di insegnamento/apprendimento
- favorire la creazione di reti relazionali (famiglia, enti specialistici...)

3. Sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata (e punti di contatto tra la progettazione di classe e quella personalizzata/individualizzata) per creare le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Didattica individualizzata: Obiettivi formativi comuni

Adeguare insegnamento alle caratteristiche individuali degli alunni;
attività di recupero calibrate sul singolo per potenziare determinate abilità o acquisire specifiche competenze (in classe o in momenti dedicati), per il raggiungimento degli obiettivi comuni al gruppo classe.

Didattica personalizzata: (obiettivi, contenuti e attività specifiche simili a quelle del gruppo classe o completamente differenti da quelle del gruppo classe per ogni singolo allievo) offre a ciascun alunno l'opportunità di:

- sviluppare al meglio le proprie potenzialità, a partire dalla consapevolezza delle proprie preferenze e del proprio talento;
- trovare metodologie e strategie di apprendimento differenti in base al proprio stile cognitivo. (*Linee guida*)

ADEGUARE GLI OBIETTIVI CURRICOLARI

1. LA SOSTITUZIONE: obiettivo curricolare uguale (non viene semplificato), si modifica l'accessibilità, si usa un altro codice, si usano altre modalità.

2. LA FACILITAZIONE: l'obiettivo non è diversificato si stimola un apprendimento significativo:

- si riducono le difficoltà derivanti dal contesto o dagli strumenti.
- si lavora con tempistica più distesa.
- si organizzano spazi, materiali (posizione banco e arredi, illuminazione)
- si introducono stimoli di varia natura: colori, immagini, mappe, organizzatori anticipati (strategie metacognitive), autoistruzioni per compiti specifici, uso di tecnologie (lim; software) e contesti didattici interattivi (cooperative learning, tutoring, laboratori...).

3. LA SEMPLIFICAZIONE: modificazione del lessico, riduzione dei concetti, dei criteri di esecuzione del compito (uso calcolatrice, numero di errori più elevato...)

4. SCOMPOSIZIONE IN NUCLEI FONDANTI: identificazione delle attività fondanti (strumentalità di base, lettura e scrittura funzionale, matematica pratica...)

5. PARTECIPAZIONE ALLA CULTURA DEL COMPITO: far sperimentare sfida cognitiva ottimale, elaborazione di un prodotto...per aiutare l'alunno a partecipare a momenti significativi(*N. Molteni - docente specializzato*)

Decreto attuativo, art.5 “Interventi didattici individualizzati e personalizzati”

Strategie compensative

tabella delle misure, tabelle delle formule, calcolatrice, registratore, cartine geografiche e storiche, tabelle della memoria di ogni tipo computers con programmi di videoscrittura con correttore ortografico e sintesi vocale, commisurati al singolo caso, cassette registrate

dizionari di lingua straniera computerizzati, tabelle, traduttori richiesti alle case editrici di produrre testi anche ridotti e con contenuti multimediali.

Strumenti dispensativi:

- lettura a voce alta, scrittura veloce sotto dettatura, lettura di consegne, uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline;
- dispensa dallo studio delle lingue straniere in forma scritta a causa delle difficoltà rappresentate dalla differenza tra scrittura e pronuncia;
- tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi ed un flessibile raccordo tra gli insegnanti;
- organizzazione di interrogazioni programmate;
- assegnazione di compiti a casa in misura ridotta;
- possibilità d'uso di testi ridotti non per contenuto, ma per quantità di pagine.

Le modalità di valutazione tengono conto dei progressi, ma anche delle conquiste e delle difficoltà in tutte le discipline dove le DSA si manifestano. Valutazione commisurata alla prestazione: valutare il processo più che il prodotto .

Le prove di verifiche sono strutturate tenendo conto dei processi più che dei prodotti e sono predisposte con esercizi e domande che richiedono soluzioni “compensative”

Note n° 2

INTEGRARE IL CURRICOLO (per alunni con disabilità)

- Programmare attentamente conoscenze e abilità che dovranno acquisire (analisi progettazione di classe)
- Considerare obiettivi presenti nel PEI in riferimento a: autonomia, abilità sociali, strategie di apprendimento. (*Quali inserire nella didattica integrata?*)
- Procedere ad osservazione e valutazione sistematiche per individuare altre abilità necessarie per favorire l’inclusione dell’alunno.

2.6 L'ambiente di apprendimento inclusivo

4. L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO INCLUSIVO

Dalla prima legge 118/71 art.28 fino alla legge-quadro n.104/1992 si assiste, in Italia, all'inserimento e all'integrazione dell'alunno disabile in una realtà pensata per "normali" per portarlo alla "normalizzazione".

Oggi, la C.M. n.8 del 06/03/2013 del MIUR prospetta un ambiente di apprendimento inclusivo.

La scuola, è chiamata ad accogliere, valorizzare, fornire pari opportunità e realizzare il successo scolastico di tutti gli alunni(a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale), con particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Deve guidarli alla costruzione del sapere e di una propria identità consapevole ed aperta; educarli ai valori della persona, della solidarietà, al rispetto delle diversità individuali considerandole una ricchezza ed una risorsa.

Da qui la necessità di progettare un **ambiente d'apprendimento inclusivo**, in cui costruire percorsi individualizzati idonei a condurre ogni alunno, considerati i livelli di partenza, al massimo livello possibile di apprendimento.

L'ambiente d'apprendimento inclusivo deve essere accogliente, facilitante, privo di ostacoli che invalidino la piena partecipazione dell'alunno alle vita sociale, didattica ed educativa. Deve sostenere atteggiamenti volti alla partecipazione democratica,

attiva e consapevole; incoraggiare la sicurezza e la conquista dell'autonomia. Ogni bambino, deve percepirsi adeguato nelle varie situazioni ed in grado di potercela fare; riuscire a valutare, realisticamente e positivamente, le proprie capacità; affrontare serenamente compiti e situazioni nuove sapendo, in caso di difficoltà, di poter ricevere guida ed aiuto; deve sentirsi amato, avere la possibilità di essere ascoltato e di crescere senza sentirsi "diverso". Tutte le attività devono essere ben strutturate, negli spazi e nei tempi, e svolte in un clima relazionale positivo in cui ciascun alunno si senta parte di un gruppo che lo riconosce, lo rispetta, lo valorizza e lo sostiene, e di cui ne condivide le regole. L'interazione diretta con i pari, in gruppi cooperativi e/o di tutoring, permette a tutti i bambini, ma soprattutto a quelli con difficoltà di apprendimento, di **"imparare facendo"**. È altresì importante: valorizzare il vissuto, le esperienze e le conoscenze del bambino per ancorarvi nuove conoscenze; promuovere l'apprendimento in contesti realistici e significativi; attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per far in modo che non diventino disuguaglianze; fornire esperienze formative più ricche e varie ai bambini che provengono da situazioni di disagio; sviluppare l'autoconsapevolezza e la capacità di riflettere sul proprio modo di pensare e di agire, nella prospettiva di **"imparare ad apprendere"**; utilizzare gli strumenti e i linguaggi multimediali per ampliare le capacità, permettere nuovi processi di comunicazione e di acquisizione delle conoscenze, facilitare e promuovere l'autonomia e l'autostima.

Al fine di realizzare una corretta inclusione scolastica, risulta essenziale la creazione di reti relazionali(famiglia, territorio, specialisti...);l'agire di un docente sempre disponibile ad interloquire con gli alunni, a comprenderne gli stati d'animo, i bisogni, le potenzialità, ed affiancarli come supporto, guida e facilitatore nel loro processo di crescita cognitiva; una didattica rispettosa dei principi pedagogici dell'individuazione e della personalizzazione che risponda ai bisogni "diversi" di ciascun alunno.

VERDUCI CATERINA

BIBLIOGRAFIA

EVANGELISTA S., “*Promuovere l’apprendimento e l’inclusione*”;
 GIANNELLINI A., “*Inclusione: norme e buone prassi*”;
 POLIDORI F., “*Ambienti di apprendimento inclusivi*”
 AA.VV., “*Strategie e risorse per una didattica inclusiva*”, ed. MONDADORI.

2.7 Definizione di ambiente di apprendimento

DEFINIZIONE DI AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

L’espressione ambiente di apprendimento indica quell’insieme di situazioni e attività educative che coinvolgono insegnanti e allievi all’interno di una cornice di riferimento che comprende regole e risorse, contesti fisici e virtuali, dentro e fuori la scuola. E’ molto usata nel lessico delle scienze dell’educazione. La sua diffusione è avvenuta in concomitanza con il cambiamento di prospettiva che, da un ventennio a questa parte, è stato registrato in campo psico-pedagogico. Si parla in proposito del passaggio dal *paradigma dell’insegnamento* a quello *dell’apprendimento*: da una visione incentrata sull’insegnamento (*che cosa insegnare*) si è passati ad una prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende e quindi sui suoi processi, con particolare attenzione a come è costruito il contesto di supporto all’apprendimento (*come facilitare, come guidare, come accompagnare* gli allievi nella costruzione dei loro saperi, e perciò quali *situazioni* organizzare per favorire l’apprendimento).

In un’accezione molto ampia, l’ambiente di apprendimento può essere inteso come luogo fisico o virtuale, ma anche come spazio mentale e culturale, organizzativo ed emotivo/affettivo insieme. Il termine ambiente, dal latino *ambire* "andare intorno, circondare", potrebbe dare l’idea degli elementi che delimitano i contorni dello spazio in cui ha luogo l’apprendimento. È vero però che, se guardiamo alla conoscenza e al modo in cui si costruisce, non possiamo prendere in considerazione soltanto lo spazio; dobbiamo osservare l’insieme delle componenti presenti nella situazione in cui vengono messi in atto i processi di

apprendimento. Il che vuol dire analizzare le condizioni e i fattori che intervengono nel processo: gli insegnanti e gli allievi, gli strumenti culturali, tecnici e simbolici.

Possiamo pertanto provare a definire l'ambiente di apprendimento come un contesto di attività strutturate, "intenzionalmente" predisposto dall'insegnante, in cui si organizza l'insegnamento affinché il processo di apprendimento che si intende promuovere avvenga secondo le modalità attese: ambiente, perciò, come "spazio d'azione" creato per stimolare e sostenere la costruzione di conoscenze, abilità, motivazioni, atteggiamenti. In tale "spazio d'azione" si verificano interazioni e scambi tra allievi, oggetti del sapere e insegnanti, sulla base di scopi e interessi comuni, e gli allievi hanno modo di fare esperienze significative sul piano cognitivo, affettivo/emotivo, interpersonale/sociale.

ORLANDO FILOMENA MELITO 11

BIBLIOGRAFIA

AAVV "DALL'AULA ALL'AMBIENTE DI APRENDIMENTO" EDITORE
ALTRALINEA

2.8 Caratteristiche modello Europeo dell'ambiente di apprendimento anche alla luce del documento "ICF"

Caratteristiche modello Europeo dell'ambiente di apprendimento anche alla luce del documento "ICF"

Il documento “ICF”, ovvero Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute, è nato all'interno dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) con l'obiettivo di definire uno schema di classificazione per misurare e classificare salute e disabilità. La disabilità secondo l'ICF viene considerata non più come malattia, disordine, disturbo, ma come conseguenza o risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo ed i fattori personali ed ambientali che rappresentano il contesto in cui lo stesso vive. La salute, pertanto, viene valutata secondo tre dimensioni: biologica, individuale e sociale. Lo stato di salute viene quindi inserito in un'analisi ecologica della persona, secondo un modello biopsicosociale, che coinvolge tutti gli ambiti di intervento delle politiche pubbliche, del welfare, della salute, dell'educazione e del lavoro.

Nel panorama internazionale l'Italia è il primo Paese che adotta l'ICF in un progetto ministeriale sottoscrivendo così una visione inclusiva volta a favorire il benessere dell'individuo. L'ICF può essere utilizzato come strumento: educativo, ad esempio per la progettazione di curricula e l'identificazione di bisogni educativi, ed ancora come strumento clinico, di politica sociale, di ricerca, di raccolta e registrazione dati. In altri termini la scuola deve provvedere ad attuare tutte le azioni volte a promuovere l'inclusione scolastica e sociale degli alunni con disabilità, tenendo conto dei loro bisogni e delle necessità per consentirne la piena partecipazione alla vita scolastica. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzioni per una varietà di ragioni. La cultura dell'inclusione, va altresì potenziata attraverso un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari. Occorre una didattica più flessibile, strutturata maggiormente sulle competenze e sulle attività laboratoriali. Utile strumento viene fornito dall'analisi dei documenti e delle convenzioni internazionali, oltre che dalla riflessione sui vari modelli d'inclusione in alcuni Paesi europei, che hanno consentito di rilevare delle considerazioni generali che riguardano la teoria e la prassi dell'integrazione.

Grazie all'ICF è possibile descrivere:

- il funzionamento, cioè gli aspetti che vengono considerati “ positivi” di una persona, ovvero, ciò che la stessa è in grado di fare;
- la disabilità, cioè gli aspetti negativi del funzionamento, ciò che una persona ha difficoltà a fare;
- la presenza o l'assenza di menomazioni riguardanti le funzioni e le strutture corporee.
- La Diagnosi Funzionale, ovvero la base indispensabile per la definizione di un Piano Educativo Individualizzato, un progetto di vita che esplora la situazione globale dell'alunno. La Diagnosi Funzionale, si lega direttamente ai processi d'integrazione scolastica, di apprendimento e socializzazione che quindi non si esprime più solamente in termini tecnico-sanitari, cercando di attivare una collaborazione a più largo raggio, coinvolgendo direttamente gli insegnanti e la famiglia, così facendo la Diagnosi è realmente funzionale perché è d'immediata utilità per l'insegnante e riesce a guidarlo direttamente nella scelta di obiettivi appropriati e di metodi di lavoro sulla base delle caratteristiche peculiari dell'alunno in difficoltà.

È importante promuovere e incrementare interventi d'integrazione e coinvolgimento degli alunni con BES, assieme alla classe in attività di tipo cooperativo e laboratoriale anche grazie all'utilizzo della LIM e degli altri dispositivi didattici digitali.

Gli strumenti di nuova generazione da utilizzare per le lezioni ospedaliere e domiciliari rivolte ad alunni con gravi patologie.

La sensibilità del mondo della scuola nei confronti del problema dell'istruzione e della formazione degli alunni, ha fatto nascere l'esigenza di assicurare a studenti affetti da gravi patologie, l'erogazione di servizi scolastici alternativi che permettano agli stessi di non interrompere il proprio corso di studi, troppo spesso infatti, tali interruzioni si trasformano in abbandoni scolastici o ripetenze. A tale proposito il MIUR ha attivato due servizi scolastici:

- 1) la scuola in ospedale;
- 2) il servizio di istruzione domiciliare.

La scuola in ospedale, sperimenta e mette in pratica continuamente il modello integrato di interventi che ogni vera comunità educante realizza specie quando si rivolge alle fasce più deboli. Il servizio di istruzione domiciliare è previsto per alunni affetti da gravi patologie già ospedalizzati, che non possono fare rientro a scuola e quindi seguire le lezioni con i propri compagni. Nasce l'esigenza di tale servizio in quanto le degenze, per problemi economici-gestionali della sanità sono sempre più caratterizzate da una riduzione dei tempi di permanenza in ospedale e da un aumento dei tempi di cura presso il proprio domicilio. In questo contesto, grande importanza assumono le nuove tecnologie, in particolare quelle del web 2.0, utili per potenziare i processi d'insegnamento/apprendimento in ospedale e a domicilio di norma basati su poche ore di presenza fisica di un docente presso l'abitazione dello studente. La massiccia diffusione del web consente oggi di mantenere un canale sempre aperto fra allievo ammalato, la propria classe d'appartenenza e gli insegnanti. Non si tratta però del solo uso delle teleconferenze per surrogare la lezione quanto piuttosto la realizzazione di laboratori personalizzati per l'apprendimento fruibili a domicilio. Per creare una lezione online occorre identificare un argomento, costruire una progettazione dove programmare gli obiettivi e i traguardi da raggiungere e poi mettere a disposizione degli studenti delle risorse digitali in un *repository*, ovvero un ambiente di apprendimento *online* come ad esempio la piattaforma *MOODLE* che offre una varietà di risorse, quali materiale estratti da corsi, libri di testo, video in *streaming*, applicazioni multimediali, realizzazioni di siti *web* e *blog* didattici e molti altri materiali utili da utilizzare nell'insegnamento/apprendimento.

La strategia didattica da privilegiare, tra le tante, è quella basata sulla promozione della costruzione attiva, da parte dello studente, di una conoscenza che può scaturire anche dalla collaborazione con i pari.

Bibliografia e sitografia

BRACKEN B.A., (2003), TMA, TESTI DI VALUTAZIONE MULTIDIMENSIONALE DELL'AUTOSTIMA, TRENTO, ERICKSON.

DE ANNA L. E D'ALESSIO S. (2002) Educazione, ineguaglianza ed esclusione sociale: qual è attualmente la conoscenza dell'ICF in Europa? L'integrazione scolastica e sociale, vol. 1, n. 5 ICF... OF FUNCTIONING, DISABILITY AND HEALTH, TRENTO ERICKSON.

OMS (2004), ICF, Versione breve, Trento Erickson [RIF] Leonardi M. (2005) Salute, disabilità, ICF e Politiche Sociali, 8, p.p. 73-95

[RIF] Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, ICF TRENTO: ERICKSON

La scuola a casa e l'uso delle ICT: risultati preliminari di un'indagine sull'Istruzione Domiciliare

TD- TECNOLOGIE DIDATTICHE vol.1, n. 46, 16-25

HTTP://WWW.INDICAZIONINAZIONALI.IT/J/

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/europa/norma.html>

LA DOCENTE

MARIA GRAZIA PAGANO

Bova Marina (RC), lì 24.09.2016

Avv. Ignazio Pagano

2.9 Indicazioni curricolo scuola primaria

INDICAZIONI CURRICOLO SCUOLA PRIMARIA

L'organizzazione del curricolo deve tenere conto delle Indicazioni Nazionali legge 107/15 e Indicazioni Nazionali 2012.

Nel rispetto e nella valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, le Indicazioni costituiscono un quadro di riferimento per la progettazione curricolare.

Il curricolo di istituto è espressione della libertà di insegnamento.

La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale si sviluppa e si organizza la ricerca e l'innovazione educativa.

Ogni scuola predispone il curricolo all'interno del Piano dell'Offerta Formativa con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici per ogni disciplina.

A partire dal curricolo di istituto, i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche, le strategie.

La finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona.

L'ordinamento scolastico tutela la libertà di insegnamento (art.33) ed è centrato sull'autonomia delle scuole (art. 117).

Con le Indicazioni Nazionali si intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza.

Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica di base in scienze e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Il primo ciclo di istruzione comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado.

Ricopre un arco di tempo fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità degli alunni, nel quale si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita.

La finalità del primo ciclo è l'acquisizione delle conoscenze edelle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona.

Per realizzare tale finalità la scuola concorre con le altre istituzioni alla rimozione di ogni ostacolo alla frequenza; cura l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità; previene l'evasione dell'obbligo scolastico e contrasta la dispersione; valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno; persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione.

In questa prospettiva ogni scuola pone particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni e di ciascuno di essi, li accompagna nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza.

L'idea del bambino che emerge dalle Indicazioni Nazionali è quella di un soggetto costruttore delle proprie competenze cognitive, sociali ed emotive.

Partendo dalle Indicazioni Nazionali il processo di apprendimento è inscindibile e connaturato alla dimensione sociale.

L'apprendimento segue tempi e percorsi personalizzati, che vanno rispettati e ciò può avvenire in un gruppo di pari.

In tale percorso l'opera indispensabile dell'adulto non è tanto quella del protagonista ma quanto quella del regista capace di rendere disponibile un contesto idoneo fatto di tempi, spazi, materiali, raggruppamenti, proposte stimolo... adeguato all'età e alle caratteristiche dei soggetti in apprendimento.

Bibliografia

L.G. Moles. Nuove indicazioni nazionali per il curriculum. Progettare, valutare, certificare le competenze. Casa Editrice Spaggiari

2.10 L'insegnante regista dell'ambiente di apprendimento

L' INSEGNANTE REGISTA DELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Un insegnante/regista, per progettare e gestire adeguatamente l'ambiente di apprendimento, dovrebbe prestare attenzione ad alcuni elementi fondamentali:

- un regista sceglie innanzi tutto il **luogo** in cui rappresentare il copione prescelto. Analogamente, l'insegnante ha il compito di identificare e allestire un luogo adeguato a svolgere le attività didattiche in base al significato culturale che un certo luogo riveste per l'apprendimento (da qui l'importanza della predisposizione degli arredi all'interno dell'aula, ma anche dell'uso di locali attrezzati per gli esperimenti scientifici o le attività informatiche, o adibiti a biblioteca scolastica per la lettura o ancora a laboratorio musicale, di storia ecc.). La cosa ottimale è avere più luoghi disponibili, per scegliere quello idoneo alla particolare situazione didattica;
- individuato il luogo, il regista sceglie lo **sfondo** da collocare sulla scena. Per l'insegnante, lo "sfondo" da creare per l'esperienza di apprendimento consiste nell'atmosfera adeguata, e cioè nel giusto clima. In tal senso il clima di classe più efficace appare essere quello basato su reciprocità, collaborazione e responsabilità individuale. Un clima socio emotivo positivo che favorisca la comunicazione e l'interazione fra pari in attività cooperative consente ai ragazzi di discutere, esprimere punti di vista, partecipare alla definizione delle regole e delle procedure di classe e delle regole per risolvere i conflitti;

- nella scena teatrale si collocano le necessarie **impalcature**; a scuola, il docente decide le metodologie, i tempi e le modalità di lavoro, le forme di organizzazione, i tipi di raggruppamento degli studenti;
- il regista **si prende cura** degli attori che compaiono sulla scena. Alla stessa maniera, al docente spetta il compito di gestire la soggettività dei bambini, prestando attenzione alle caratteristiche di ognuno di loro: le conoscenze, le abilità possedute, le motivazioni, gli stili cognitivi di elaborazione delle informazioni, le convinzioni, ecc.
- infine, così come il regista **coordina i** comportamenti degli attori sulla scena, il docente sovrintende alle azioni che gli alunni devono compiere, avvalendosi eventualmente di particolare strumenti. In tale ottica il docente modifica il suo ruolo di protagonista assoluto per diventare un "facilitatore" nel processo che porta gli allievi alla costruzione di conoscenze.
-

In quest'ottica è necessario porre l'accento sull'importanza di una didattica laboratoriale basata non soltanto sul **fare e sull'imparare a fare** lavorando con gli altri, ma anche sul **discutere con gli altri**. La didattica laboratoriale si può svolgere anche in classe, ristrutturando l'ambiente dell'aula (se non si hanno a disposizione laboratori): si creano "angoli" e si utilizzano oggetti, strumenti e materiali (che possono essere anche testi cartacei o documenti di vario tipo), si sperimenta, si discute, si mettono alla prova forme di argomentazione relative ad una particolare disciplina, si interiorizzano modalità di ragionamento adeguate all'ambito specifico.

Corre l'obbligo evidenziare l'importanza di un apprendimento cooperativo (**cooperative learning**), un tipo di strutturazione della classe che consente agli allievi di lavorare assieme in piccoli gruppi, con condivisione di obiettivi e relazione di interdipendenza fra i componenti, in quanto il successo di ogni membro del gruppo contribuisce al successo di tutti. Le numerose esperienze in tal senso dimostrano che l'apprendimento cooperativo produce migliori risultati scolastici e interpersonali sia per gli allievi con disabilità, sia per quelli più bravi. Favorisce le relazioni positive tra gli studenti, essenziali per creare una comunità di apprendimento in cui l'"altro" sia rispettato e apprezzato, e fornisce agli studenti

le esperienze interpersonali di cui hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale

Prestare attenzione ai precedenti aspetti vuol dire essere consapevoli del profondo intreccio esistente nel scolastico tra i diversi elementi che lo connotano e che costituiscono componenti significative nella realizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento. Il ruolo del docente è in tal senso articolato e complesso ed è carico di responsabilità. A nostro avviso non si tratta soltanto di un regista, ma anche di un attore con il ruolo di primo piano e di uno sceneggiatore. Infatti è proprio il docente a mettere insieme i vari mattoncini che costituiscono l'ambiente di apprendimento. Il diverso modo con cui tali mattoncini saranno posti e quindi il diverso modo con cui egli predisporrà l'ambiente determinerà ciò che poi accadrà, e quindi produrrà effetti diversi in relazione alla crescita cognitiva, affettiva e sociale degli allievi

Corsista TRAPANI GABRIELLA MELITO 11

BONDIOLI A., FERRARI M. (a cura di), Manuale di valutazione del contesto educativo, Franco Angeli, Milano, **2002.**

BOSCOLO P., Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali, UTET, Torino, **1997.**

BOSCOLO P., La qualità dell'apprendimento, in AA.VV., **La dimensione curricolare,** Paravia-Bruno Mondadori, Milano, **2002.**

CARLETTI A., VARANI A., Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie, Erickson, Trento, **2007.**

GENOVESE L., KANIZSA S., Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo, Franco Angeli, Milano, **2002.**

MASON L., Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione, Il Mulino, Bologna, **2006.**

PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), **I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana**, LED, Milano, 1995.

PONTECORVO C. (a cura di), **Discorso e apprendimento**, Carocci, Roma, 2005.

ZAMBELLI F., CHERUBINI G. (a cura di), **Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti**, Franco Angeli, Milano, 1999.

2.11 La continuità orizzontale

LA CONTINUITA' ORIZZONTALE

In base al Regolamento di Autonomia (art. 1, comma 1 D.P.R.275/99) le scuole divengono “*espressione di autonomia funzionale*” e l’attribuzione della personalità giuridica, di conseguenza, conferisce ai singoli Istituti la “*piena capacità di agire*”, di essere soggetti responsabili e di porre in essere rapporti giuridici, funzionalmente distinti da altri soggetti, ma inseriti fortemente nell’apparato organizzativo statale.

Il perno del Sistema è costituito dal singolo Istituto scolastico che continua, naturalmente, ad essere composto dalle figure strutturali di riferimento, ma dotato di autonomia didattica, organizzativa e amministrativa, direttamente responsabile delle scelte operate e della effettiva erogazione del servizio a vantaggio del cittadino-utente. Esso agisce in una logica di relazioni e ruoli tra loro intercorrenti e, soprattutto, con relazioni tra scuola ed extra scuola che subiscono dei cambiamenti tra nuove visioni e nuove consapevolezza.

L’Istituto scolastico è chiamato a rendere conto delle proprie scelte e delle proprie azioni conseguenti in primo luogo alla comunità scolastica di riferimento, si fa, così, sempre più spazio una nuova linea di responsabilità, palesemente di carattere “*orizzontale*” orientata all’elaborazione di un disegno formativo fortemente connesso con la realtà locale.

In particolare l’art. 3 del Regolamento, dedicato al Piano dell’Offerta Formativa, disegna un nuovo rapporto centro-periferia, una nuova relazione Amministrazione-utente e una nuova interazione tra Istituto e territorio circostante.

Uno dei principali obiettivi richiesti ad ogni Istituto è, dunque, la capacità di inserirsi coerentemente in una rete formativa locale, una collaborazione con Enti, Istituzioni, Associazioni ed Agenzie Formative, alla ricerca di una sinergia ideale e operativa a tutto vantaggio per l'utenza.

“Il dirigente scolastico (Art.3,comma 4) attiva i necessari rapporti con gli Enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio” ai fini dell'elaborazione del POF: quest'ultimo, infatti, deve *“tener conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa”*.

La continuità orizzontale si realizza così in una concreta ed efficace apertura della scuola alla società viva e attiva.

Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria la famiglia fornisce il punto di collegamento esterno più significativo, anche se non sono da sottovalutare tutti i servizi territoriali che possono essere attivati. Sicuramente significativa diventa la presenza dell'Ente locale e il supporto che fornisce non solo in termini di finanziamenti e di strutture ma anche come condivisione progettuale dell'educazione dei futuri cittadini così come è determinata dai livelli essenziali dettati a livello nazionale.

La continuità orizzontale assume particolare rilevanza nel sistema dei licei e dell'istruzione e formazione professionale soprattutto in riferimento al contesto economico e alle strutture formali ed informali presenti sul territorio.

Oltre la famiglia, dunque, Enti locali, aziende, Università e Istituti di formazione superiori danno il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi con essi diventa possibile definire “convenzioni” di carattere bilaterale, inoltre gli stessi concorrono con la scuola alla realizzazione del progetto di vita personale di ciascun studente e favoriscono la condivisione dei principi della Convivenza Civile che, della scuola, costituiscono l'obiettivo principale.

Da questa “rinsaldatura” di carattere orizzontale con la realtà locale nasce un nuovo concetto di comunità scolastica, certamente meno definito nei propri contorni, ma più ricco nella propria prospettiva di servizio e di sviluppo.

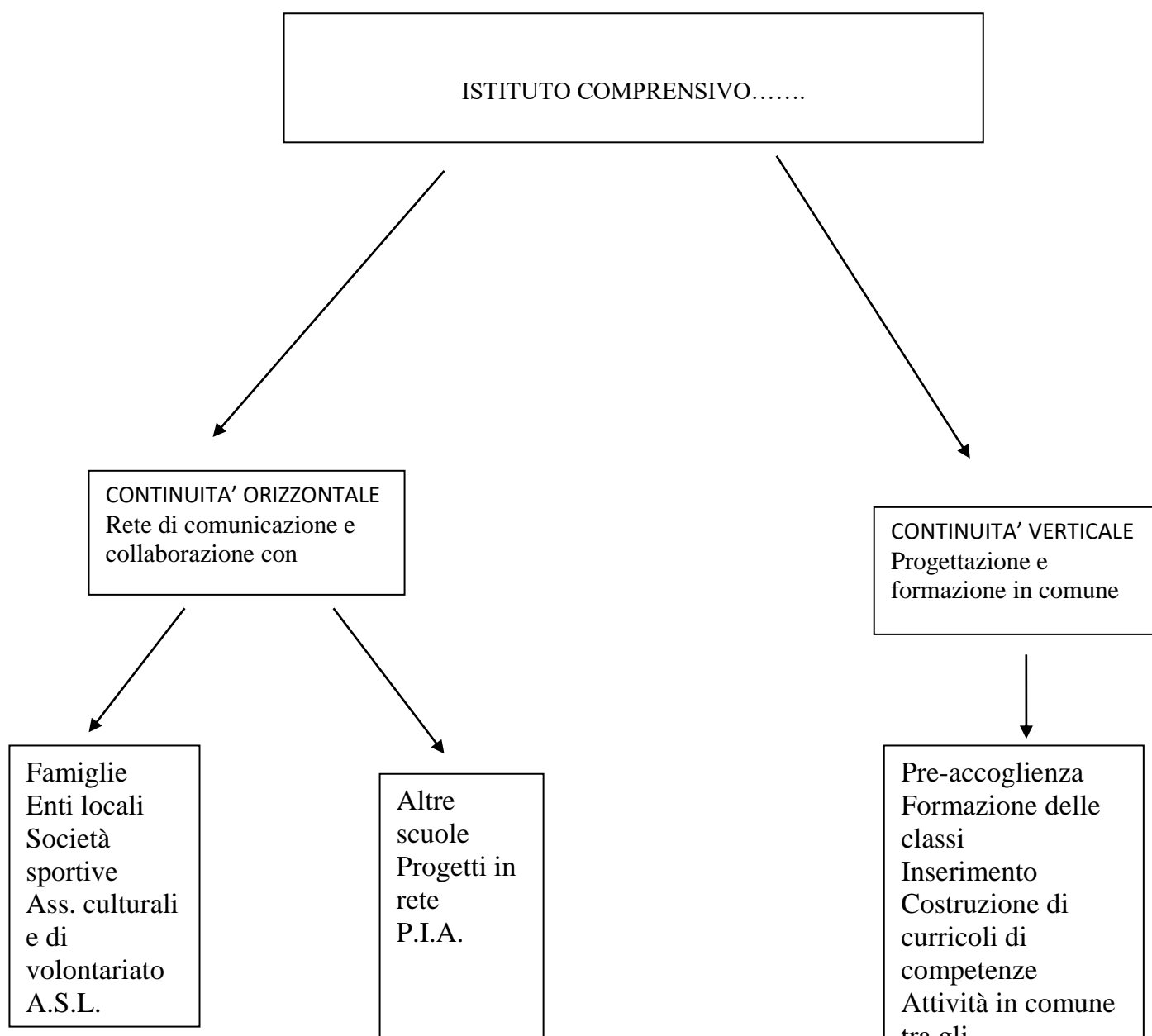
La costituzione di reti di scuole a livello nazionale diventa, in ultimo, lo strumento istituzionale di cui disporre per avvalorare la teoria e la pratica della continuità orizzontale.

CORSISTA Pellicone Consolata MELITO 11

Bibliografia: Andrea Avon, *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione* FrancoAngeli

LEGGE 107 DEL 13.07.2015

2.12 La continuità verticale



LA CONTINUITA' VERTICALE

Per attuare **la continuità verticale tra i tre ordini di scuola**, una commissione di insegnanti annualmente programma un piano di interventi, che generalmente è così articolato:

- Verifica complessiva dell'esperienza passata per gli aspetti riferibili sia agli alunni che ai docenti, proposte per l'anno in corso.
- Definizione particolareggiata dei progetti in continuità e degli eventuali laboratori didattici in comune.
- Coinvolgimento in attività laboratoriali come momento di lavoro comune inserito nell'attività curricolare: gli alunni familiarizzano con l'ambiente attraverso la visita guidata alle scuole, con esemplificazione di attività curricolari illustrate da alunni delle classi ospitanti (a questa fase partecipano alunni e insegnanti) delle classi ponte

operano insieme consentendo agli insegnanti la sperimentazione di modalità relazionali comuni.

- Incontri specifici per far conoscere le strutture e l'organizzazione delle scuole ai genitori (a questa fase partecipano solo i genitori e gli insegnanti).
- Proposte per le prove di uscita della classe V Primaria e prove di ingresso classe I Secondaria tabulazione dei risultati –verifica delle competenze acquisite.
- Formazione dei microgruppi che costituiranno la base per la formazione delle future classi prime. Presentazione dei casi più problematici e degli alunni che usufruiscono del sostegno

La continuità verticale con gli Istituti superiori si attua:

- con attività di tipo informativo sui possibili percorsi scolastici in Provincia e fuori;
- con visite guidate alle scuole.

Potranno essere attivati, a scelta già effettuata, laboratori e/o corsi integrativi sul metodo di studio e la specificità di alcune discipline, tenuti da insegnanti delle scuole superiori prescelte.

Serena tringali

LA CONTINUITA' ORIZZONTALE

La sperimentazione dell'autonomia presuppone che la scuola operi sul territorio attivando anche una cooperazione "in rete" con le altre istituzioni e agenzie formative. La collaborazione consente un miglioramento della qualità del servizio; diventa così possibile condividere con i soggetti esterni la valutazione dei bisogni educativi e formativi specifici della realtà in cui si opera, concordare interventi mirati e coordinati, nel rispetto delle relative competenze, ed eventualmente utilizzare in modo integrato le risorse.

L'integrazione con le realtà esterne alla scuola si può attuare con:

- rapporti con gli operatori dell'A.I.A.S., con i servizi sociali del Comune e dell'A.S.L. per gli alunni portatori di handicap e per i casi più problematici;

- collaborazione con l'Ente Locale, e in particolare con gli Assessorati alla Cultura, alla Pubblica Istruzione, alle Attività Sportive e ai Servizi Sociali per una progettazione integrata dell'offerta formativa;
- collaborazione con le Associazioni locali per una conoscenza reciproca e per la realizzazione di iniziative in comune su temi di particolare interesse formativo;
- gestione in comune con le A.S.L. dei progetti di intervento previsti dalla Legge 285/97 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza";
- collaborazione con altre scuole per progetti in rete per le attività di orientamento e per la formazione in comune del personale.

Serena TRINGALI MELITO 11

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. La società delle pratiche orizzontali. Percorsi di ricerca e ipotesi. EMIL
M.NOZIGLIA Continuità educativa. Editore F. Angeli

LA CONTINUITA' VERTICALE

La continuità educativa nasce dall'esigenza di garantire il diritto dell'alunno a un percorso formativo organico e completo, che mira a promuovere, uno sviluppo articolato e multidimensionale del soggetto... (D.M. 04/03/1991).

“ ... E' importante valorizzare simbolicamente i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni studente. (Indicazioni per il curriculum, Settembre 2007).

La riflessione su una nuova modalità di organizzazione scolastica, quella che prevede la verticalizzazione dei 3 ordini di scuola (Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di 1° grado) in un unico Istituto Scolastico, detto "Comprensivo", pone in evidenza una serie di innegabili vantaggi dati da una soluzione di verticalità:

- la realizzazione della continuità educativa-metodologico-didattica;
- la condizione ottimale per garantire la continuità dinamica dei contenuti;
- l'impianto organizzativo unitario;
- la continuità territoriale;
- l'utilizzazione funzionale delle risorse professionali.

La continuità nasce dall'esigenza primaria di garantire il diritto dell'alunno ad un percorso formativo organico e completo, che promuova uno sviluppo articolato e multidimensionale del soggetto il quale, pur nei cambiamenti evolutivi e nelle diverse istituzioni scolastiche, costruisce la sua identità.

La ricerca di coordinamento dei curricoli riguarda entrambi i versanti del curricolo stesso: il programma e la programmazione; si tratta infatti di individuare linee culturali comuni tra l'oggetto delle attività delle diverse scuole per giungere alla definizione di veri e propri "obiettivi-cerniera" su cui lavorare in modo coordinato rispettando, tuttavia, le differenziazioni proprie di ciascun ordine di scuola.

Il concetto di continuità educativa allude a una dimensione di sviluppo e maturazione della persona che avviene in maniera progressiva e per fasi, in cui, quelle che seguono, legittimano quelle precedenti di cui sono il prodotto. Pertanto la continuità, nei servizi educativi all'infanzia, costituisce un valore irrinunciabile, purché venga praticata in tutte le articolazioni possibili, pedagogiche e organizzative. Tuttavia, anche la discontinuità, intesa come cambiamento non lineare, è parimenti necessaria nel processo di sviluppo e viene inserita in una cornice di coerenza educativa che considera l'unicità della persona, al di là dei cambiamenti portati dalla sua crescita, in quanto l'esperienza formativa è necessariamente permanente durante l'arco della vita (long lifelearning).

Nelle istituzioni educative e scolastiche la continuità educativa si realizza pertanto attraverso due linee parallele, ma che talvolta si attraversano reciprocamente:

- la continuità orizzontale (continuum tra servizio, scuola, contesto familiare e territoriale)
- la continuità verticale (passaggio tra le diverse istituzioni educative e scolastiche).

Per continuità educativa verticale s'intende la messa in atto di un modello educativo coerente tra le diverse istituzioni educativo/scolastiche del territorio. La continuità verticale comprende azioni, situazioni di raccordo istituzionale costanti, che vedono impegnati gli adulti dei vari contesti educativi e formativi - nidi d'infanzia, scuole dell'infanzia e scuole primarie - secondo una logica strutturale e funzionale di rete:

- collaborazione tra i docenti/educatori dell'anno precedente e di quello successivo in termini di scambio reciproco d'informazioni, mediante l'utilizzo di strumenti condivisi
- progettazione, attuazione, verifica e valutazione – tra educatori/insegnanti della scuola dell'infanzia e tra questi ultimi e quelli della scuola primaria – di percorsi di esperienza e di attività educative e didattiche da proporre ai/alle bambini/e.

Continuità scuola dell'infanzia – scuola primaria

Nella scuola dell'infanzia, per ogni alunno/a viene predisposto un fascicolo che, oltre a contenere i dati anagrafici del/della bambino/a, documenta il suo percorso formativo e riporta le osservazioni sul percorso di apprendimento realizzato. Tale documento è redatto secondo distinti indicatori e descrittori che, attraverso percorsi didattico-educativi nei 5 campi di esperienza, si pongono l'obiettivo di descrivere il/la bambino/a relativamente alle sue peculiari competenze maturate e relative alle finalità della scuola dell'Infanzia, così come delineate dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum. Lo scopo è di creare un curriculum verticale all'interno delle istituzioni scolastiche, passando attraverso l'esperienza quotidiana e promuovendo un clima relazionale e comunicativo aperto al dialogo, al confronto, alla conoscenza reciproca tra gli/le operatori/trici degli ordini scolastici ed educativi che seguono il percorso formativo dei/delle bambini/e da 0 a 16 anni.

Pur nel rispetto delle specificità delle tre scuole, dettate, più che da diversità di finalità, dai diversi livelli di sviluppo degli alunni e quindi dalle diverse modalità dei loro processi di maturazione e di apprendimento, si rende necessario promuovere una continuità più consistente e più profonda, che consenta la realizzazione di un processo educativo e didattico unitario, non frammentato e disarticolato.

In tale prospettiva, occorre valorizzare la linea di sostanziale continuità che ora percorre i tre programmi e procedere alla elaborazione di curricula che colleghino le tre scuole in un **impegno educativo e didattico unitario**, sul piano sia degli obiettivi relativi alle singole discipline che dell'**organizzazione** e dell'**impostazione didattica**, in modo che il passaggio da una scuola a quella successiva sia avvertita, non come salto, ma come un passaggio che si realizza all'insegna della continuità.

A tal fine potranno risultare significative le indicazioni date, ad esempio, nei programmi di Matematica e di Scienze della scuola elementare, nei quali, come abbiamo visto, si precisa che << altri obiettivi riguardano fatti, concetti, principi e procedimenti meno strettamente concatenati, da introdurre ad un primo stadio di conoscenza e **che verranno sviluppati e approfonditi ad un successivo livello scolastico**>>e che occorre avere <<come obiettivo lo sviluppo di un sapere che cresce in modo organico e tende alla sistematicità solo gradualmente, **durante tutto l'arco della scuola dell'obbligo**>>.

CORSISTA ZAVETTIERIOLIMPIA MELITO 11

BIBLIOGRAFIA

F. Faboni. La scuola comprensiva. Riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa. Erickson.

M.L. Altieri Biagi. La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore. La Nuova Italia.

2.13 Il ruolo del docente nella progettazione efficace

RUOLO DEL DOCENTE NELLA PROGETTAZIONE EFFICACE

La scuola dell' autonomia ha un solo scopo ,far conseguire il successo formativo ad ogni singolo alunno. Secondo la scuola tradizionale lo insegnante doveva essere autorevole, responsabile della propria disciplina e gestirla con il suo sapere e per essere rispettato dagli alunni usava come “arma” la valutazione come strumento per ottenere i profitti.

Oggi tutto questo non succede , in quanto la scuola dell'autonomia richiede professionalità' in quanto il docente svolge ruoli di operatore socio-culturale, che svolge ruoli di mediazioni culturali , di socializzazione.

Compito fondamentale della scuola è promuovere la formazione ai valori e favorire processi di apprendimento

Anche la Montessori sosteneva che il docente aveva libera scelta del percorso educativo.

Le classi miste per fasce di età, in modo da stimolare la socializzazione e la cooperazione.

UN' organizzazione delle attività predisposte, dei laboratori, degli ambienti e dei materiali didattici a disposizione,che favorisca l' apprendimento per scoperta e per “costruzione” delle conoscenze di ogni singolo alunno.

Il materiale didattico della M. consente l'apprendimento per scoperta, l' utilizzo dello sviluppo dei sensi e l' autocorrezione.

Il metodo M. può essere considerato un esempio di applicazione Ante Litteram .

A tal proposito per Piaget la teoria dello sviluppo cognitivo è una teoria completa sulla natura e lo sviluppo dell'intelligenza umana. Egli credeva che i bambini costruissero una comprensione del mondo che li circonda, sperimentano discrepanze tra ciò che già conoscono e ciò che scoprono nel loro ambiente. Lo stesso afferma che lo sviluppo cognitivo

è al centro dell'organismo umano e il linguaggio è contingente alla conoscenza e alla comprensione acquisita attraverso lo sviluppo cognitivo.

L' insegnante deve possedere diversi requisiti, come preparazione didattica, capacità di comunicazione con gli altri, competenze in campo psicopedagogico, aggiornamento continuo, capacità organizzative, atteggiamento problematico e critico verso ciò che si insegna, conoscenze dei problemi sociali, disponibilità al confronto con gli altri. Tra docente e alunno ci deve essere reciprocità di stima e rispetto. La corretta comunicazione si sviluppa intorno alle quattro aree: senso-motoria, cognitiva, emotivo-affettiva, socio-relazionale.

Il docente deve cercare di tenere desta l'attenzione dei propri alunni attraverso una metodologia adeguata.

Un buon insegnante, oggi è colui che sa coniugare attività di progettazione, programmazione, valutazione con attività di motivazione, animazione, gratificazione degli alunni e di gestione della classe.

2.14 Le reti scolastiche

LE RETI SCOLASTICHE

All'interno del concetto di continuità orizzontale, particolare attenzione merita la possibilità, oggi, di utilizzare nuovi metodi di collaborazione e cooperazione tra scuola, famiglia e territorio.

Previste e disciplinate dall'art. 7, commi 1-7, del D.P.R. dell'8 marzo 1999 n° 275 e dall'art. 56 del d. i. n° 44/2001, le "reti" di scuola⁸ indicano un particolare istituto giuridico, costituito attraverso un determinato accordo che può interessare due o più scuole.

Secondo quanto esplicito nel comma 2 del suddetto D.P.R., l'accordo, che deve essere approvato dal consiglio di istituto e dal collegio dei docenti delle singole scuole partecipanti, «può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, di sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, di amministrazione e contabilità, ferma restando l'autonomia dei singoli bilanci, di acquisto di beni, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali».⁹

L'avvento dell'autonomia ha portato vari cambiamenti all'interno delle istituzioni scolastiche, sia a livello organizzativo, amministrativo e di gestione, sia a livello prettamente didattico. Ciò è dovuto anche e soprattutto ai mutamenti che la società, a partire dagli anni '90, ha subito; una società che oggi può essere definita dinamica e veloce e la scuola, in quanto agenzia formativa, ha dovuto e deve costantemente adattarsi alle nuove esigenze. Pertanto, per soddisfare quel bisogno di crescita continua, più precisamente definito *Lifelong learning*, la mission della scuola non è solo quella di garantire il diritto allo studio *erga omnes*¹⁰, ma anche quella di favorire il successo formativo del singolo individuo attraverso un'organizzazione efficiente del servizio scolastico.

Per tali motivi, la scuola oggi non deve chiudersi dentro le proprie pareti, ma è necessario che operi sul territorio, attraverso una cooperazione in rete con altri istituti scolastici e con le altre agenzie formative, al fine di consentire un miglioramento della qualità del servizio; diventa, così, possibile condividere la valutazione dei bisogni educativi e formativi specifici in cui si opera e, allo stesso tempo, concordare interventi mirati e coordinati.

⁸ La nuova normativa sulle reti scolastiche è rintracciabile nei commi 70,71,72,74 dell'art.1 della Legge 107 del 2015.

⁹ D.P.R. 275/1999 edscuola.org.

¹⁰ Come esprime l'art. 34 della Costituzione Italiana.

Le reti scolastiche intendono, infatti, valorizzare forme di collaborazione e utilizzo di risorse comuni tra le istituzioni interessate, con lo scopo di raggiungere specifici obiettivi previsti dal PTOF.

A livello organizzativo, secondo le Linee guida, per la formazione di una rete di scuole, è necessario innanzitutto individuare una scuola capofila, la durata del progetto, le competenze dell'organo gestore, nonché le risorse professionali e finanziarie¹¹. Inoltre, l'accordo può prevedere anche lo scambio temporaneo di docenti tra le istituzioni partecipanti, purché abbiano uno status giuridico omogeneo e che acconsentano liberamente¹². Tale accordo va depositato nelle segreterie delle singole scuole, in modo tale che ogni interessato possa prenderne visione.

Le Indicazioni per la formazione delle reti, presentano due tipologie: reti di ambito e reti di scopo. Questi due tipi di rete non sono separati tra loro, ma le prime sono propedeutiche alle seconde, in quanto dalle reti di ambito, che raccolgono tutte le scuole di un ambito territoriale, discendono le reti di scopo. La rete di ambito ha un carattere generale, svolge una funzione rappresentativa e di raccordo delle finalità comuni a tutte le scuole dell'ambito e assume le decisioni comuni che rendono attuative le azioni. La rete di scopo delinea i criteri per l'individuazione della scuola capofila, ne definisce i compiti e articola le singole funzioni. Esempi di aree progettuali che una rete scolastica può realizzare sono l'alternanza scuola-lavoro, l'educazione all'imprenditorialità, la disabilità e l'inclusione degli alunni stranieri, l'attività di formazione per il personale scolastico.

Tante e fondamentali sono le finalità delle reti scolastiche. Innanzitutto – chiarisce l'art. 1 della Legge 107/2015 nel comma 70 – la valorizzazione delle risorse professionali, la gestione comune di funzioni e attività amministrative, nonché la realizzazione di progetti e iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale.

L'uso di questi nuovi strumenti che la scuola odierna ha a disposizione non può che offrire aspetti vantaggiosi all'interno della società e per la società stessa: in primo luogo il contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico e ai fenomeni di migrazione, ma anche

¹¹ Cfr. comma 4 D.P.R. 275/1999.

¹² Cfr. comma 3 D.P.R. 275/1999.

l'inserimento della disabilità, il miglioramento delle qualità di apprendimento e soprattutto il successo formativo del futuro cittadino¹³.

Bibliografia e sitografia

- D.P.R. 275/1999 edscuola.org.
- Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e primaria, Settembre 2012.
- Legge 107/2017.
- Linee guida alla costituzione di una rete di scuole, autonomiscolastica.org.
- R. Morzenti Pellegrini, *L'avvento dell'autonomia*, Istruzione e formazione.

¹³Cfr. Indicazioni Nazionali del 2012, p. 2.

LA PROGETTAZIONE DIDATTICA:

3.Dagli Orientamenti alle Indicazioni 2012

Docente: Stelitano Leonella Domenica

3.1 Legge Casati 1859

Se volessimo tentare di individuare le origini storiche della scuola italiana dovremmo sicuramente fare riferimento alla promulgazione della **Legge Casati del 1859**, che diede inizio a quel lungo processo di rinnovamento del sistema scolastico che ancora oggi, non può ritenersi concluso.

Il ministro della Pubblica Istruzione del Regno di Sardegna, Gabrio Casati, presentò e fece approvare una legge: il regio decreto legislativo 13 novembre 1859, n. 3725 del Regno di Sardegna, noto come “*legge Casati*”.

Come risulta dai dibattiti che si svolsero nel Parlamento subalpino, due erano gli obiettivi della legge:

- il primo era quello di combattere l’analfabetismo che all’atto dell’unificazione (1861) si aggirava attorno all’80% e la stessa legge sanciva l’obbligatorietà e la gratuità dell’istruzione elementare per il corso inferiore, impartita dallo stato per mezzo dei comuni, ai quali spettava anche il compito di assumere i maestri. Pertanto tutti i bambini dovevano saper “...*leggere, scrivere e far di conto*...”;
- il secondo era quello di togliere alla Chiesa l’esclusività dell’azione educativa per affidarla allo Stato che da secoli continuava ad esercitare un monopolio in tale ambito.

Questa legge era ispirata a una concezione dell’educazione essenzialmente elitaria, nella quale veniva dato ampio spazio all’istruzione secondaria e superiore (e universitaria) ma scarso risalto a quella primaria, per cui la scuola veniva strutturata in:

- Istruzione primaria, di quattro anni e divisa in due bienni;
- Istruzione secondaria tecnica;
- Istruzione secondaria classica;
- Istruzione superiore (Università).

In particolare:

- **L’istruzione primaria**, di quattro anni, due inferiori (biennio obbligatorio e gratuito) e due superiori divisa in due bienni ;
- **l’istruzione tecnica**, dopo le elementari prevedeva tre anni di Scuola tecnica gratuita ma non obbligatoria da cui era possibile l’accesso a tre anni di Istituto Tecnico Superiore;
- **l’istruzione classica**, prevedeva per cinque anni dopo l’elementare (il Ginnasio) più altri tre anni nel secondo grado (il Liceo).

La Legge Casati si occupò anche di definire lo *status* del personale docente e di supporto, le relative retribuzioni, il regime pensionistico e la relativa disciplina nelle scuole elementari e nelle scuole secondarie fu previsto l'obbligo dell'insegnamento religioso in forza dell'Art. 1 dello Statuto albertino che dichiarava la Religione Apostolica Romana come religione dello Stato, cioè del Regno di Sardegna (e del futuro regno d'Italia: lo Statuto Albertino rimase in vigore fino al 31 Dicembre 1947, soppresso dall'entrata in vigore della Costituzione della neonata Repubblica Italiana.

Inoltre, l'istruzione elementare era a carico dei comuni, ma il secondo biennio era istituito solo nei comuni con più di quattromila abitanti o che avessero nel loro territorio un istituto secondario. I comuni dovevano quindi finanziare le proprie scuole e questo costituì un punto debole della "legge Casati", perché i comuni con minori risorse o quelli delle aree più disagiate avevano difficoltà ad assumere per la scuola elementare maestri sufficientemente qualificati(per la loro formazione furono istituite *le scuole normali* della durata di tre anni).

Ciò incentivò così l'istruzione privata da parte delle famiglie più ricche che si affidarono spesso ad un precettore domestico, o a istituti privati. Nonostante gli studenti avessero frequentato scuole private, i diplomi venivano rilasciati solo dalle scuole statali (gli alunni dovevano sostenere un Esame di Stato nella scuola pubblica per il riconoscimento del titolo di studio).

Lontana dal divenire veramente "**pubblica**" la scuola italiana non riusciva quindi neanche a divenire "**d'obbligo**" (la stessa legge Casati non prevedeva sanzioni per i genitori che non mandavano i figli a scuola) e quindi molte famiglie preferivano tenere i bambini a casa per i lavori dei campi, fenomeno questo che riscontriamo, anche se in misura minore negli anni 50/60 del secondo dopoguerra. L'analfabetismo alla fine dell'800 riguardava il 74% degli uomini e l'84% delle donne.

Sulla scuola elementare si concentrò però, con speranze eccessive, una **grande aspettativa sociale e politica**: si voleva plasmare in senso unitario e nazionale la coscienza del popolo allo scopo di unificare una nazione nata dalla somma di stati che per secoli avevano vissuto separati. Se la politica aveva creato lo stato italiano, la scuola doveva crearne lo spirito, quasi rispondendo al celebre aforisma attribuito a Massimo D'Azeglio: "***L'Italia è fatta, ora bisogna fare gli italiani!***".

Nel 1877 fu ministro della Pubblica Istruzione del Governo Depretis, Michele Coppino. Durante il suo mandato egli portò a tre gli anni di obbligatorietà per quanto riguarda la scuola elementare inferiore, introducendo anche norme sanzionatorie per i genitori che non rispettassero questa riforma. Tale obbligatorietà salì poi fino al dodicesimo anno d'età dell'allievo con la legge Orlando del 1904. Siamo a inizio secolo e la discussione sul tema della scuola è molto accesa. Infatti appena sette anni dopo la legge Orlando (1911) viene promulgata la legge Daneo-Credaro che definì la scuola elementare come una scuola di tipo statale e i maestri diventarono quindi impiegati dello Stato. Tale trasformazione mirava ad un maggior controllo sulla frequenza degli scolari, e ad una più efficace lotta all'analfabetismo, puntando anche all'unificazione del sistema scolastico nazionale, disattesa quest'ultima a causa dell'arretratezza sociale ed economica di molte zone del sud che mettevano ancora più in evidenza il forte divario esistente con il nord.

Bibliografia

- I tutor e la funzione tutoriale nel TFA (Bertuglia-scarcella) -edizione Simone;
- Manuale per la scuola dell'infanzia (Giuseppe Mariani) – Edizione Edises;
- Sitografia

3.2 La scuola materna in Italia dal 1914 al 1945, la Riforma Gentile del 1923

Docente: *Pansera Antonia*

Nel 1914 sotto l'influenza del Froebel e della Kergomard furono emanati i Programmi per la scuola materna. I Programmi nonostante gli inevitabili errori pedagogici e psicologici presentavano indubbi pregi che si possono così riassumere:

- L'asilo infantile è un istituto di educazione, ispirato allo spirito materno;
- Non sono previsti insegnamenti di lettura e di scrittura;
- L'istruzione è rivolta non a fini di erudizione ma di educazione;
- Le attività di carattere fisico, morale intellettuale ed etico sono fondate più che sulla parola dell'educatrice sull'azione dei bambini;

- L'attività dei bambini deve essere quanto più possibile libera, essendo questa la condizione necessaria perché si abbia una buona educazione;
- Nell'vita in comune, nell'allevamento degli animali, nelle cure del giardino, nelle reciproche cure che i bambini saranno abituati a prestarsi, si cercherà di fondare il sentimento della simpatia, della solidarietà, della fratellanza umana.

Questi Programmi colsero bene le esigenze dell'educazione infantile in rapporto alla società del tempo ma non furono molto conosciuti e diffusi e quindi scarsamente applicati nelle istituzioni educative all'epoca funzionanti.

Nel 1923 la Riforma Gentile porta nella scuola per l'infanzia lievi modifiche rispetto ai Programmi del 1914. La **riforma Gentile** è una serie di atti normativi del Regno d'Italia che costituì la riforma scolastica organica varata in Italia.

Prese il nome dall'ispiratore, il filosofo neoidealista Giovanni Gentile, Ministro della Pubblica Istruzione del governo Mussolini nel 1923 che la elaborò assieme a Giuseppe Lombardo Radice.

Prende il nome di scuola del grado preparatorio avendo come finalità quella di preparare il bambino alla frequenza della scuola elementare.

Questa scuola della durata di tre anni dai tre ai sei anni di età del bambino era considerata il primo grado della scuola elementare vera e propria con carattere ricreativo e tendente a disciplinare le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere del bambino.

Sono previste le attività da svolgere in questa scuola del grado preparatorio e precisamente *oltre alle preghiere più semplici*:

1) *canto ed audizioni musicali;*

2) *disegno spontaneo;*

3) *giochi ginnici;*

4) *facili esercizi di costruzione di plastica e di lavori manuali, giardinaggio ed allevamento di animali domestici;*

5) *rudimenti delle nozioni di più generale possesso e correzione di pregiudizi e superstizioni popolari.*

Più che di veri programmi si tratta di indicazioni e precisazioni sul carattere ricreativo della scuola del grado preparatorio con finalità attinte dall'idealismo gentiliano, in sintonia con il regime fascista imperante in quell'epoca.

Nel 1939 durante il periodo fascista ad opera del Ministro Bottai viene pubblicata la Carta della Scuola che stabiliva che la scuola elementare doveva essere preceduta da una scuola materna biennale, *per disciplinare le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere dal quarto al sesto anno d'età*. Ai vecchi nomi di asilo, giardini d'infanzia, scuola del grado preparatorio, ufficialmente subentra quello di scuola materna.

Ma i suggerimenti e le indicazioni della Carta della Scuola non ebbero mai pratica attuazione a causa degli eventi bellici. Solo nel 1945, nell'immediato dopoguerra insieme ai nuovi programmi per la scuola elementare vennero emanati anche i nuovi programmi della scuola materna. Lo spirito di questi programmi è quello di dare indicazioni sui principi e le linee fondamentali cui gli insegnanti debbono ispirare la loro azione. La scuola materna non può sostituirsi alla famiglia e alla madre ma deve integrarne l'opera e avvicinare il bambino ad un mondo più ricco di esperienze. Essa avrà quindi come punto di partenza e di costante riferimento la famiglia e assumerà come propri quegli atteggiamenti e quei metodi che sono caratteristici dell'educazione materna. L'ordinamento interno della scuola materna non deve essere improntato a rigidità scolastica, ma conserverà il calore dell'ambiente familiare, affinché il bambino non vi si senta estraneo e sperduto. Si darà largo spazio all'uso appropriato della lingua italiana, al disegno, al canto, all'educazione religiosa, morale e fisica, al gioco, al lavoro ed alla socialità. I bambini, saranno abituati ad una fraterna convivenza in un ambiente sereno in cui ciascuno, esprimendo se stesso, senta l'affetto, la solidarietà e la simpatia dei compagni.

Sitografia

<http://www.nilalienum.com/Gramsci/RiformaGentile.html>

Sul sito La scuola materna statale e non statale - Archivio Pubblica Istruzione (<https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2000/materna.pdf>) è possibile reperire materiale

Sul sito Le riforme nella scuola italiana dal 1859 al 2003 - Indire (www2.indire.it/materiali_dirigenti/1_bertonelli.pdf) è possibile reperire materiale

3.3 Gli Orientamenti del 1958

Docente: *Legato Angela*

Nel 1958 vengono promulgati i Primi Orientamenti riguardanti la scuola materna, all'interno dei quali è presente un forte richiamo dei principi agazziani. Il testo si apre con l'affermazione che la scuola materna ha il compito di collaborare con le famiglie, continuando la loro opera educativa e afferma che scuola e famiglia devono essere sostegno e guida per il bambino. La scuola materna ha il compito fondamentale di provvedere allo sviluppo fisico e spirituale del bambino; si dà particolare importanza al "gioco" in quanto rappresenta una delle attività principali che il bambino deve svolgere perché attraverso il gioco, inteso come manifestazione di spontaneità e di gioia, si apprende non solo a fare, ma anche e soprattutto ad essere. Le attività proposte dovranno essere organizzate in maniera da

consentire al bambino di esprimersi spontaneamente, rispettando le caratteristiche individuali di ciascuno e dovranno ispirarsi agli alti valori della tradizione cattolica. Negli Orientamenti si afferma che la scuola materna non deve insegnare a leggere, a scrivere e a fare i calcoli, ma bensì deve offrire ai bambini un ambiente sereno; fondamentale sarà il compito dell'educatrice che dovrà seguire i bambini con un atteggiamento materno e che dovrà essere continuamente essere aggiornata, oltre che attenta e disponibile nell'impegno educativo. La scuola dovrà avere grandi spazi destinati ai giochi e alle varie attività ed inoltre arredi ed attrezzature per l'igiene e la refezione.

Nella scuola i bambini impareranno le preghiere più semplici, ascolteranno canti e letture e svolgeranno giochi di movimento liberi, ritmici ed ordinati. Inoltre dall'osservazione dell'ambiente naturale, il bambino apprenderà le caratteristiche delle cose, le quantità e le qualità, formulerà ipotesi sui fenomeni naturali e su tutto ciò che lo circonda. Attraverso le conversazioni con l'educatrice, il bambino arricchirà il suo linguaggio che diverrà sempre più corretto e ricco di nuove locuzioni. Particolare importanza viene data al disegno libero in quanto è, per i bambini, il mezzo espressivo fondamentale. L'educatrice non dovrà correggere i disegni ma, dovrà stimolare l'osservazione più precisa delle cose e delle situazioni. Il canto verrà inserito "...nell'educazione del sentimento religioso, morale, sociale e patriottico".

All'interno della giornata scolastica, si dovranno svolgere anche lavori manuali, come giardinaggio, piccoli allevamenti ed attività di pulizia dell'ambiente, ornamento e decorazione dell'aula con fiori e piante.

Sitografia

“Orientamenti” per l'attività educativa della Scuola Materna” (D.P.d.R 11/06/1958);

“Ordinamento scolastico scuola materna” a cura di Snadir;

“Le identità della Scuola dell'Infanzia” cap, IV: Programmi, Orientamenti, Indicazioni.

Nunziante Capaldo, Luciano Rondanini 2008- Education,

3.4 La legge n.444 del 1968 istitutiva della scuola materna statale

Docente: *Chilà Giovanna Maria Stella*

Dal 1923 fino al 1968 nel campo della organizzazione e della gestione della scuola materna, mancò la presenza dello Stato, come invece avveniva per tutti gli altri ordini di scuola. L'iniziativa di istituzione e di conduzione della scuola del bambino era riconosciuta a enti privati: lo Stato esigeva, peraltro, alcune garanzie.

Sono quelle che si leggono nell'art.122 del Regolamento Generale del 1928 ove è detto:” Sono considerate scuole del grado preparatorio quelle (...) che attendono all'educazione e all'istruzione infantile e che rispondono alle seguenti condizioni:

a) abbiano il personale insegnante munito del titolo legale prescritto e con nomina debitamente approvata;

b) applichino e svolgano orari e programmi stabiliti; c) abbiano locali e materiale didattico rispondenti sia dal lato pedagogico, sia dal lato igienico alle prescrizioni vigenti”.

Il 18 marzo 1968, con la legge n°444 fu approvato l’Ordinamento della scuola materna statale”: lo Stato assumeva l’iniziativa anche nel campo della scuola del bambino. Tuttavia, l’art. 3 della legge chiariva che, nel definire il programma annuale di istituzione delle scuole materne statali, “sarà tenuto conto delle sedi ove si accertino maggiori condizioni obiettive di bisogno”. In termini più semplici, lo Stato istituirà le sue scuole materne là dove l’iniziativa di enti e privati si dimostrasse carente. Quindi, la scuola materna di iniziativa statale assumeva un carattere specificamente integrativo e ciò significa che rimane preminente l’iniziativa non statale nel settore della scuola materna.

Questo dato è rilevante e, infatti, nel nostro sistema scolastico vigevano due diversi ordinamenti per l’organizzazione e il funzionamento della scuola materna a seconda che essa sia funzionante per iniziativa statale, o per iniziativa di enti e privati.

Il dato ha avuto una autorevole conferma in un parere formulato dal Consiglio di Stato, il quale ha espresso l’avviso che “l’ordinamento e il funzionamento delle scuole materne non statali siano disciplinati dalle disposizioni contenute nel T.U. e nel R.G. del 1928 e che, pertanto, sia da escludere la implicita abrogazione di tali norme per effetto della legge n°444 del 1968 relativa all’ordinamento della scuola materna statale”. Il parere era stato richiesto sulle norme concernenti il titolo di studio per l’insegnamento nelle scuole materne non statali. Infatti, per essere ammesse a insegnare in quelle scuole il T.U. del 1928 prescrive il possesso “del titolo legale di abilitazione all’insegnamento nel grado preparatorio “titolo conseguito nelle” scuole di metodo per l’educazione materna o nelle scuole mantenute da enti morali e autorizzate dal Ministero della P.I.

La legge n°444 ,invece,con l’art.9,sancisce che “le insegnanti della scuola materna statale debbono essere fornite di diploma rilasciato dalle scuole magistrali o dagli istituti magistrali”; inoltre, debbono possedere una abilitazione specifica che si consegue contestualmente al concorso” per l’assunzione in ruolo. Ora, identificate le “scuole magistrali” nelle”scuole di metodo per l’educazione materna” di cui parla il T.U. del 1928,si può rilevare che già nei riguardi del titolo di studio prescritto la scuola materna non statale ha un ordinamento diverso da quello della scuola materna “statale”. Per la “non statale” ,

insomma, le norme di organizzazione e di funzionamento vanno ritrovate nel T.U. e R.G. del 1928 e successive modifiche; mentre la "statale" trova le sue norme nella legge N° 444.

Sitografia

http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/444_68.html

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2000/materna.pdf>

3.5 Gli Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna statale del 1969

Docente: *Criaco Rosanna*

Le scuole per l'infanzia sono sempre state gestite o dai comuni, o da enti religiosi o da privati. Lo stato non aveva scuole proprie (salvo alcune annesse agli Istituti o alle scuole Magistrali). Il processo di rinnovamento politico-sociale e l'avanzamento della democrazia in Italia; il sempre più valido contributo offerto dalle scienze psicologiche al problema educativo; le conquiste sul piano delle esperienze e sperimentazioni didattiche ed altre non meno importanti conquiste hanno sollecitato all'istituzione della Scuola Materna Statale. Dopo anni di discussioni parlamentari e di contrastanti posizioni di parte, vi provvede la legge 444 del 19/03/ 1968, in virtù della quale la Scuola Materna venne a configurarsi come

un modello autonomo di “Scuola per l’infanzia”, in altre parole, come istituzione vera e propria e si propose “piani di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell’obbligo, integrando l’opera della famiglia.” La legge istitutiva prevedeva nuovi Orientamenti dell’attività educativa nella scuola materna statale e questi furono emanati con D.P.R.n°647 del 10 settembre 1969. Essi sono stati il frutto dell’impegno di sedici componenti di varie ideologie e tendenze, ma di una comune cultura che affondava le sue radici negli studi più aggiornati nel campo psicologico, sociologico e didattico.

Gli orientamenti del 1969, quindi, pur mantenendosi su un piano di naturale continuità con i precedenti, costituiscono un serio approfondimento e un opportuno ampliamento degli stessi. Da questo approfondimento e da questo ampliamento scaturiscono suggerimenti e indicazioni metodologiche e didattiche più precisi e più conformi alle esigenze della problematica educativa. Precisati i compiti e puntualizzate le finalità che la scuola materna intende perseguire, gli Orientamenti misero in particolare rilievo il valore sociale che essa acquista in una società in costante trasformazione e galoppante verso conquiste tecnologiche di portata rivoluzionaria.

Sulla base di queste premesse, gli Orientamenti del ’69 si occupano principalmente della personalità del bambino e del suo processo di formazione. La centralità del bambino costituisce, dunque, il principio fondamentale, la struttura portante, il fulcro da cui derivano sia gli altri principi sia le diverse parti da cui essi si compongono. Ebbene il principio base, l’idea centrale su cui gli orientamenti si fondono è quello che caratterizza la nostra civiltà che è definita “civiltà del bambino” ed è il principio secondo il quale il bambino non è un adulto in miniatura, bensì, in ogni fase dell’età evolutiva, è una personalità con sue peculiari caratteristiche che vanno conosciute, accettate e valutate per quelle che sono e, logicamente, in rapporto a quello a cui tendono ad essere o a farsi dinamicamente.

Conseguentemente, centralità del bambino vuol dire: a) conoscenza psicologica del bambino stesso e scoperta delle sue caratteristiche, b) conoscenza sociologica e, cioè, indagine sul come ogni bambino ha vissuto la sua esperienza nell’ambito della vita familiare ed extra familiare e di come vive a scuola. c) adeguamento alla sua struttura psicologica con interventi di tipo individualistico sul piano didattico, per cui il bambino va considerato per quello che è e in quello che tende ad essere.

Dalla centralità del bambino, si passa poi alle attività didattiche che costituiscono la seconda parte degli orientamenti del '69.

Le forme di queste attività si esplicano come “educazione religiosa; educazione affettiva, morale, sociale; gioco e attività costruttive e di vita pratica; educazione intellettuale; educazione linguistica; libera espressione grafico-pittorica e plastica; educazione musicale; educazione fisica; educazione sanitaria.”

Nessuna di queste attività è fine a se stessa, ma s'innesci in un processo che è diretto, attraverso il gioco, a sviluppare, in modo integrale, la personalità del bambino. In questo processo riveste particolare importanza il ruolo dell'educatore, a cui si domandano, nel rispetto della libertà didattica, preparazione, qualità, doti, attitudini fondamentali e capacità essenziale di “amare e accettare l'infanzia”. I compiti degli educatori, quindi, si presentano difficili e delicati poiché devono cogliere le linee essenziali dei contenuti programmatici, soffermandosi sulle varie attività presentate dagli orientamenti stessi. Gli Orientamenti esigono che l'educatrice imposti la propria attività sulla base di un piano annuale e giornaliero da lei stessa preparato, partendo dalla conoscenza psicologica dei suoi bambini, dalla conoscenza dell'ambiente in cui opera, in particolare dalle famiglie degli alunni stessi, e dalla conoscenza teorica e pratica della didattica più aggiornata.

L'individualizzazione e l'attività di gruppo rappresentano la parte finale e conclusiva degli orientamenti e rappresentano i principi basilari sui quali si deve fondare l'opera educativa e didattica. “Per predisporre condizioni ambientali favorevoli, e per aiutare il bambino a sviluppare automaticamente la sua personalità, l'educatrice tenga costantemente presenti due principi fondamentali della didattica attuale: l'individualizzazione delle attività infantili e dei corrispondenti interventi educativi e la promozione di una ricca vita di gruppo...”.

Perché questi due basilari principi trovino pratica attuazione è necessario che tutte le forze interessate all'opera della Scuola Materna vi concorrano collegialmente e partecipativamente.

Bibliografia:

Dispense, appunti, materiale vario della preparazione al concorso pubblico per la scuola materna del 1991.

3.6 Gli Orientamenti del 1991

Docente: *Guida Paola*

Il testo programmatico rappresentato dai N.O. Con Decr. Del M.P.I. Del 03/06/1991 rappresenta il frutto di istanze socio-culturali presenti in tutta l'Europa e ben si inserisce nel quadro culturale e pedagogico di valorizzazione di tale scuola.

Di notevole portata sono le innovazioni introdotte dai Nuovi Orientamenti 1991 che si impernano su tre punti fondamentali:

- la preparazione culturale e psicologica dell'insegnante;
- la ristrutturazione dell'attività educativa in campi di esperienza educativa;

- la valorizzazione del bambino intesa come soggetto attivo e storico, inserito in una società in rapida trasformazione;

Infatti, la società in cui vivono oggi i bambini, ben è caratterizzata da una molteplicità di alfabeti, dovuti soprattutto all'inserimento di etnie straniere; tutto ciò da un lato arricchisce la sfera esperienziale del bambino, dall'altro lo catapulta in una realtà nuova per lui e per la sua famiglia.

Pertanto, per svolgere tale funzione l'educatore deve dotarsi di una serie di competenze quali: una solida preparazione psicologica per osservare in modo profondo i bambini e coglierne bisogni; una solida competenza culturale sui campi d'esperienza per un corretto lavoro pedagogico-didattico; abilità nella preparazione dell'ambiente scuola che permetta al bambino di costruire al meglio, competenze, autonomie ed identità, ed in merito all'organizzazione degli spazi, gli Orientamenti '91 ribadiscono la necessità di utilizzare varietà di materiali strutturati e non in ogni spazio d'esperienza che consentono di “fare” secondo tempi e ritmi diversificati di ogni bambino.

Il primo momento da realizzare con i bambini per quanto riguarda il campo d'esperienza “Il corpo e il movimento”, consiste nella conoscenza del proprio corpo soprattutto perché a questa età c'è la curiosità e l'interesse irrefrenabile da parte dei bambini a conoscere tutto e ciò che costituisce la molla naturale per i futuri apprendimenti. L'itinerario didattico, prende l'avvio dal conoscere ed apprezzare il proprio corpo. Sarà cura degli educatori predisporre ciò che occorre per avviare le conversazioni, situazioni-stimolo e discussioni con letture specifiche anche realizzando sagome di schema corporeo. Attraverso il movimento i bambini si avvicinano al mondo, percepiscono gli oggetti, sviluppando attività globali come il rotolare e lo strisciare; abilità differenziate come afferrare, tirare, spingere e la dimensione comunicativa per il contatto che si stabilisce con gli altri bambini. Pertanto, l'esperienza conoscitiva del proprio corpo e dei successivi movimenti fa sì che si sviluppino non solo l'abilità fisica ma anche la dimensione ludico- affettiva- relazionale e linguistica.

Nel campo d'esperienza “I discorsi e le parole”, gli insegnanti debbono tenere conto di tutti gli elementi essenziali a ben definire un ambiente educativo e intenzionalmente e professionalmente strutturato, un ambiente che sviluppi cioè le capacità comunicative ed espressive di cui ogni bambino è portatore. Ogni bambino al suo ingresso nella scuola ha già un patrimonio di abilità comunicative e parole acquisite, pertanto gli insegnanti dopo aver

individuato il livello di sviluppo linguistico posseduto da ciascun bambino debbono elaborare una programmazione che preveda interventi individualizzati, percorsi di apprendimento, spazi, varietà di materiali e tempi che occorrono per sollecitare tutte le potenzialità comunicative e linguistiche del bambino. In definitiva si tratta di agevolare il desiderio di comunicare, organizzando attività specifiche e percorsi finalizzati al recupero eventuale di quelle funzioni verbali non sufficientemente sviluppate.

Il campo della comunicazione investe importanza notevole per lo sviluppo del bambino sotto il profilo intellettuale e psicodinamico permettendo una vita relazionale più aperta e, padronanza nel comunicare con gli altri sia piccola che adulti.

Nel campo d'esperienza "Lo spazio, l'ordine, la misura", premesso che il bambino è un piccolo esploratore dello spazio ambiente li vive già nei primi giorni di scuola percorrendo gli spazi a disposizione (sezione – corridoi – laboratori – servizi – cortile); tutto questo, gli permette di imparare ad utilizzare operativamente gli spazi, di localizzare gli oggetti e scoprire le relazioni spaziali. Sarà compito dell'educatore proporre in modo intenzionale giochi e percorsi educativi in ambito spaziale.

Gli Orientamenti puntualizzano lo sviluppo della capacità di localizzare l'ambiente, inteso come concetto più ampio di spazio da esplorare. Condizione indispensabile per la maturazione delle abilità spaziali è la capacità di orientamento ed il possesso delle coordinate. Per ciò che riguarda la conquista del concetto di numero e di alcune abilità, quali raggruppare, ordinare, quantificare e contare verranno usati sussidi strutturati e materiali di raccolta che più agevola la creatività dei bambini. In definitiva, è quindi estremamente importante e basilare saper gestire esperienze significative che sollecitano i bambini a sperimentare, abilità numeriche, rappresentare relazioni spaziali e tutto ciò che riguarda l'ambito del campo di esperienza sopra citato.

Mentre negli orientamenti del '69 si parlava in maniera generica di un'area ecologica – esplorativa, raggruppando passeggiate, escursioni, esplorazioni ed attività ludiche, con gli Orientamenti del '91, invece, l'educazione scientifica diventa finalmente percorso formativo, che è il campo di esperienza "Le cose, il tempo e la natura", con un vasto raggio d'obiettivi da perseguire quali:

- la capacità di assumere atteggiamenti positivi nei confronti della natura;
- il rispetto per tutti gli esseri viventi;

- l'apprezzamento per tutti gli ambienti naturali e l'impegno per la loro salvaguardia.

Pertanto, è compito della scuola favorire nel bambino, con attività finalizzate ed inserite armonicamente nella programmazione che investe i vari campi d'esperienza, la formazione di atteggiamenti scientifici attraverso la curiosità, l'osservazione e la manipolazione. Queste procedure concrete, flessibili e motivanti stimolano i meccanismi cognitivi del bambino e permettono di sviluppare diverse capacità quali l'ordine, la simultaneità, la misurazione delle durate e la formazione di altri riferimenti temporali.

Il campo d'esperienza "Messaggi, forme e media", racchiude una serie di attività gioiose, coinvolgenti e significative tutte facenti parte del mondo comunicativo ed espressivo. Le attività manipolative, la drammatizzazione e gli strumenti audiovisivi sono tutte esperienze che quotidianamente e a volte, alternativamente rientrano in diversi campi d'esperienza e pertanto permettono agli insegnanti di pianificare un percorso didattico coerente e sistematico con un uso appropriato di spazi, situazioni e materiali. Partendo dal vissuto dei bambini e dall'ambiente che li circonda si possono innestare una serie di attività che stimolano l'immaginazione, anche organizzando la scuola con angoli di lavoro e laboratori. La scuola, quindi deve progettare una propria multimedialità, tenendo in debito conto che i bambini, in questa fascia d'età delicata, hanno difficoltà a discernere la realtà dalla finzione e volte subiscono gli influssi negativi. In definitiva bisogna offrire ai bambini tutte quelle esperienze significative che favoriscono la maturazione dell'identità e una serie di processi che coinvolgono anche il piano cognitivo, l'emotività e la vita di relazione utilizzando nelle varie forme la didattica del gioco, come base per esprimersi.

Per quanto riguarda "Il sé e l'altro", l'opera degli insegnanti dovrà mirare allo sviluppo di azioni didattiche concrete, avendo come filo conduttore la sfera affettiva – emotiva e relazionale giungendo alla costruzione di un'identità personale positiva in una dimensione individuale e sociale.

Innanzitutto, il bambino ha bisogno di fiducia e di figure di riferimento affettivo, infatti, la sensazione di poter star bene, anche senza la mamma è fondamentale. L'aver sentimenti di fiducia verso il mondo, sentirsi stimato, sentirsi "appartenere" a qualcuno: famiglia, gruppo, comunità sempre più allargate sono componenti fondamentali della costruzione dell'identità individuale e sociale e permettono al bambino di acquisire le regole

della comunità che a loro volta sono strumenti educativi per orientare i comportamenti. E' chiaro che il contesto in cui si sviluppa il campo d'esperienza "Il Sé e l'altro" non è solo quello scolastico ma anche quello riferito alla famiglia. Famiglia e scuola permettono un sereno percorso di crescita e aiutano il bambino nel rapporto con gli altri, in un'ottica relazionale – formativa. Gli Orientamenti '91 hanno rappresentato un punto di partenza perché hanno conferito una forte identità alla scuola dell'infanzia che è il primo e il più importante segmento del sistema formativo.

Bibliografia

- Rivista mensile: Scuola dell'infanzia, ed. Giunti
- Rivista mensile: Progetto 3-6, ed. Gulliver
- Rivista quindicinale: Scuola materna, ed. La Scuola
- Capaldo N., Neri S., Prestipino P., Rondini L., Velardo G., Il manuale della nuova scuola dell'infanzia, Fabbri editore
- Rubagotti G., Gli orientamenti 1991 per la scuola materna.

3.7 1997 Autonomia delle Istituzioni Scolastiche

Docente: *Bonaccorso Grazia*

Per rispondere ai bisogni formativi di una società complessa la scuola non poteva continuare ad essere un apparato burocraticamente gestito, per questo sono stati messi in atto numerosi processi di riforma del sistema scolastico. Tra di essi l'autonomia organizzativa e didattica attribuita alle scuole dell'articolo 21 della legge n. 59/97, merita sicuramente un posto di primaria importanza. Essa consente alle scuole di innalzare la qualità della formazione e di dare una risposta formativa adeguata a ciascuno alunno attraverso l'impiego di strategie modulari e flessibili. Infatti, l'organizzazione modulare flessibile è una vera e propria strategia formativa altamente strutturata in cui l'organizzazione sia del curriculum che

delle risorse, del tempo e dello spazio prevede l'impiego flessibile di segmenti di itinerari di insegnamento-apprendimento, i moduli, che hanno struttura, funzione e ampiezza variabili, ma fortemente definite. Il modulo ha la capacità di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi e di promuovere competenze specifiche significative, verificabili, documentabili e capitalizzabili.

Le scuole che hanno ottenuto la personalità giuridica e l'autonomia amministrativa possono differenziare e ampliare l'offerta formativa e promuovere la loro integrazione con il territorio, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio. Quindi, il tradizionale modello "verticistico" di organizzazione dell'istruzione viene sostituito da un modello orizzontale flessibile formato dall'insieme delle unità scolastiche nelle quali si fa istruzione, ricerca, formazione, sempre nel rispetto di standard di qualità fissati dal centro.

Tutto ciò viene esplicitato nel Regolamento sull'Autonomia delle Istituzione Scolastiche approvato dal Consiglio dei Ministri il 25/02/99. In esso si sottolinea che le singole scuole sono chiamate a definire il Piano dell'Offerta Formativa che esprime l'identità culturale e progettuale delle singole unità scolastiche e chiarisce la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

Dunque l'elaborazione del P.O.F., prima dell'inizio delle lezioni di ogni anno scolastico, implica molte azioni come analisi di contesto, diagnosi dei bisogni formativi degli alunni, riorganizzazione dei percorsi scolastici, individuazione di strategie per l'individualizzazione dell'insegnamento e la personalizzazione degli apprendimenti e infine valutazione e monitoraggio degli esiti.

Di fatto la scuola dell'autonomia richiede che i predetti passaggi diventino concrete condizioni di esercizio dell'autonomia curricolare. In particolare, non si potevano enunciare progetti e progettazioni in via di principio, ma è necessario assumersi la responsabilità dei risultati effettivamente conseguiti ed imparare a rendere conto della produttività culturale delle scelte compiute. Questo richiama uno degli aspetti peculiari dell'autonomia scolastica il lavorare per progetti ed obiettivi. Il controllo dei processi e la gestione degli obiettivi richiede una continua lettura delle relazioni interne e dei compiti dei membri dell'organizzazione.

Nella scuola dell'autonomia cambia anche il profilo del docente, infatti, le sue nuove funzioni sono contenute nel CCNL sottoscritto il 26/05/1999. L'articolo 23 del predetto

documento sostiene che il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca e che la funzione docente si esplica nelle attività individuali e collegiali e nell'elaborazione, attuazione e verifica del Piano dell'Offerta Formativa. Non meno importante l'articolo 24, questo afferma che ai fini di un miglior impiego dei docenti le istituzioni scolastiche utilizzano qualsiasi modalità organizzative che sia espressione di autonomia progettuale e sia conforme con gli obiettivi generali e particolari di ciascun indirizzo di studio. L'articolo 28 infine istituisce nuove figure professionali da utilizzare per l'espletamento di specifiche funzioni obiettive coerenti con il Piano dell'Offerta Formativa definito dall'Istituzione Scolastica.

Spesso parlare di Autonomia Scolastica induce ad associare il termine a quello del decentramento, ritenendo che la scuola possa essere autonoma solo se svincolata dal governo centrale. Questo non è possibile nella sua interezza ma sicuramente è possibile una revisione dei compiti e delle funzioni dello Stato e degli Enti locali. Allo Stato spetta esclusivamente l'individuazione dei fini dell'educazione, la distribuzione delle risorse, il riconoscimento dei titoli di studio e la verifica dei risultati delle attività svolte dalle singole scuole. Gli Enti locali hanno una funzione di coordinamento, di collegamento dell'attività scolastica con le esigenze del territorio e di sostegno alla scuola nella programmazione e realizzazione delle attività formative. Ogni Istituto ha il compito di formulare una programmazione curricolare, di gestire le risorse disponibili e valutare le procedure di apprendimento e di insegnamento adottate.

In definitiva, un miglioramento dell'organizzazione scolastica ha consentito di avere un sistema in cui le scuole sono dotate di significativi margini di autonomia, mentre il governo centrale e l'apparato periferico dell'istituzione svolgono un ruolo di pianificazione del servizio, di incentivo, di sostegno a una risposta organica alla domanda formativa, di controllo sul come le singole scuole gestiscono le risorse loro assegnate.

Bibliografia

Legge 15 marzo 1997, n. 59

Contratto Collettivo Nazionale Comparto Scuola 1998-2001

Regolamento sull'Autonomia delle Istituzione Scolastiche del 25/02/99

3.8 2000 Riforma Berlinguer

Docente: *Erode Maria Carletta*

La legge 10 febbraio 2000, n. 30 ("Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione"), detta anche riforma Berlinguer così detta dall'ex rettore dell'Università di Siena, Luigi Berlinguer, Ministro della pubblica istruzione nei governi Prodi I, D'Alema I e II, dal 1996 al 2000, fu una riforma della scuola italiana.

La riforma messa in atto dal ministro Berlinguer nel contesto del primo governo di centrosinistra guidato da Prodi segnò una netta discontinuità con la politica degli interventi spezzettati e parziali dei governi precedenti. Il ministro puntò su un progetto di riforma complessivo dell'intero sistema di istruzione, attuata attraverso la strategia da lui stesso

definita del “mosaico”, perché composta da un insieme organico di interventi normativi capaci di delineare un nuovo percorso di studi che andava dalla scuola dell’infanzia alla secondaria di secondo grado alla formazione post-diploma, all’educazione degli adulti, all’università. L’azione riformatrice sviluppata da Berlinguer si mosse principalmente su tre direzioni: a) nella riforma del governo del sistema di istruzione attuata attraverso l’autonomia delle istituzioni scolastiche, inserita nel disegno più generale di riforma della Pubblica amministrazione delineata dalla legge Delega n. 59/97 promossa dal ministro della Funzione pubblica Bassanini che aveva come obiettivo il decentramento amministrativo e il trasferimento di funzioni dallo Stato agli enti locali. E’ in questo contesto normativo che va visto l’articolo 21 che istituisce l’autonomia scolastica. Alle scuole, attraverso il regolamento della autonomia (dpr 275/99), vengono da un lato affidati una serie di poteri in materia di organizzazione della didattica, di ricerca e di sperimentazione funzionali alla progettazione e alla realizzazione dell’offerta formativa, dall’altro lato le istituzioni scolastiche diventano l’elemento centrale del sistema di “governance” territoriale basato sul rapporto con gli enti locali. Contemporaneamente all’autonomia scolastica si operò con il decreto sul dimensionamento (dpr 233/95) ad una vasta razionalizzazione della rete scolastica su tutto il territorio nazionale. b) La riforma più importante della gestione Berlinguer fu quella passata alla storia come “legge sul riordino dei cicli” approvata dalle Camere nel febbraio 2000 che costituisce una vera e propria riforma complessiva dell’intero sistema di istruzione. L’idea “forte” del progetto di riforma era quella di puntare a costruire un percorso scolastico lungo incentrato sull’apprendimento, che fosse in grado di rimuovere sin dai primi anni i dislivelli di partenza. La riforma dei cicli puntava al superamento del “modello classista”, di impronta gentiliana organizzato in ordinamenti rigidamente separati tra loro. La riforma prevedeva l’unificazione in un unico ciclo di 7 anni la scuola elementare e media; un ciclo della secondaria articolato in un primo biennio obbligatorio, unitario e orientativo e un triennio pre-professionalizzante. La conclusione dell’obbligo a 15 anni alla fine del primo biennio, allineava al resto dell’Europa l’uscita dalla secondaria a 18 anni.

Nel mosaico riformatore prende forma l’idea di un sistema di istruzione integrato con il sistema formativo reso possibile con l’art. 68 della legge 144/98 che prevede che uno studente venga considerato in obbligo formativo sino al compimento dei 18 anni. Nel quadro della riforma dei cicli venne istituita la famosa commissione definita dei “saggi” con lo scopo

di indicare una mappa di saperi e conoscenze di base essenziali che i giovani dovevano apprendere a scuola e che fosse alla base della definizione dei nuovi impianti disciplinari; tema questo che fu poi successivamente sviluppato dalla commissione istituita dal ministro Tulio De Mauro(2) che nel 2000 sostituì Berlinguer alla guida del Ministero della Pubblica Istruzione. c) La terza direzione attuata dal ministro Berlinguer fu quella sugli insegnanti, attraverso il famoso “concorso” (una prova basata su quiz e colloquio) che aveva come obiettivo quello di riconoscere e incentivare economicamente il lavoro professionale (solo però per un certo numero di insegnanti), partendo dalla valutazione dell’attività svolta nel lavoro in classe. Su questa iniziativa, approvata nelle assemblee sindacali si coagulò un clima di contrapposizione e di resistenza conservatrice e corporativa di una larga parte dei docenti sia di destra che di sinistra che si palesò anche nei confronti dell’intero progetto di riforma dei cicli e della stessa autonomia scolastica e fu un segnale chiaro dell’inversione del clima politico nel paese che riportò nel 2001 al governo il centrodestra.

In sintesi:

Contenuto: La legge 30 del 2000 imposta una modifica strutturale dell’insegnamento, articolato in tre cicli:

- la scuola dell’infanzia
- il ciclo primario (scuola di base), esteso otto anni come nel modello francese, comprendente le elementari e le medie, proiettato alla preparazione agli studi successivi.
- il ciclo secondario, esteso cinque anni e articolato in cinque differenti aree: umanistica, scientifica, tecnica, artistica e musicale e concluso dall’esame di stato normato dalla Legge 10 dicembre 1997, n. 425 “Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore” pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 289 del 12 dicembre 1997.

La legge è stata abrogata successivamente dalla cosiddetta riforma Moratti, ossia dalla legge 28 marzo 2003 n. 53 (*“Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”*), che tuttavia ne mantenne l’impostazione generale e terminologica.

Sitografia

Sul sito Riforma Berlinguer

(https://it.wikipedia.org/wiki/Riforma_Berlinguer) è possibile reperire materiale

Sul sito La riforma Berlinguer

(ospitiweb.indire.it/adi/Saggi/Ferratino.htm) è possibile reperire materiale

3.9 2003 Riforma Moratti

Docente: *Cotronei Donatella Patrizia*

La nuova scuola, targata Letizia Moratti, nasce con l'approvazione del Dl n. 1306-B. La riforma, che ridisegna i cicli scolastici, prevede varie novità, dall'anticipo dell'età di accesso alle scuole dell'infanzia ed elementari al nuovo percorso della formazione professionale. Rispetto all'impostazione Gentile – che privilegiava una visione storicistica e di stampo nettamente umanistico a detrimento delle discipline scientifiche – la nuova scuola seguirà un'impostazione molto diversa. L'obbligo scolastico viene innalzato fino ai 18 anni, con 12 anni complessivi di studi.

La riforma abbassa l'età di ingresso dei bambini alla scuola dell'infanzia e alle elementari: potranno essere iscritti alla scuola materna bimbi che compiano tre anni entro il 28 febbraio successivo all'inizio dell'anno scolastico, similmente alle elementari i bambini potranno essere iscritti purché compiano sei anni entro il febbraio successivo all'inizio delle lezioni.

L'insegnamento di una lingua straniera comunitaria sarà obbligatorio a partire dai 6 anni, dagli 11 anni se ne studierà obbligatoriamente anche una seconda. Inoltre, lungo tutto il percorso scolastico, sarà dato maggiore spazio all'insegnamento delle tecnologie informatiche.

I nuovi cicli cominciano con i tre anni di scuola dell'infanzia, che resterà facoltativa. Il primo ciclo mantiene l'attuale distinzione tra elementari e medie, che diventano, rispettivamente, scuola (quinquennale) e scuola secondaria di primo grado (triennale). In seguito le secondarie superiori.

Primo ciclo. La primaria presenta a sua volta una suddivisione in tre parti: il primo anno unico è seguito da due bienni. La secondaria di primo grado è divisa in due parti: un biennio più un anno unico.

Secondo ciclo. E' articolato in sistema dei licei (quinquennale) e sistema dell'istruzione e della formazione professionale (quadriennale). I tipi di liceo attuali restano, ne nascono altri come il liceo economico, il liceo musicale, il liceo tecnologico, il liceo delle scienze umane. L'articolazione è la seguente: due bienni, più un anno di raccordo con l'istruzione universitaria. Per tutta la durata degli studi si può passare dal liceo alla scuola professionale e viceversa.

La valutazione avviene seguendo la scansione tra anni unici e bienni: quando si frequenta un biennio, la valutazione arriva solo al termine dei due anni.

Come adesso, sono previsti due esami di Stato: alla fine delle medie e al termine delle superiori.

I docenti potranno scegliere quanta carriera fare: saranno retribuiti se saranno disposti a frequentare corsi di livello universitario necessari per acquisire crediti. La formazione professionale viene affidata alle Regioni.

SISTEMI DI VALUTAZIONE

La riforma Moratti (Dl n. 1306-B) detta anche le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli studenti, perseguendo le seguenti linee guida:

- la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite. Questo compito è affidato ai docenti delle stesse istituzioni frequentate dagli studenti.

Sempre i docenti dovranno valutare i risultati dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo; – verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative. Questa funzione è realizzata dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione a cui verranno ridisegnate funzioni e compiti;

- Infine, l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione si svolgerà su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso.

Bibliografia

AA.VV.

3.10 2004 Riordino vari ordini di scuola

Docente: Crea Giovanna

La riforma Moratti con Decreto Legislativo 19/2/2004 n. 59 ha dato il via ad una riforma sostanziale dell'istruzione fino al 18° anno di età nella scuola italiana.

Riprende l'impianto del progetto Berlinguer-De Mauro, che prevedeva l'unificazione della scuola elementare e media in un solo ciclo.

Il sistema scolastico sarà quindi diviso in:

Scuola dell'infanzia: durerà tre anni e contribuirà all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio e sociale del bambino. Dal prossimo anno potranno iscriversi i bambini di 2,5 anni che compiranno tre anni entro il 28 febbraio 2004 e il 30 aprile per gli anni successivi.

Primo ciclo: durerà 8 anni, 5 per la primaria e 3 per la secondaria di primo grado. Potranno iscriversi i bambini di 5,5 anni che compiranno 6 anni entro il 28 febbraio 2004 e il 30 aprile per gli anni successivi.

I 5 anni della scuola primaria saranno divisi secondo il modello "1+2+2"; i 3 anni della secondaria di primo grado, invece, secondo il modello "2+1".

Al termine del ciclo ci sarà l'esame di Stato. Poi gli studenti dovranno scegliere fra i licei e la formazione professionale

Secondo ciclo: sarà di 5 anni per i licei e di 4 per gli istituti professionali; per quest'ultimi è previsto un anno integrativo nel caso l'alunno scelga di accedere all'università.

I licei: saranno 8, divisi per indirizzi:

- classico
- scienze umane
- economico
- linguistico
- musicale
- scientifico
- tecnologico

Saranno divisi in due bienni più un anno di approfondimento e orientamento (2+2+1).

Il ciclo si concluderà con l'esame di Stato che darà accesso all'università.

Formazione professionale: gli istituti di formazione professionale dovrebbero coprire 10 aree:

- agricola-ambientale
- tessile-sistema moda
- meccanica
- chimica e biologica
- grafica-multimediale
- elettrica-elettronica-informatica
- edile e del territorio

- turistico-alberghiera
- aziendale-amministrativa
- sociale-sanitaria

Accanto a queste aree garantite a livello nazionale ci dovrebbero essere dei percorsi di studio legati a esigenze economiche e produttive locali.

Durante la formazione, secondo l'art. 4 del disegno di legge, sarà possibile, a partire dai 15 anni, svolgere **periodo di stage** in collaborazione con imprese, associazioni del settore e Camere di commercio.

Alla fine dei 4 anni lo studente che volesse iscriversi all'università dovrà svolgere un **anno integrativo** con un esame di Stato finale, per "riallineare" la proprio formazione al corso di laurea prescelto.

Durante il secondo ciclo sarà assicurata la possibilità di cambiare indirizzo all'interno dei licei e degli istituti di formazione, e di passare da un sistema all'altro tramite "passerelle" che facilitino l'orientamento.

Bibliografia

AA.VV.

3.11 2007 Indicazioni Fioroni

Docente: Callea Loredana

Le nuove **Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione** del 3/8/2007, tracciano le linee e i criteri per il conseguimento delle finalità formative e degli obiettivi di apprendimento per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, in sostituzione delle precedenti Indicazioni proposte transitoriamente alle scuole negli anni scorsi.

Le scuole sono chiamate da quest'anno alla elaborazione dei curricoli di studio, tenendo conto delle nuove Indicazioni, secondo una metodologia operativa di studio e di approfondimento, accompagnata da flessibilità e gradualità di applicazione.

Le singole discipline sono considerate nella loro specificità ma vengono proposte all'interno di tre grandi aree disciplinari: area linguistico-artistico espressiva; area storico-geografica; area matematico-scientifico-tecnologica.

Viene così sottolineata l'importanza di un insegnamento disciplinare non frammentato, ma capace di far cogliere le interconnessioni tra i diversi saperi e di avviare gli alunni ad una visione unitaria della conoscenza. Si favorisce l'interdisciplinarietà e il lavoro collegiale tra insegnanti di discipline diverse.

La didattica delle Indicazioni intende accrescere l'autonomia di pensiero, di studio e di apprendimento dell'alunno. Le nuove Indicazioni intendono essere rispettose dell'autonomia degli insegnanti: definiscono i criteri che una buona proposta didattica deve rispettare, ma non prescrivono in modo dettagliato e minuzioso come devono lavorare gli insegnanti. I criteri sostituiscono le ricette, ci si rivolge ad una scuola adulta che, proprio per la libertà di cui può disporre, viene ulteriormente responsabilizzata.

Il compito principale della scuola è quello di educare la persona ad:

- essere unico e irripetibile
- far nascere la curiosità e la voglia di unire il sapere, la fantasia, la creatività, l'ingegno e le possibilità di applicazione delle capacità-abilità-competenze
- fornire supporti adeguati alla formazione di un'identità formare sul piano cognitivo e culturale
- offrire occasioni di apprendimento
- far acquisire strumenti di pensiero
- promuovere la capacità di elaborare metodi
- favorire l'autonomia di pensiero
- tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua identità, delle sue aspirazioni, capacità e fragilità
- fornire gli strumenti necessari per "apprendere ad apprendere" cioè elaborare conoscenze necessarie per comprendere i vari contesti in cui si vive e si opera
- insegnare le regole del vivere e del convivere
- costruire un'alleanza educativa con i genitori
- "insegnare a essere"

- sostenere l'interazione e l'integrazione (valorizzare le diverse identità e radici culturali)
- ricordare e condividere le radici storiche nazionali.

CURRICOLO

Continuità del percorso educativo dai 3 ai 14 anni

ORGANIZZAZIONE

<p>Campi di esperienza</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. IL SÉ E L'ALTRO - le grandi domande, il senso morale e il vivere insieme 2. IL CORPO IN MOVIMENTO – identità, autonomia e salute 3. LINGUAGGI, CREATIVITA', ESPRESSIONE – gestualità, arte, musica e multimedialità 4. I DISCORSI E LE PAROLE – comunicazione, lingua e cultura 5. LA CONOSCENZA DEL MONDO – ordine, misura, spazio, tempo e natura 	<p>Scuola dell'infanzia</p>
<p>Discipline e aree disciplinari</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. AREA LINGUISTICO-ARTISTICO-ESPRESSIVA 2. AREA STORICO-GEOGRAFICA 3. AREA MATEMATICO-SCIENTIFICO-TECNOLOGICA 	<p>Scuola primaria e secondaria di I grado</p>
<p>Competenze</p>	<p>Sviluppo integrale dell'alunno</p>

Obiettivi di apprendimento	Al termine del terzo e del quinto anno della scuola primaria e al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado.
Valutazione	Precede, accompagna e segue i percorsi curricolari e compete agli insegnanti. Ogni istituzione scolastica è responsabile dell'autovalutazione basata su valutazioni esterne (invalsi)

Bibliografia

AA.VV.

3.12 2008 Riforma Gelmini

Docente: Romeo Francesca

Nel panorama legislativo scolastico italiano si sono succedute numerose normative di grande importanza e con la riforma Gelmini, iniziata ufficialmente con la legge 133/2008 e proseguita con legge 169/2008, è stato riformato il sistema scolastico italiano. La riforma è entrata in atto il 1° settembre 2009 per la scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre per la scuola secondaria di secondo grado bisognerà aspettare fino al 1° settembre 2010.

Le novità principali riguardano l'introduzione di due nuovi licei (scienze umane e musicale e coreutico) e l'ampliamento del liceo artistico.

Nella scuola dell'infanzia viene data alle famiglie la possibilità di anticipare l'iscrizione dei propri figli a 2 anni e mezzo mentre nella scuola primaria viene reintrodotta la figura del maestro unico, che a partire dall'anno scolastico 2009/2010 sostituirà nelle prime classi della primaria di primo grado i tre docenti per due classi precedentemente previsti per il modulo. A causa della razionalizzazione della spesa della legge 133/2008, si è stabilito che "le istituzioni scolastiche della scuola primaria costituiscono classi affidate ad un unico insegnante e funzionanti con orario di ventiquattro ore settimanali. Nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo-scuola". Introduzione della valutazione numerica decimale nella scuola primaria, accompagnata da un giudizio sul livello di maturazione raggiunto.

Nella scuola secondaria di primo grado ci sarà la reintroduzione della valutazione numerica decimale però, laddove desiderato, le famiglie potrebbero optare per un aumento di due ore settimanali per l'apprendimento di una lingua straniera: sarà possibile aumentare le ore settimanali di inglese (passando da 3 a 5) oppure utilizzare queste ore per corsi di italiano per studenti stranieri.

Per scuola secondaria di secondo grado la riforma sarà attivata per l'anno scolastico 2010-2011, ed entrerà in pieno regime per l'anno scolastico 2013. Il voto in condotta nelle scuole secondarie, mai abolito in precedenza, torna a fare media per concorrere a definire il giudizio finale dell'alunno in sede di promozione. Qualora uno studente non raggiungesse i sei decimi, non potrà essere ammesso alla sezione successiva o al ciclo successivo. Gli indirizzi (sperimentali e non) di licei ed istituti tecnici passeranno da più di 750 a 20. L'insegnamento della lingua e letteratura inglese diventerà obbligatorio per tutto il quinquennio, in ogni istituto superiore. L'insegnamento delle materie scientifiche verrà anch'esso potenziato in tutte le scuole.

Ci sarà il riordino dei licei nati dalla conversione degli istituti magistrali (liceo socio-psico-pedagogico, scienze sociali e scienze della formazione) sono stati assimilati dal nuovo liceo delle scienze umane. Si studieranno due lingue straniere più il latino e sarà presente anche un indirizzo economico-sociale. Gli indirizzi del liceo artistico sono stati invece rivisitati per trattare anche l'arte multimediale e scenografica. I licei musicali e quelli coreutici sono stati unificati nel liceo musicale e coreutico, che presenta due indirizzi, uno musicale e uno coreutico.

Bibliografia

AA.VV.

3.13 2012 Indicazioni

Docente: *Lipari Annunziata*

Le Indicazioni nazionali del 2012 sono state sviluppate secondo i criteri indicati nella C.M. n. 31 del 18 aprile 2012 su delega del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Francesco Profumo e sono entrate in vigore con il Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, rimpiazzando quelle precedenti del 2004 e del 2007.

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 hanno come finalità:

- Conquista dell'autonomia (avere stima di se, fidarsi degli altri, esprimere sentimenti ed emozioni, intervenire nelle discussioni).
- Maturazione dell'identità (significa vivere serenamente, stare bene con se e con gli altri, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e ad essere riconosciuti come persona unica e irripetibile, sentirsi parte di un gruppo e di una comunità).
- Sviluppo delle competenze (significa giocare, muoversi, domandare, imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione; significa ascoltare, e comprendere, narrazioni e discorsi, raccontare e rievocare azioni ed esperienze e tradurle in tracce personali e condivise).

Le Indicazioni sono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole le quali, pur mantenendo la propria identità educativa, sono chiamate ad elaborare il proprio curriculum, a fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza.

Viene dato quindi grande risalto alla continuità verticale. La progettazione di un curriculum verticale oggi è facilitata dalla presenza degli Istituti Comprensivi che, nel progettare, devono tenere conto del contesto territoriale, culturale e scolastico.

L'UE ha individuato le **competenze chiave "di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"** (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio "Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente", 2006).

Le otto competenze in chiave europea per l'apprendimento permanente vengono individuate in otto ambiti: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale .

Le **competenze** rappresentano la capacità di utilizzare conoscenze, abilità e, in genere, tutto il proprio sapere, in situazioni reali di vita e lavoro. Queste competenze dovrebbero essere acquisite durante il percorso dell'istruzione e fare da base al

proseguimento dell'apprendimento nel quadro dell'educazione e della formazione permanente.

La differenza tra conoscenza, abilità e competenze. Una **conoscenza** è una singola nozione: un dato, un fatto, una teoria o una procedura. Una **abilità** è la capacità di applicare le conoscenze per svolgere compiti e risolvere dei problemi. La **competenza** rappresenta la capacità di utilizzare conoscenze, abilità e, in genere, tutto il proprio sapere, in situazioni reali di vita e lavoro.

I CAMPI DI ESPERIENZA sono uno strumento molto utile per organizzare le attività di insegnamento/apprendimento all'interno dei quali, troviamo le coordinate specifiche dei sistemi simbolico culturali che vi appartengono: obiettivi, metodi, dimensioni di sviluppo del bambino, strategie privilegiate, traguardi di sviluppo della competenza..." (tratto dalla rivista "Scuola dell'Infanzia"). I campi di esperienza sono quindi il **vissuto del bambino** nelle sue manifestazioni **comportamentali, comunicative, relazionali**, il suo modo di approcciare le situazioni, ma al tempo stesso è anche il vissuto dell'insegnante e il contesto entro cui le esperienze si svolgono.

IL SE' E L'ALTRO

Nei percorsi didattici progettati, relativi a questo Campo di Esperienza, sono stati creati i presupposti perché ogni bambino possa sentirsi riconosciuto, sostenuto e valorizzato. Tutti i bambini dovranno sentirsi accolti in una scuola attenta al crescente bisogno di incontrarsi, dialogare, riflettere sulle relazioni e sui sentimenti che ci uniscono.

IL CORPO E IL MOVIMENTO

Attraverso i percorsi didattici progettati, relativi a questo Campo di Esperienza, i bambini scopriranno e utilizzeranno il linguaggio del corpo nell'interazione con i compagni e con la realtà delle cose e dello spazio. Conosceranno così le loro possibilità di movimento, di espressione e di comunicazione attraverso una grande varietà di giochi, potenziando la sicurezza, l'autonomia e la fiducia in se stessi. Inoltre, saranno aiutati a proiettarsi nello

spazio come prolungamento di sé, uscendo quindi dai propri limiti corporei per andare incontro all'altro.

IMMAGINI, SUONI, COLORI

I percorsi didattici programmati, relativi a questo Campo di Esperienza, partono dalla sperimentazione di materiali e tecniche per permettere ai bambini la scoperta delle proprie capacità grafiche, pittoriche, teatrali e musicali, dando loro la possibilità di esprimersi su vari fronti.

I DISCORSI E LE PAROLE

I nostri percorsi didattici, relativi a questo Campo di Esperienza, aiuteranno i bambini ad usare la lingua attraverso l'ascolto, che sperimentano in famiglia e nella scuola che li accoglie. Saranno stimolati a dialogare con i pari e con gli adulti, sviluppando fiducia nel personale modo di comunicare ed espandendo le strutture linguistiche già acquisite nell'ambiente familiare.

LA CONOSCENZA DEL MONDO

I percorsi didattici, relativi a questo Campo di Esperienza, coinvolgono i bambini in situazioni matematiche concrete che mettono in gioco l'esperienza del sé e del mondo, coinvolgendo aspetti di percezione, movimento, manualità, creatività e immaginazione. I bambini incontreranno e giocheranno con il numero, la quantità, la misura e lo spazio. Inoltre, saranno usate le esperienze matematiche per aiutarli a guardare il mondo da diversi punti di vista, per osservare e decodificare la ricchezza delle situazioni e dei linguaggi che quotidianamente ci coinvolgono.

Bibliografia

Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

Sitografia

<https://didatticapercompetenze.wordpress.com/.../competenze-chiave-europee-di-base-...17>

nov 2014 - Pubblicato il 17 novembre 2014

www.oggiimpario.it/scuola-per-competenze/le-otto-competenze-europee/

[www.istruzione.lombardia.gov.it/wp.../2013/.../genweb-progettare-per-](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp.../2013/.../genweb-progettare-per-competenze.p...)

[competenze.p...PROGETTARE PER COMPETENZE.](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp.../2013/.../genweb-progettare-per-competenze.p...)

3.14 Dagli Orientamenti alle Indicazioni Nazionali 2012

Docente: *Alagna Caterina*

Il concetto di **campo di esperienza** è stato introdotto dagli Orientamenti del 1991 per delineare settori specifici di competenza, definiti "i diversi ambienti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro i confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento". Il termine "campo" ricorda la teoria del campo di Kurt Lewin che lo definì come "la totalità di fatti coesistenti che sono concepiti come mutualmente interdipendenti". Dal 1991 al 2012 i nomi dei diversi campi e il loro numero è cambiato varie volte, come da tabella:

Orientamenti '91	Indicazioni 2004	Indicazioni 2007	Indicazioni 2012
Il corpo e il movimento	Il sé e l'altro	Il sé e l'altro	Il sé e l'altro
I discorsi e le parole	Corpo movimento e salute	Il corpo in movimento	Il corpo e il movimento
Lo spazio, l'ordine e la misura	Fruizione e produzione di messaggi	Linguaggi, creatività espressione	Immagini, suoni, colori
Le cose il tempo e la natura	Esplorare conoscere e progettare	I discorsi e le parole	I discorsi e le parole
I messaggi, le forme e i media		La conoscenza del mondo	La conoscenza del mondo
Il sé e l'altro			

Se nelle Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2007 i campi di esperienza sono "luoghi del fare e dell'agire del bambino orientati dall'azione consapevole degli insegnanti e introducono ai sistemi simbolico-culturali" nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 diventano "un insieme di oggetti,

situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri".

Ma cosa si intende, praticamente, con l'espressione **campo di esperienza**?

"Anzitutto, uno spazio circoscritto dell'esperienza culturale umana, in cui si attivano particolari comportamenti evocati dalle parole e dagli altri segni utilizzati per comunicare. Le espressioni verbali e i segni (i codici simbolico-culturali). attivano immagini, ricordi, conoscenze sui fenomeni; evocano vissuti, modi di fare, procedure per trovare soluzioni... Il campo di esperienza è uno strumento molto utile per organizzare le attività di insegnamento/apprendimento. All'interno del campo di esperienza, negli Orientamenti del '91 in modo più esplicito, nei successivi programmi in modo sottinteso, troviamo le coordinate specifiche dei sistemi simbolico culturali che vi appartengono: obiettivi, metodi, dimensioni di sviluppo del bambino, strategie privilegiate, traguardi di sviluppo della competenza..." (tratto dalla rivista "Scuola dell'Infanzia").

Un campo di esperienza è quindi il **vissuto del bambino** nelle sue manifestazioni **comportamentali, comunicative, relazionali**, il suo modo di approcciare le situazioni, ma al tempo stesso è anche il vissuto dell'insegnante e il contesto entro cui le esperienze si svolgono. Il campo è un concetto dinamico in cui le parti coinvolte (bambino, docente e contesto) si trasformano reciprocamente, si arricchiscono, si evolvono.

“Siamo protagonisti, noi insegnanti e i bambini, nel mondo che ci circonda e in quel paese degli incontri possibili che è la scuola; siamo elementi costitutivi dei campi di esperienza come i sistemi simbolico culturali, i linguaggi, che non avrebbero modo di esistere e di evolvere senza di noi. I campi di esperienza dipendono anche da noi, che diamo loro modo di espandersi, di manifestarsi. In questo senso, come dice **Bruner**, siamo impegnati a fare significato, attraverso l'interazione attiva con i linguaggi della cultura; la scuola è una comunità di apprendimento nella quale si verifica uno scambio continuo di conoscenze e di idee, di aiuto reciproco, di collaborazione e condivisione, di negoziazione di significati, di scambio di ruoli, con ampie possibilità di riflettere su quanto vissuto individualmente e in gruppo” (tratto dalla rivista Scuola dell'infanzia).

Così come le discipline anche i campi di esperienza non possono essere isolati, sganciati uno dall'altro; ciò premesso dobbiamo tener presente che ogni volta che progettiamo un'attività, che deriva necessariamente dai bisogni dei bambini e dalle loro

potenzialità, può verificarsi che un campo sia predominante e qualche altro trasversale, in virtù del fatto che ciò che ci circonda è un insieme dinamico di elementi interagenti.

4. Il Curricolo dalle Indicazioninazionali 2012 al potenziamento didattico (Legge 107/2015)

4.1 Introduzione

docente: Barbieri Maria Teresa

Oggi la scuola, a seguito della diffusione delle tecnologie di comunicazione, non detiene più il primato delle informazioni e dei modi di apprendere, ma ha acquisito un ruolo di guida in un mondo tanto variegato e complesso, dove i bambini hanno molti più stimoli rispetto al passato.

Il compito della scuola è quello di ricomporre i vari saperi per promuovere nei discenti la capacità di dare un senso alla varietà delle loro esperienze. Inoltre, deve guidare i ragazzi al rispetto dei diritti di ogni singolo, nella condivisione di regole, nel confronto con l'integrazione di culture diverse, per promuovere in loro una mente aperta, disponibile, consapevole e responsabile.

I bambini sono oggi protagonisti del loro apprendimento, in quanto svolgono un ruolo attivo sotto la "regia" e il sostegno degli insegnanti. Lo studente deve essere posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali e religiosi. Le Istituzioni scolastiche devono quindi, creare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti per valorizzare i vari aspetti della personalità di ogni singolo. I docenti, inoltre, devono dedicare particolare attenzione alla formazione della classe come gruppo, creare legami cooperativi fra i componenti, smussare le incomprensioni, spingere ogni alunno a confrontare il proprio lavoro con quello degli altri senza mortificare nessuno.

Non si ha conoscenza senza relazione, l'interazione diretta con i pari è fondamentale per costruire abilità e competenze, non solo disciplinari, ma anche sociali.

4.2 Il curriculum nella scuola dell'autonomia

docente: Babuscia Beatrice

L'azione di progettazione della scuola trova la sua piena giustificazione nell'autonomia scolastica che, nelle sue varie articolazioni assegna all'istituzione scolastica il diritto / dovere

di assumere e svolgere funzioni di gestione, di servizi e di prestazioni di natura pubblica. La norma fondamentale è il Regolamento dell'autonomia scolastica (DPR n.275/1999, in attuazione della legge n.59/1997).

La presenza sul territorio nazionale di Istituti Comprensivi sempre più numerosi, permette la progettazione di un unico curriculum verticale che organizza e descrive l'intero percorso formativo organico e completo che uno studente compie, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado, nel quale si intrecciano e si fondono i processi cognitivi e quelli relazionali. L'obiettivo essenziale è quello di motivare gli alunni non solo predisponendo occasioni coinvolgenti e stimolanti ma anche creando le condizioni per un apprendimento significativo e consapevole che consenta di cogliere l'importanza di ciò che si impara e consenta di trovare nell'apprendimento il senso dell'andare a scuola. Ogni istituto progetta il proprio curriculum, all'interno del Piano dell'offerta formativa in piena autonomia, sulla base delle Indicazioni Nazionali, tenendo conto della libertà di insegnamento. Le indicazioni rappresentano la base di partenza per la costruzione del curriculum, e cioè del percorso formativo che ogni scuola progetta per gli allievi, un percorso delineato nel tempo, nello spazio e nelle risorse umane e materiali necessarie a svolgerlo. L'elaborazione del curriculum di scuola implica l'effettuazione di scelte specifiche in relazione ai bisogni di formazione degli allievi e all'analisi del contesto in cui la scuola è inserita. Nella scuola primaria, al termine della classe quinta vengono fissati i traguardi per lo sviluppo delle competenze per ogni disciplina, che costituiscono i criteri per la valutazione delle competenze attese. Per ogni curriculum vengono scelti percorsi volti a favorire lo sviluppo globale di tutti gli alunni. Inoltre devono essere inserite strategie metodologiche che permettano la partecipazione attiva del discente e il suo bisogno di fare. Le scelte culturali, educative e didattiche, devono guidare gli alunni alla costruzione del proprio sapere, basandosi non solo sulla sfera cognitiva, ma anche su quella emotiva e relazionale, in modo da valorizzare le diverse intelligenze e gli stili di apprendimento.

IL curriculum favorisce pratiche inclusive e di integrazione, promuove prevenzione e recupero della dispersione scolastica, rende la scuola una viva comunità educativa, professionale, di cittadinanza garantendo a ciascun alunno il successo formativo: esso si realizza come processo dinamico ed aperto, attraverso i campi di esperienza e le discipline. L'elaborazione del curriculum costituisce quindi per la comunità professionale un percorso di partecipazione e

di apprendimento continuo, attraverso il quale si sviluppano e si organizzano la ricerca e l'innovazione scolastica.

Bibliografia

AA.VV.

4.3 Valorizzare le diversità

Docente: Barbieri Maria Stella

Fino a pochi anni fa di fronte alla valorizzazione delle diversità, si parlava di integrazione (L. 104/92), oggi invece si parla di Inclusione scolastica in riferimento alla direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012.

I nuovi ambienti educativi devono assicurare il raggiungimento degli obiettivi a tutti gli alunni, anche e soprattutto a quelli che, a causa di una qualsiasi difficoltà di apprendimento manifestino “Bisogni Educativi Speciali” (B.E.S.).

La Legge 104/92 prevedeva un approccio tradizionale basato sulla certificazione delle disabilità, mentre la nuova direttiva prevede:

- disabilità (L. 104/92);
- alunni con DSA e disturbi evolutivi specifici (L. 170/2010);
- alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

Partendo da questa consapevolezza tutti gli insegnanti, si devono adoperare per la creazione di una didattica inclusiva, realizzando Piani Didattici Personalizzati (PDP), individuali o per gruppi di alunni.

Ogni istituzione scolastica deve inserire nel POF un Piano Annuale per l’Inclusione (PAI) che consenta a ogni team docente di intervenire in tutti i casi di svantaggio scolastico con strategie personalizzate o individualizzate.

L’attività delle scuole può avvalersi del supporto e della consulenza dei CTS (Centri Territoriali di Supporto) e dei CTI (Centri Territoriali per l’Inclusione), attraverso i quali promuovere anche azioni di formazione e sviluppo professionale dei docenti.

Il tema dei BES è un argomento di grande attualità e in continua evoluzione, è necessario quindi che ogni scuola mantenga aggiornate le azioni educative e didattiche nel modo più adeguato in riferimento al proprio contesto ambientale.

La scuola oggi, inoltre, in un clima di crescente migrazione e di presenze di mondi, culture e credi diversi, riveste un ruolo fondamentale, quale primo mediatore dell’inserimento sociale, teso ad evitare la separazione su basi etniche, linguistiche e culturali attraverso l’insegnamento. Di conseguenza non possono esservi inclusione e scambio culturale e sociale senza che ad essi provveda in modo adeguato un’integrazione dei sistemi educativi e scolastici, intesa come strumento chiave, non solo per la crescita individuale, ma anche e soprattutto per la prevenzione del pregiudizio, della discriminazione e per lo sviluppo di un senso di appartenenza.

4.4 La Progettazione Didattica per competenze : concetti chiave e strumenti di lavoro.

docente: Cotroneo Teresa

Nel processo di apprendimento, oltre alle competenze riferite alle discipline di insegnamento, devono essere sviluppate anche quelle competenze, comunemente definite “trasferibili e trasversali”, che ogni studente deve poter raggiungere al termine del primo ciclo di istruzione quale persona autonoma e a pieno titolo inserita nella vita civile e sociale del paese.

Tale competenza trovano una loro esplicitazione condivisa nelle “otto competenze-chiave europee”, che costituiscono i traguardi dei percorsi scolastici di ogni stato secondo quanto definito ufficialmente nelle raccomandazioni del Parlamento Europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006. Una delle finalità prioritarie della nuova scuola è la formazione di alunni “competenti”.

Competere ,agire in modo autonomo, capacità di difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità limiti e bisogni, capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali.

Funzionare in gruppi socialmente eterogenei.

Servirsi di strumenti in maniera interattiva.

Capacità di utilizzare la lingua.

Nella progettazione curriculare ,viene inserita la valutazione periodica degli alunni ,in diverse fasi :iniziali,intermedi e finali .

Deve assolvere prioritariamente alla sua funzione formativa al fine di regolare costantemente i processi di apprendimento e di perfezionare l’azione progettuale dei docenti.

4.5 Crescere in una comunità di apprendimento

docente: Criaco Annunziata

L' alunno cresce e sviluppa le proprie competenze in un ambiente culturalmente caratterizzato, altamente simbolico, e nell'interazione continua con gli altri apprende a muoversi nelle diverse situazioni di vita grazie all'uso di strumenti culturali. Se nessuno può sostituirsi al compito evolutivo del quale ogni persona è portatrice, tale compito può essere opportunamente sostenuto grazie a molteplici forme di mediazione. Già i materiali, gli ambienti, lo spazio fisico fungono da mediatori, ma la principale, insostituibile mediazione è data dall'interazione sociale, da cui si possono sviluppare varie forme di apprendimento collaborativo, nelle quali la qualità della relazione educativa è centrale. E' in questo clima che si costruisce la comunità scolastica, che si configura come:

- a) *Comunità di pratiche*: gli alunni imparano l'uno dall'altro, quando sono insieme impegnati in un compito comune, come possono essere quelle della ricerca, o della progettazione e realizzazione di un prodotto. Il lavorare insieme promuove diverse forme di collaborazione, consente di mettere in comune conoscenze tacite altrimenti non svelate, fa emergere ruoli, evidenzia la mutua rilevanza perché tutti concorrono all'obiettivo condiviso.
- b) *Comunità di dialogo*: gli alunni discutono, mettendo a confronto le loro idee e le loro "visioni del mondo". Scoprono altri punti di vista rispetto al proprio e sperimentano resistenza alle loro convinzioni. L'altro è il limite contro il quale naufraga l'egocentrismo cognitivo e quello sociale ed è la condizione per il loro superamento. La disputa inevitabile apre la strada alla discussione e questa all'argomentazione. S'impara grazie al dover rendere ragione alle proprie convinzioni e in tal modo si scopre che esistono anche altre ragioni, altri punti di vista, che possono migliorare o arricchire il nostro. Come nella vita democratica adulta anche nelle prime esperienze di interazione con gli altri, l'opposizione gioca un ruolo fondamentale perché non consente di coltivare l'illusione infantile di aver sempre ragione.

- c) *Comunità di diversità*: in una realtà sempre più multiculturale e caratterizzata da una molteplicità di diverse situazioni individuali le pratiche didattiche collaborative svolgono una insostituibile funzione sociale. Le personali convinzioni sono legate alla cultura di appartenenza e poterle manifestare e condividerle in un clima favorevole costituisce un'esperienza di valorizzazione che accresce l'autostima e favorisce l'integrazione. Il gruppo è formato da diversità che non si irrigidiscono o si chiudono nella diversità. Ma agire come membri di un gruppo collaborativo rappresenta una buona occasione di inclusione per molti alunni con bisogni educativi speciali e con rilevanti difficoltà di apprendimento. Il gruppo stesso funge da sostegno, offrendo la possibilità di partecipare con il proprio peculiare modo di essere. Ognuno può scoprire che tutti siamo differenti e possiamo dare e ricevere aiuto.
- d) *Comunità di persone*: la dimensione sociale dell'esperienza non cancella l'originalità della persona. La scuola intesa come comunità è qualcosa di più di un'organizzazione, sia pure efficiente. Se si assume come punto di riferimento quanto è solennemente affermato nella nostra Costituzione, ribadito e posto a fondamento della legge sull'autonomia scolastica e cioè la valorizzazione della persona umana, vista non come individuo ma come appartenente ad una società, non ci dovrebbero essere dubbi: è all'interno della comunità che la persona è pienamente accolta, sostenuta nel suo processo di crescita, di conoscenza di sé, rispettosa dell'altro, abilitata a diventare responsabile e autonoma. Al suo interno gli insegnanti e i dirigenti non sono ridotti al ruolo di tecnici dell'istruzione o di manager dell'organizzazione, ma sono riconosciuti e responsabilizzati come educatori e i genitori non sono percepiti, a loro volta, semplicemente come clienti o utenti, ma come partner in una impresa condivisa. E' dentro la scuola intesa come comunità che i discorsi sulla persona, sulla personalizzazione, sull'inclusione, trovano il loro pieno significato. Ed è, soprattutto, dentro la scuola comunità professionale ed educativa che può essere offerta agli alunni una prospettiva non solo in termini di preparazione alle professioni, ma di sviluppo della propria personale identità e del proprio progetto di vita.

4.6 Il rinnovamento dei saperi: il potenziamento delle discipline (L.107/2015)

docente: Logiudice Giusy

Il processo di globalizzazione e i continui cambiamenti della società attuale, hanno posto il sistema educativo italiano e non solo, di fronte alla necessità di un cambiamento prospettico del tradizionale sistema di istruzione che non sembra essere più adatto ad affrontare le trasformazioni in atto nel mondo di oggi. In quest'ottica si assiste ad una sempre maggiore consapevolezza dell'importanza di un apprendimento permanente, inteso come un apprendimento che dura tutta la vita, basato non più sui contenuti, ma sull'acquisizione della capacità ad apprendere sempre nuove conoscenze e abilità per poter stare al passo con i tempi.

E' in questo contesto che il Consiglio dell'Unione Europea nell'ultimo decennio ha dettato una serie di linee-guida (in particolare le **Raccomandazioni relative alle competenze chiave per l'apprendimento** del 18 dicembre 2006), allo scopo di definire meglio gli interventi da promuovere nel campo dell'istruzione per mettere gli individui nelle condizioni per poter realizzare la propria personalità e con lo scopo di promuovere una società sempre più competitiva.

L'Italia ha risposto alle richieste della Comunità Europea con l'ultima riforma del sistema scolastico, la Legge 13 Luglio 2015, n. 107. Questo provvedimento legislativo ha introdotto una serie di importanti novità nella scuola italiana, ma uno degli aspetti fondamentali riguarda sicuramente l'ampliamento dell'offerta formativa che viene garantita agli studenti delle diverse istituzioni scolastiche. Di questo si parla nel Comma 2 della Legge laddove si fa riferimento al PTOF, che sostituisce il vecchio POF. Può essere considerato una specie di carta d'identità della scuola in cui sono contenute la progettazione curricolare ed extra-curricolare che costituiscono la natura stessa della scuola. Nucleo centrale del PTOF è senza dubbio il potenziamento dell'offerta formativa che non si traduce in un semplice incremento del tempo da dedicare ad alcune discipline, poiché contiene anche una serie di operazioni che mirano a combattere problemi quali la dispersione scolastica, lo svantaggio socio-culturale, il bullismo, l'integrazione linguistica degli alunni stranieri.

Le competenze da potenziare, individuate nel Comma 7, rispecchiano a pieno le otto competenze chiave di cittadinanza individuate dal Consiglio e dal Parlamento Europeo e alle quali gli Stati membri devono attenersi. Esse vanno nella direzione di un rinnovamento dei

saperi da proporre agli studenti per cercare di renderli competitivi a livello europeo e contemporaneamente si propongono di consolidare quelle competenze chiave di cittadinanza che ciascuno di loro deve possedere per potersi inserire nel mondo del lavoro e nella società in modo attivo e responsabile. In un mondo sempre più globalizzato, le **competenze linguistiche** assumono un ruolo centrale nella formazione scolastica, quindi grande attenzione viene posta dalla scuola al potenziamento delle lingue, non solo quella italiana ma soprattutto quelle straniere e a questo proposito la metodologia CLIL risulta essere il cuore di questo nuovo approccio didattico. Con la Buona Scuola viene dato anche spazio alle **competenze digitali** volte non solo a far acquisire agli allievi le competenze per potersi muovere con disinvoltura nella società digitale, ma soprattutto fornire loro una guida per un uso consapevole e corretto dei *social media*. Spazio anche al potenziamento delle **competenze logico- matematiche**, alla **storia dell'arte** alle **discipline musicali**. Un ruolo centrale è assunto anche dall'**educazione alla salute**, dallo **sport** e da uno stile di vita salutare che passa anche attraverso una sana e corretta alimentazione. Le **competenze sociali e civiche**, mirano infine a sviluppare negli allievi il senso del rispetto e della collaborazione e la conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia e uguaglianza.

La Legge dà ampia autonomia alle scuole per l'individuazione delle modalità per l'attuazione del PTOF, ciascun Collegio dei Docenti è dunque chiamato a mettere in campo la propria professionalità e la propria capacità di progettazione al fine di migliorare la preparazione degli studenti e facilitare il loro ingresso nel mondo del lavoro non solo in Italia ma anche in Europa.

Sitografia: www.orizzontiscuola.it

4.7 Piano d'inclusione e didattica inclusiva

docente: Manglaviti Domenica

Il 27 dicembre 2012 è stata emanata dal Ministro dell'istruzione , dell'Università e della Ricerca la Direttiva riguardante gli "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", finalizzata a realizzare pienamente il diritto all'apprendimento per tutti gli studenti in condizione di difficoltà. La Direttiva aggiunge significative indicazioni per l'integrazione ,atte a completare la tradizionale certificazione di disabilità coinvolgendo nel processo educativo tutte le componenti ruotanti intorno all'alunno. Inoltre, chiarisce ed amplia quale sia da intendersi l'area dei BES (Bisogni Educativi Speciali),ovverossia:

- ❖ Alunni disabili (legge 104/1992).
- ❖ Alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e/o disturbi evolutivi specifici (legge 170/2010).
- ❖ Alunni con svantaggio sociale e/o culturale.
- ❖ Alunni con difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché originari di culture diverse.

La nozione d'inclusione,oggetto della nuova normativa d'indirizzo per la programmazione didattica delle scuole, apporta una significativa precisazione rispetto alla precedente nozione d'integrazione. Infatti,mentre col concetto d'integrazione l'azione si focalizzava sul singolo soggetto,cui s'imputavano deficit o limiti di vario genere e a cui si offriva un aiuto di carattere didattico e strumentale,l'inclusione attribuisce importanza all'operatività che agisce sul contesto nella sua globalità. Ecco perché una scuola che "include" è una scuola che "pensa" e "progetta" tenendo a mente proprio tutti; una scuola che non deve muoversi solo in condizioni di emergenza,ma che opera sul binario del miglioramento organizzativo affinché nessun alunno si senta come non appartenente e non accolto. Si tratta di un cambiamento di prospettiva che ha come fondamento il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze e rivolge particolare attenzione al superamento degli ostacoli;tale riconoscimento impone al sistema "scuola" una nuova impostazione con importanti modifiche e messe a punto che debbano avvenire nella concretezza e nella prassi quotidiana ordinaria;inoltre,il nuovo punto

di vista, deve essere eletto a linea guida dell'attività educativo-didattica quotidiana, ovvero della "normalità" (non della "straordinarietà") del funzionamento scolastico. Ne consegue che: la scuola ha il dovere di perseguire l'uguaglianza delle opportunità formative. La scuola deve essere capace di garantire a tutti il pieno esercizio del diritto allo studio, creando i presupposti per il successo scolastico attraverso la personalizzazione dei percorsi e la valorizzazione delle differenze, in particolare per quelli che hanno bisogni educativi speciali. Ogni alunno è portatore di una propria identità e cultura, di esperienze affettive, emotive e cognitive. Nel contesto scolastico egli entra in contatto con coetanei e adulti, sperimentando diversità di genere, di carattere, di stili di vita, mettendo a confronto le proprie potenzialità (abilità) e incapacità (disabilità) con quelle altrui. Nella valorizzazione delle differenze l'individualizzazione è questione riguardante tutti gli alunni, non solo gli alunni in difficoltà, come possibilità di sviluppo delle potenzialità individuali. Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) vivono una situazione particolare che li ostacola nell'apprendimento e, talvolta, nella partecipazione alla vita sociale. I normali bisogni educativi che tutti gli alunni hanno (bisogno di sviluppare competenze, bisogno di appartenenza, d'identità, di valorizzazione, di accettazione) si arricchiscono di qualcosa di particolare pertanto il bisogno educativo diviene "speciale".

In concreto una buona didattica inclusiva dovrà realizzare alcuni compiti essenziali:

- ❖ Il tema del funzionamento umano differente.
- ❖ Il tema dell'equità.
- ❖ Il tema dell'efficacia tecnica e della piena partecipazione sociale.

Negli insegnanti curricolari, nei compagni di classe, nell'organizzazione, nei materiali didattici, negli alunni con vari tipi di BES esistono molte risorse utili per l'integrazione, risorse che però oggi sono nascoste, silenziose, addormentate da un sistema distorto. Risorse che aspettano di essere svegiate, attivate, utilizzate e che, se lo fossero, genererebbero a loro volta altre risorse. Un esempio è la metodologia didattica dell'apprendimento cooperativo, tanto declamata come una delle metodologie di insegnamento-apprendimento più inclusive, perché consente adattamenti di obiettivi, di ruoli, maggiore partecipazione desiderata, quanto raramente utilizzata nel concreto, anche da chi la saprebbe e la vorrebbe attuare. Con maggiore compresenza le metodologie didattiche

ordinarie potrebbero evolversi verso forme strutturalmente più inclusive, come l'apprendimento cooperativo, l'aiuto e l'insegnamento reciproco diretto (tutoring), la didattica laboratoriale, per progetti, per problemi reali, l'adattamento e la diversificazione dei materiali di apprendimento, l'uso partecipato e inclusivo delle tecnologie. Nella conoscenza, nel dialogo, nello scambio, nella valorizzazione delle diversità, in vista di un progetto comune, di un impegno o traguardo condiviso, si costruisce il senso di appartenenza, il senso del rapporto necessario che lega ogni individuo agli altri, nella scoperta che non si può fare da soli, che non si è autosufficienti, che, anche nel compito di apprendere, abbiamo bisogno gli uni degli altri: "Ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme".

5. LA SCUOLA DELL'INFANZIA: dal Curricolo ai Compiti di realtà

5.1 i Campi di Esperienza, Cultura e mondialità

docente: Maria Giovanna Alampi

La cultura e la mondialità sono temi sempre più consolidati nelle scuole italiane. In una società sempre più multiculturale, crediamo sia fondamentale partire dalle scuole, "cellule" della società futura, che oggi vivono in prima persona il confronto con culture diverse dalla nostra, per affrontare il tema della fratellanza e del rispetto reciproco nella vita di tutti i giorni. Riteniamo, infatti, che creare un ponte tra le scuole possa formare le coscienze alla solidarietà verso l'altro anche nell'ambito di una stessa classe. In modo particolare attraverso la conoscenza e la valorizzazione di tutte le realtà lontane da noi fisicamente, ma vicine in quanto bisognose di maggiori attenzioni e tutele da parte dei paesi più sviluppati.

Premessa principale di questa "mission" è avviare l'alunno alla consapevolezza di essere cittadino del mondo, rendendolo aperto e partecipe di ciò che vi accade. Tutto ciò può realizzarsi valorizzando il patrimonio esperienziale del bambino rendendolo

consapevole del contesto ambientale e sociale in cui vive. Ogni alunno deve avere la consapevolezza che tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona. La conoscenza e la valorizzazione della pluralità delle culture favorisce l'interazione e l'integrazione degli alunni.

Spetta alla scuola, a partire dalla Scuola dell'Infanzia, il compito di attivare percorsi di educazione alla cittadinanza, percorsi progettuali finalizzati alla formulazione di un sistema di regole chiare di convivenza. I bambini avranno in tal modo la possibilità di sperimentare la democrazia, attraverso proposte ludiche, letture, conversazioni, ma soprattutto la condivisione di esperienze significative, scoprire i valori, le regole del vivere e del convivere a scuola, i diritti e i doveri come prima esperienza di cittadinanza attiva all'interno di un gruppo sociale. La scuola Primaria, in seguito pone le basi potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia. L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se' stessi, degli e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Accanto ai valori e alle competenze inerenti la cittadinanza, la scuola del primo ciclo include nel proprio curriculum la prima conoscenza della Costituzione della Repubblica Italiana.

5.2 Il sé e l'altro

docente: Giuseppina Silvano

I campi di esperienza sono intesi come i luoghi del fare e dell'agire del bambino e possono essere sviluppati favorendo esperienze vissute e attività operative piuttosto che conoscitive. La Scuola dell'Infanzia è un ambiente educativo e di apprendimento, che si occupa dei bambini dai 3 ai 6 anni, una fascia di età ricca di potenzialità, ma bisognosa di cure e di rispetto. I bambini giungono alla Scuola dell'Infanzia con una propria storia: la famiglia, i nonni, il Nido, dove hanno iniziato a sperimentare le prime più importanti relazioni. Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i

bambini vanno scoprendo. Per permettere il raggiungimento delle finalità proposte nel curriculum della Scuola dell'Infanzia, oggi più che mai, il sistema scolastico deve offrire un ambiente scolastico inclusivo, che comprenda e riesca ad accogliere positivamente le diversità culturali e sociali, le differenze di apprendimento e le differenze di capacità cognitive.

Il campo di esperienza "IL SE' E L'ALTRO" è quello più vicino allo sviluppo dell'identità personale del bambino, che si realizza in una dimensione relazionale (la famiglia, gli affetti, le tradizioni culturali,) valorizzata anche nella Scuola dell'Infanzia. Soprattutto con i bambini della fascia d'età dai 3 ai 6 anni, infatti è importante svolgere attività inerenti alla sfera dell'affettività, all'incontro con le diversità, agli aspetti culturali del proprio paese, rafforzando il senso dell'appartenenza ad una trama di relazioni sociali senza le quali la personalità del piccolo non potrebbe essere pienamente delineata. Per questo è importante sollecitare i bambini al dialogo, al confronto, alla riflessione sulla propria storia e sulle proprie esperienze così da trasmettere loro un forte senso dell'identità personale.

IMMAGINI, SUONI, , COLORI.

Educare i bambini, fin da piccoli, al senso del bello, non solo nell'incontro con l'arte, ma anche nel rapporto con gli altri, nella quotidianità, è il principale obiettivo del campo di esperienza "Immagini, suoni, colori", che si avvale dell'interazione dei diversi linguaggi artistici: la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico – pittoriche, i mass media, al fine di offrire al bambino gli strumenti creativi per comunicare la parte più autentica del proprio sé, quella cioè delle emozioni. Nella Scuola dell'Infanzia, inoltre, i bambini possono confrontarsi con i nuovi linguaggi della comunicazione, come quelli offerti dai media digitali, di cui ne viene suggerito un contatto attivo e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative.

5.3 I discorsi e le parole

docente: Antonia Pangallo

Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dai bambini in una prospettiva di crescita.

In base alle finalità enunciate dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 la lingua in tutte le sue funzioni e forme é il mezzo per esprimere il proprio pensiero nel momento in cui i bambini iniziano il percorso nella scuola dell'infanzia.

I bambini in questa fase dispongono di un patrimonio linguistico significativo.

In questo ambiente sviluppano nuove capacità, interagiscono tra di loro, fanno tante domande, progettano giochi, imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni inoltre l'incontro e la lettura dei libri illustrati incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta.

La scuola dell'infanzia ha il compito di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, l'estensione del lessico, la corretta pronuncia dei suoni, parole e frasi e stimolarli all'interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare), contribuendo allo sviluppo di un pensiero logico creativo.

Il bambino sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni, inventa nuove parole cerca somiglianze e analogie tra i suoni e riconosce la presenza di lingue diverse.

5.4 La conoscenza del mondo

docente: Girolama Romeo

Nelle indicazioni del 2012 i campi di esperienza sono un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti a sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti significativi.

Uno dei principali compiti della scuola, di ogni ordine e grado è quello di ampliare le conoscenze dei bambini, fornendo loro sempre più strumenti per "scoprire" il mondo, sia quello della natura e degli animali, sia quello afferente ai numeri e dunque alla logica.

Queste finalità ,nella scuola dell'Infanzia sono proprio del campo di esperienza "La conoscenza del mondo" , che vuole quindi sviluppare l'intelligenza, la curiosità , la capacità di fare inferenze, ponendo le basi per i futuri apprendimenti, matematici, scientifici e non solo.

La naturale curiosità dei bambini li porta, oltre che ad osservare la natura e gli esseri viventi, anche a cercare di comprendere il funzionamento: toccando, smontando, costruendo e ricostruendo; manipolano la realtà fisica per organizzare in modo concettuale le proprie

conoscenze e per esercitare un controllo sulla materia. L'osservazione dei fenomeni naturali li aiuta a sviluppare il senso del tempo (durata, velocità), la comprensione del rapporto causa-effetto (lampo, tuono), la crescita di una pianta, le variazioni corporee. Sappiamo che nella scuola dell'Infanzia i bambini familiarizzano quotidianamente con i numeri, contano oggetti e li raggruppano, tolgono e aggiungono quantità avviandosi al concetto di numero. Muovendosi nello spazio scolastico scoprono concetti geometrici, riconoscono forme geometriche nei materiali di gioco e negli arredi scolastici.

OBIETTIVI	ATTIVITÀ	COMPETENZE
<ul style="list-style-type: none"> • Individuare le caratteristiche percettive di un materiale: colore, forma, dimensione • Raggruppare elementi secondo criteri diversi • Apprendere la matematica in modo spontaneo 	<ul style="list-style-type: none"> • Esercizi di classificazione, in base a uno o più attributi 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia • Comunicazione nella madrelingua (descrive le proprietà di un oggetto, classifica e rappresenta un universo in base a uno o più attributi)
<ul style="list-style-type: none"> • Ricercare materiali e strumenti per realizzare un progetto • Confrontare e valutare quantità 	<ul style="list-style-type: none"> • Giocare con materiali ginnici e non per costruire percorsi e labirinti 	<ul style="list-style-type: none"> • Spirito di iniziativa e imprenditorialità • Competenze sociali e civiche • Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia (partecipa alla realizzazione di un progetto comune; esegue in sequenza un progetto; conta e rappresenta le quantità; stabilisce relazioni tra quantità)
<ul style="list-style-type: none"> • Usare semplici linguaggi logici • Individuare le posizioni nello spazio usando i concetti avanti-dietro, sopra-sotto, destra-sinistra • Percepire e collegare eventi nel tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Giochi per i concetti spaziali e temporali • Storie e giochi per concetti topologici 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia • Comunicazione nella madrelingua (riconosce e usa gli indicatori spaziali, racconta esperienze personali in modo completo)
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere i concetti di forma e superficie • Individuare simmetrie in oggetti e figure date • Effettuare percorsi seguendo istruzioni 	<ul style="list-style-type: none"> • Costruzione di plastici • Giochi di strategia • Tassellazioni e colorazioni • Puzzle 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia • Comunicazione nella madrelingua (localizza se stesso, oggetti e persone nello spazio; interpreta semplici mappe)
<ul style="list-style-type: none"> • Rappresentare con schematizzazioni elementari successioni spazio-temporali 	<ul style="list-style-type: none"> • Giochi con i blocchi logici • Trasformazioni • Racconti 	<ul style="list-style-type: none"> • Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia (confronta e propone strategie diverse; ordina una serie di sequenze)

I compiti di Realtà

Strumento di valutazione all'interno della didattica laboratoriale, è il compito di realtà che richiede all'alunno di risolvere situazioni nuove, utilizzando le conoscenze e le abilità acquisite durante l'attività didattica quotidiana.

COMPITO DI REALTÀ REALIZZATO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

COMPETENZA CHIAVE DI CITTADINANZA	Imparare a imparare	
COMPITO AUTENTICO	<i>In cosa consiste nel suo complesso</i> Gli studenti dovranno procedere alla trasformazione di materie prime in prodotti: uva – vino arancia – spremuta oliva - olio	
Tempo stimato per la realizzazione del compito	<i>Tutto l'arco dell'anno scolastico</i>	
Prodotto atteso	Produzione di: <ul style="list-style-type: none"> • vino • aranciata • olio Produzione di libretti illustrativi	
CONOSCENZE GENERALI E SPECIFICHE (sapere)	ABILITA' i discorsi e le parole <ul style="list-style-type: none"> • interagire con altri mostrando fiducia nelle proprie capacità comunicative, ponendo domande, esprimendo sentimenti e bisogni, comunicando azioni ed avvenimenti • Raccontare con parole proprie un'esperienza vissuta il se' e l'altro <ul style="list-style-type: none"> • Superare la dipendenza dall'adulto, assumendo iniziative e portando a termine compiti e attività in autonomia Immagini, suoni, colori <ul style="list-style-type: none"> • esprimersi attraverso il disegno, la pittura e altre attività manipolative e utilizzare diverse tecniche espressive. La conoscenza del mondo <ul style="list-style-type: none"> • Individuare i primi rapporti topologici di base attraverso l'esperienza motoria e l'azione 	CONOSCENZE <ul style="list-style-type: none"> • Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali • Regole fondamentali della convivenza nei gruppi di appartenenza • Tecniche di rappresentazione grafica, plastica, audiovisiva e corporea. • Concetti temporali: (prima, dopo, durante, mentre) di successione,

	<p>diretta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collocare fatti e orientarsi nella dimensione temporale: le stagioni. <p>Il corpo e il movimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli schemi motori statici e dinamici di base: correre, saltare, stare in equilibrio, strisciare, rotolare. 	<p>contemporaneità, durata.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Periodizzazione: giorno/notte; fasi della giornata; giorni, settimane, mesi, stagioni, anni. • Regole di igiene del corpo e degli ambienti. • Gli alimenti.
<p>SVILUPPO DEL LAVORO</p>	<p>FASE PREPARATORIA Attraverso narrazioni, poesie, canti, filastrocche, giochi di gruppo e di ruolo, si avvieranno i bambini alla conoscenza dell'alimento, del periodo stagionale interessato, del tempo che occorre</p> <p>FASE I Conoscenza degli alimenti attraverso i sensi</p> <p>FASE II Racconto dell'esperienza e ipotesi su come fare il vino-l'aranciata- l'olio</p> <p>FASE III Trasformazioni: uva – vino arancia – aranciata olive – olio</p> <p>FASE IV Laboratorio espressivo</p> <p>FASE V Realizzazione di libretti personali: dall'uva al vino dall'arancia all'aranciata dall'oliva all'olio</p>	
<p>SVILUPPO DEL LAVORO</p>	<p>COSA FA LO STUDENTE Attraverso un'attenta discussione e dopo aver individuato le fasi della trasformazione, i bambini dovranno elencare le cose necessarie per la realizzazione. Successivamente si</p>	<p>COSA FA IL DOCENTE Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordina le discussioni • Orienta i bambini nell'individuazione delle fasi

	adopereranno per portarla a compimento	<ul style="list-style-type: none">• guida le varie fasi
--	--	---

6. Le finalità della Scuola

1. Premessa

docente: Filippa Nucera

La scuola del nuovo scenario è caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Il contesto nel quale essa opera è un mondo che cambia rapidamente e il quadro educativo è diventato estremamente complesso: l'apprendimento scolastico è ormai solo una delle tante esperienze formative; sono profondamente mutate le forme di socialità spontanea; l'orizzonte territoriale della scuola si è allargato attraverso fitti legami con tutto il mondo; una molteplicità di culture e lingue sono entrate nella scuola; permangono vecchie e nuove forme di emarginazione culturale e di analfabetismo; la diffusione delle tecnologie di informazione e comunicazione è progressiva e determinante nel contesto culturale e generale. Le Indicazioni Nazionali costituiscono il riferimento normativo sul quale è eretta la "nuova scuola" capace di raccogliere e di rispondere alla sfida del mondo contemporaneo. Essi elencano le norme generali stabilite dallo Stato a cui tutte le scuole devono attenersi: la fissazione degli obiettivi generali del processo formativo, gli obiettivi specifici e le competenze che ogni studente deve acquisire al termine del suo percorso in ogni ordine di scuola. L'esigenza educativa della scuola primaria è quella, da un lato, di promuovere una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita, dall'altro di concorrere alla formazione dell'uomo e del cittadino in collaborazione con la famiglia e con il territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica. E' importante che l'alunno si riconosca come cittadino di una comunità non limitata solamente al contesto scolastico. In questo senso, la scuola

costituisce una delle formazioni sociali alla base dello sviluppo della personalità e della convivenza democratica. L'impegno, pertanto, è quello di sollecitare gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni. La scuola è luogo, non solo di acquisizione di conoscenze e competenze, ma anche di condivisione e confronto basato su un contesto più allargato di "società aperta" regolata da principi e diritti che sono propri della società civile.

2. La finalità generale della scuola

docente: Follia Caterina

All'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, la finalità generale della scuola si configura come l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona. Per realizzare tale finalità la scuola concorre con altre istituzioni alla rimozione di ogni ostacolo alla frequenza; cura l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità; previene l'evasione dell'obbligo scolastico e contrasta la dispersione; valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno; persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema d'istruzione. "Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali." "Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi."

La scuola si impegna a guardare alla centralità del soggetto che apprende fornendogli le conoscenze, sviluppandone le capacità e favorendone la possibilità di raggiungere competenze cognitive e culturali nel rispetto delle necessità e dei ritmi individuali. La scuola primaria, avviando il pieno sviluppo della persona, concorre a:

- Elaborare il senso della propria esperienza in modo che ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento; possa capire se stesso, prendere consapevolezza delle sue potenzialità, sappia leggere le proprie emozioni e riflettere sui comportamenti propri e del gruppo. I docenti, consapevoli che la scuola è formativa ed orientativa, progettano la realizzazione di esperienze significative mettendo in campo strategie nuove sia da parte dei docenti nella loro azione didattica, sia e più incisivamente da parte della scuola stessa.
- Acquisire gli alfabeti di base della cultura cioè acquisire linguaggi e codici che costituiscono la struttura della nostra cultura in un orizzonte allargato alle altre culture con cui viviamo attraverso l'uso consapevole dei media; potenziare, attraverso i linguaggi e i saperi delle varie discipline e di una educazione plurilingue e interculturale, l'alfabetizzazione culturale e sociale che include quella strumentale (leggere, scrivere e far di conto). Ciò garantirà la valorizzazione delle diversità e il successo scolastico di tutti e di ognuno, presupposto indispensabile per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica.
- Promuovere la pratica consapevole della cittadinanza con la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità. E' compito della scuola porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia. La scuola si impegna a promuovere un sentimento di appartenenza alla propria comunità nazionale ed europea che sia forte, ma nello stesso tempo aperta ad altre esperienze ed altre culture. L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà.

3. L'identità

docente: Consolata Tringali

Consolidare l'identità significa vivere serenamente tutte le dimensioni del proprio io, stare bene, essere rassicurati nella molteplicità del proprio fare e sentire, sentirsi sicuri in un ambiente sociale allargato, imparare a conoscersi e a essere riconosciuti come persona unica e irripetibile. Vuol dire sperimentare diversi ruoli e forme di identità: quelle di figlio, alunno, compagno, maschio o femmina, abitante di un territorio, membro di un gruppo, appartenente ad una comunità sempre più ampia e plurale, caratterizzata da valori comuni, abitudini, linguaggi, riti, ruoli.

In questo contesto la scuola si configura come l'agenzia educativa che :

- conduce l'alunno ad acquisire consapevolezza della propria identità, valorizzando l'unicità di ciascuno.
- Fornisce all' alunno gli strumenti per riconoscere, comunicare e gestire le proprie emozioni.
- Promuove la conoscenza di sé e lo sviluppo dell'autostima.
- Educa l'alunno ad essere responsabile e consapevole di avere diritti e doveri.
- Promuove il rispetto dell'identità di ciascuno, riconoscendo le differenze come valori.
- Promuove l'affinamento delle capacità cognitive tramite l'accostamento graduale alle discipline con la mediazione dell'insegnamento
- Favorisce una vita di relazione aperta attraverso atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia delle proprie capacità, di motivazione alla curiosità, di controllo dei sentimenti e delle emozioni, di accettazione e di comprensione dei sentimenti altrui
- Avvia ad una identità culturale intesa come conoscenza e condivisione dei valori culturali della comunità a cui si appartiene, come presupposto per la comprensione e l'accettazione di altre culture.

BIBLIOGRAFIA:

- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (settembre 2012)

4. L'autonomia

docente: Modafferi Bruno Antonio

La società del cambiamento e della complessità chiede “una Scuola dagli elevati coefficienti di flessibilità, elasticità e mobilità nell’organizzazione del lavoro, dei tempi, dei luoghi”, una Scuola centrata sulla ricerca costante del risultato migliore attraverso un continuo adattamento, della forma organizzativa e didattica, ai bisogni formativi emergenti.

Compito primario è formare "belle menti", responsabili di sé e del proprio futuro, al servizio del bene comune.

Una Scuola che deve istruire, educare, ma soprattutto favorire una crescita sana e armonica degli alunni, nel rispetto dell’individualità di ciascuno, è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali, nella prospettiva di valorizzare le diversità e le differenze offrendo agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali e favorendo l’acquisizione di strumenti di pensiero necessari all’autonomia. Obiettivo della Scuola deve essere quello di far nascere il “tarlo” della curiosità, lo stupore della conoscenza, la voglia di declinare il sapere con la fantasia, la creatività, l’ingegno, la pluralità delle applicazioni, delle proprie capacità, abilità e competenze. La Scuola va dunque ripensata in una “nuova cornice culturale ed umana” in cui lo studente, protagonista del suo percorso di formazione, venga aiutato a prendere coscienza di se stesso e delle proprie potenzialità e ad acquisire ed interiorizzare le conoscenze affinché queste diventino competenze consolidate e utilizzate in modo autonomo. Dalle Indicazioni Nazionali emerge il principio base dell’attività educativa: la centralità della persona. Bisogna formare dapprima la persona nella sua integrità; formarla alla famiglia, cioè curarne i legami affettivi; formarla alla società, in cui ognuno è chiamato a dare il suo contributo. Punto di partenza è il considerare gli aspetti valoriali, quindi il saper essere, che “coinvolge tutta la persona, non solo la sfera cognitiva ma anche quella emotiva.”

Secondo l’espressione di L. Biraghi, “stare sani” viene declinato come acquisizione di un metodo che guidi a cogliere il senso profondo di ogni realtà, permettendo di costruire

relazioni umane positive in un'ottica propositiva, nell'interesse della persona, intesa come risposta coerente, armoniosa alle possibilità del proprio io.

La Scuola intende fornire agli studenti un'educazione solida e uno spirito critico grazie ai quali l'alunno avrà la capacità di valutare ed esprimere opinioni anche all'interno della nostra società. Pertanto gli insegnanti hanno il compito di avere a cuore per ogni studente non solo cosa è, ma chi è ed, in piena osservanza con quanto prescritto dalle Indicazioni Nazionali, devono aiutare gli alunni a sviluppare le competenze intese come "saperi agiti", come capacità di usare conoscenze e abilità non solo nell'ambiente scolastico, ma nella vita.

L'alunno non deve più acquisire solo contenuti, ma deve essere messo nelle condizioni di riuscire a sviluppare una personalità autonoma e responsabile che gli consenta di relazionarsi alla società. In un sistema di istruzione che sceglie di centrarsi sulle competenze, vengono definiti gli obiettivi in termini di apprendimenti fondamentali, viene definito che cosa deve saper fare un bambino alla fine di un anno di istruzione o formazione.

Il curriculum costruito nella Scuola deve organizzare e descrivere l'intero percorso formativo che uno studente compie con riferimento al suo profilo, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze e agli obiettivi di apprendimento. Il curriculum delinea, dalla scuola dell'infanzia, passando per la scuola primaria e giungendo infine alla scuola secondaria di I grado, un processo unitario, graduale e coerente, continuo e progressivo, verticale ed orizzontale, delle tappe e delle scansioni d'apprendimento dell'allievo, in riferimento alle competenze da acquisire e ai traguardi in termini di risultati attesi.

La costruzione del curriculum si basa su un ampio spettro di strategie e competenze in cui sono intrecciati e interrelati il sapere, il saper fare, il saper essere.

La progettazione deve promuovere l'organizzazione degli apprendimenti in maniera progressiva, con la ricerca di connessioni fra saperi e la scelta metodologica deve affiancare al sapere il fare e l'essere, privilegiando la didattica laboratoriale, ludico-espressiva, esplorativa, esperienziale, interdisciplinare, trasversale.

Occorre pertanto ribaltare l'approccio didattico, che non è più un'azione lineare, progressiva per contenuti che si susseguono cronologicamente o dal più semplice al più complesso, quanto piuttosto un'azione didattica circolare, multidimensionale avendo per centro non più il contenuto ma il bambino da rendere competente, capace ed autonomo.

Riferimenti bibliografici e sitografici:

(Cerini, Frabboni)

<http://www.marcellinelecce.it>

<http://www.comprensivo1sesto.gov.it>

5. relazione/comunicazione

docente: Libralon Marina

Una delle finalità della Scuola è favorire la formazione relazionale creando contesti educativi fertili di comunicazioni efficaci tra insegnante-allievo e tra alunni.

E' importante, in primis, che l'insegnante sappia ben gestire la comunicazione con gli allievi e che sia in grado di educarli alla capacità di ascolto, al rispetto della diversità come risorsa e delle opinioni differenti, educarli ad utilizzare diversi linguaggi, a relazionarsi in modo corretto e positivo con tutti, affermando le proprie idee, nel rispetto del contesto e delle idee altrui, creando legami cooperativi e gestendo i conflitti.

Comunicare deriva dal latino *cum munire*, significa “mettere in comune, rendere partecipi” ed è un bisogno fondamentale dell'essere umano per poter sviluppare relazioni con gli altri. La comunicazione consiste fundamentalmente nella trasmissione di un **contenuto** (messaggio, informazione), da parte di un **emittente** (persona, animale o cosa), attraverso un **canale** (verbale o non verbale, uditivo, visivo, olfattivo, ecc.) e con l'utilizzo di un **codice** (linguistico o meno) che permetta l'interpretazione al **ricevente**.

Comunicare vuol dire mettersi in relazione con l'altro, condividere ed in taluni casi influenzare ed essere influenzati.

Lo psicologo clinico, appartenente alla scuola di Palo Alto, **Thomas Gordon**, sottolinea l'importanza che nella comunicazione efficace ha l'interazione di fattori affettivi, cognitivi, relazionali, culturali e sociali. Egli **sostiene che la comunicazione è un fenomeno interattivo circolare per cui ogni messaggio crea un feedback fondamentale per comprendere se l'informazione è stata realmente colta.**

La comunicazione efficace può trovare accoglimento in molti contesti come ad esempio la Scuola, soprattutto per migliorare il livello comunicativo insegnante-allievo.

Il bambino, per il suo sano sviluppo, ha bisogno di vivere quotidianamente situazioni comunicative che siano stimolanti, gratificanti e soprattutto chiare. Infatti, fin dalla frequentazione della Scuola dell'Infanzia entra in contatto costante con coetanei e adulti con i quali trascorre moltissimo tempo e con i quali stabilisce relazioni solide e significative, comunicando regolarmente, trasferendo loro informazioni e ricevendole. La comunicazione è talmente fondamentale per gli essere viventi che uno studioso appartenente alla scuola di Palo Alto, **Paul Watzlawick**, autore del libro "Pragmatica della comunicazione umana " afferma che è **"impossibile non comunicare"**. Tale assioma fa pensare ancora una volta ai bambini e a come riescono ad esprimere, ancora in fasce, i loro bisogni o emozioni anche senza conoscere la lingua di origine, ovvero il linguaggio adulto. È importante che la Scuola offra ai suoi alunni scambi comunicativi adeguati alla loro età, suscitando e accrescendo curiosità conoscitiva e relazionale.

Nello scambio comunicativo è dunque fondamentale il ruolo dell'insegnante, il quale deve trasmettere non solo informazioni didattiche, ma norme riapplicabili nella società, insegnando ai bambini a comunicare efficacemente per risolvere in maniera corretta eventuali problematiche o disagi. Il primo passo, per approdare ad un buon intervento comunicativo è sicuramente quello di utilizzare nei confronti del bambino un "ascolto attivo", che consiste nel riflettere sul suo messaggio recependolo solamente, senza emettere messaggi personali. L'ascolto è fondamentale per divenire individui capaci di apprendere informazioni ed emettere messaggi appropriati alle situazioni. Non vi devono essere accavallamenti di voce o espressioni di dissenso, si ascolta per comprendere, in tal modo il bambino si sentirà accolto e libero di esprimersi. Ovviamente, alla fine si rende necessario un feedback da parte dell'adulto, su ciò che ha compreso e ascoltato. Questo tipo di comunicazione non crea ruoli up o down, **si rende necessario quindi insegnare l'ascolto, tacendo ed ascoltando**. Il silenzio viene inteso come spazio importante per sostenere l'altro e non come semplice pausa del linguaggio. **L'ascolto attivo** permette quindi la crescita e un buono sviluppo dell'autostima, favorendo anche una maggiore autonomia. **E' uno strumento che favorisce l'instaurarsi di un colloquio di comprensione e di chiarezza implementando un agire**

efficace, spingendo l'interlocutore a parlare e a esprimere le proprie idee, i propri bisogni senza difficoltà, gettando così le basi per la costruzione di un rapporto solido e duraturo.

Gli allievi vengono spronati a chiarirsi sia cognitivamente che emotivamente su ciò che dicono, riuscendo a gestire situazioni di differente natura.

L'ascolto attivo non si ferma quindi alla ricezione e alla decodifica del messaggio, ma consta di un altro passaggio fondamentale quello che vede l'incoraggiamento e il supporto dell'adulto. Al fine di implementare un intervento comunicativo efficace è importante ricorrere altresì all'utilizzo del **problem solving**, indicato per risolvere controversie tra due o più persone. Vi sono delle fasi da tener presente e da seguire: esposizione del problema; proposta di soluzioni; valutazione degli aspetti positivi e negativi delle proposte; scelta e attuazione della proposta più adeguata; verifica dei risultati raggiunti.

In tal caso l'alunno impara in prima persona a gestire e a risolvere i conflitti in maniera serena, senza che vi siano diatribe lunghe che non portano a nulla.

Parlare di comunicazione efficace dunque significa parlare di relazioni tra persone che scambiano senza sopraffazioni le proprie idee e i propri pensieri, senza paura di giudizi o di ammonizioni. Comunicare in maniera sana con i bambini, significa insegnare loro a comunicare in modo sano e a saper vivere nella società che li circonda.

Gli insegnanti che svolgono un ruolo così importante e delicato possono, con l'utilizzo di una buona comunicazione, gestire i conflitti che spesso in classe emergono, consapevoli di trasmettere importanti informazioni di natura didattica, ma anche comunicativa-affettiva ed emozionale.

Riferimenti sitografici:

<http://www.costellazionifamiliariesistemiche.it>

<http://www.lascuolapossibile.it>

6. Le conoscenze

docente: Odette Mostratisi

La scuola primaria mira all'acquisizione degli apprendimenti di base, come primo esercizio dei diritti costituzionali. Agli alunni che la frequentano offre l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose, e di acquisire i saperi irrinunciabili. Si pone come scuola formativa che, attraverso gli alfabeti caratteristici di ciascuna disciplina, permette di esercitare differenti stili cognitivi, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico. In tal modo si formano cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo. Le conoscenze possono essere definite come abilità e atteggiamenti che consentono agli alunni di ottenere risultati utili al proprio adattamento negli ambienti per loro significativi e che si manifestano come capacità di affrontare e padroneggiare "problemi della vita attraverso l'uso di abilità cognitive e sociali" (Pietro Boscolo). Conoscere è fondamentale per lo sviluppo della persona perché nell'apprendimento il bambino si accorge di agire e di pensare, quindi prende coscienza di sé e di tutto ciò che lo circonda.

Un'azione educativa si fonda su valori legati all'autorealizzazione della persona, mira ad aiutare lo studente a percepire positivamente la scuola, lo studio e se stesso, motivandolo ad esercitare un controllo attivo sull'andamento del proprio percorso formativo. Nella scuola la varietà della realtà come oggetto di conoscenza richiede il delinearsi progressivo delle diverse discipline, ovvero dei diversi metodi e linguaggi di approccio ad essa. La scuola, quindi, introduce alla realtà attraverso l'insegnamento/apprendimento. Compito essenziale della scuola primaria è favorire la crescita dell'alunno svolgendo in essi e il senso di tutto ciò che incontra sul suo naturale tentativo di conoscere e capire. Ogni aspetto della sua persona entra in gioco: sensibilità, intelligenza, affettività.

Le conoscenze, in generale, formano ogni alunno sul piano cognitivo e culturale e nel particolare promuovono la capacità di:

- osservazione, attenzione, riflessione, analisi/sintesi, concentrazione, rielaborazione;
- acquisizione di strumenti di base, rispetto ai linguaggi delle diverse discipline;
- modalità diversificate di apprendimento dei saperi.

BIBLIOGRAFIA:

- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (settembre 2012)

7. motivazione/senso dell'apprendere

docente: Elisabetta Casile

Tra le finalità della scuola troviamo la **MOTIVAZIONE/SENSO DELL'APPRENDERE** che nella globalità intende promuovere il successo formativo di tutti gli alunni, mentre nel particolare vuole:

- soddisfare nel bambino il desiderio di conoscenza, partendo dai bisogni formativi concreti;
- suscitare la motivazione e il gusto per la conoscenza, offrendo occasioni di apprendimento significativo;
- sollecitare la curiosità intellettuale e culturale dell'alunno;
- potenziare la fiducia e l'autostima, facilitando i processi di apprendimento;
- rendere il bambino protagonista dell'attività scolastica, in cui la personalità scolastica si sviluppi attraverso il "fare" in modo guidato ed autonomo;
- promuovere forme di lavoro individuale e di gruppo che sviluppino la consapevolezza di sé, delle proprie idee e dei propri comportamenti;
- promuovere nel bambino atteggiamenti di rispetto nei confronti di sé stesso, degli altri e dell'ambiente circostante;
- favorire iniziative e atteggiamenti educativi in modo che le diversità diventano momenti di crescita e arricchimento per tutti e non di difficoltà.

La motivazione ad apprendere nasce spontaneamente dal bisogno di conoscenza della realtà, dalla necessità di arricchire la propria esperienza, di potenziare la propria mente. La motivazione è il processo attraverso il quale si giunge ad agire in un certo modo, dunque legata all'apprendimento, perché l'apprendimento è un processo che richiede un'attività consapevole e determinata. Il percorso educativo dovrà condurre il bambino prima e il ragazzo dopo nell'esperienza conoscitiva per portarlo ad una consapevolezza sempre maggiore di sé. L'educatore è colui che guida attraverso una presenza significativa, ma non dev'essere colui che fa per "fa per", ovvero si sostituisce all'alunno, ma colui che "fa con" l'alunno fornendogli il sapere e motivandolo nelle fasi dell'apprendimento. Il bambino dev'essere accolto, stimato e guidato perché le sue potenzialità crescano, la sua ragione si

sviluppi, la sua libertà si realizzi. Naturalmente ruolo importante assume anche la famiglia: il rapporto scuola famiglia è una corresponsabilità tesa al bene del bambino in una stima reciproca che implica il riconoscimento di competenze diverse. Se adeguatamente motivati i bambini sono capaci di apprendimenti straordinari, inaspettati e soprattutto sono in grado di sviluppare il processo di scoperta e creatività che favorisce un apprendimento attraverso l'esperienza, che rimane il più importante strumento educativo. Così è importante l'educazione motoria, la manipolazione, il ritmo degli eventi. E con gli infiniti "perché" si sviluppa l'apprendimento intuitivo, capace di leggere le realtà nascoste. Dall'osservazione e manipolazione il bambino scopre il mondo delle forme e delle funzioni dell'oggetto: passa dall'esperienza senso-motoria a quella concettuale. L'apprendimento scolastico non sarà visto solo come un semplice succedersi di nozioni, ma come un continuum finalizzato alla realizzazione di percorsi futuri e ogni gesto può assumere importanza di prerequisito e preparazione ad apprendimenti più complessi. Così una torre di cubi si trasforma in gioco di inclusione del più piccolo nel più grande e diventa prerequisito all'apprendimento della divisione. I verbi, non più un carico sulla memoria, ma un'esperienza spazio-temporale. Sta però all'adulto comprendere e organizzare gli strumenti, le metodologie e l'ambiente adatto per gli apprendimenti significativi. E deve farne esperienza per primo, avere le idee chiare sul da farsi e sul percorso da seguire. E riflettendo su quali siano gli apprendimenti necessari e utili a "quel bambino" per progredire verso la complessità, si può lavorare su una didattica inclusiva di tutti quei bambini che altrimenti rimarrebbero un po' più indietro. La stessa Maria Montessori ha mostrato come un bambino possa affrontare l'esperienza del cubo del binomio con gli strumenti di apprendimento giusti. Un bambino con deficit cognitivo lieve può affrontare la difficoltà della divisione con strumenti adeguati. Tutti possono imparare che la scrittura è possibile pensarla come un'arte del tratto grafico, che è sensoriale motoria prima che asta e cerchio o lettera dell'alfabeto, un po' sgangherata, tracciata sul quaderno. Allora apprendere così, come un gioco, quella struttura del pensiero che diventerà formale se non speculativo. Il pensare per il pensare, il creare ipotesi per la soluzione di problemi. Nell'era dei "nativi digitale" riflettiamo sul rischio di perdere e di demotivare quel patrimonio di esperienze e sensibilità che ci rende esseri umani con delle emozioni. Quando un alunno non riesce ad apprendere vi è la tendenza a dichiararlo unico responsabile di ciò, invece bisogna prendere atto della situazione studiandola con strumenti idonei, valutare la

realtà in cui si opera, progettare possibilità concrete di intervento e attuarle. Ed è dimostrato che la motivazione rappresenta in questo contesto un aspetto determinante, come fattore di riuscita a breve e lungo termine, durante gli anni della scuola e nel corso di tutta la vita. Realizzare un clima sociale positivo, che garantisca l'accettazione e il rispetto di tutti, è una delle condizioni essenziali affinché la scuola possa diventare inclusiva. Tale clima dovrebbe favorire in particolare la sicurezza, l'autonomia, l'autostima e la motivazione all'apprendimento. La motivazione e la riduzione dell'ansia di fronte ad un compito scolastico hanno luogo in gran parte per mezzo di esperienze positive; non ci sono training e trattamenti psicologici che possano dare al ragazzo la sicurezza ottenuta con compiti "andati bene". Se un alunno non vede progressi effettivi nell'apprendimento non può trovarsi bene a scuola e bisogna tener presente che la motivazione è una dinamica delicata che non si può provocare a comando. Essere motivati significa perseguire un obiettivo e perseverare per conquistarlo. Di conseguenza più un fine ha valore per noi tanto più ci aspettiamo un risultato positivo dai nostri sforzi per raggiungerlo, tanto più abbiamo disponibilità ad impegnarci. Queste due componenti della motivazione sono collegate in forma moltiplicativa fra loro e se solo una di essa manca, il prodotto è zero. L'esigenza di proporre gli apprendimenti agli alunni in forma attraente, anziché provocare l'impegno con stimoli esterni o addirittura punizioni, non è sbagliata, soprattutto nella scuola primaria si è a buon punto nel praticare tali intenzioni. Con bambini che hanno problemi di apprendimento, si deve essere felici anche soltanto del fatto che ci sia qualcosa per cui il bambino si interessa. I ragazzi devono cominciare a guardare dentro di sé, per capire cosa provano, rispetto ai compiti scolastici; gradualmente imparano a riconoscere i comportamenti efficaci e quelli fuorvianti ai fini dell'apprendimento. Spiegare perché serve un apprendimento, far riferimento alle esperienze passate di chi si accinge ad apprendere può migliorare la motivazione, così come è di aiuto stimolare lo spirito di iniziativa, creare alleanze positive per formulare insieme i progetti di lavoro scolastico. Di grande significato per la motivazione viene considerata l'autostima (il valore che ciascuno attribuisce alla sua persona): è importante che ogni discente abbia un concetto positivo di se stesso perché il protagonista dell'apprendimento non è esterno all'allievo. Porre un alunno nelle condizioni di credere in sé e di essere responsabile costituisce una base indispensabile perché egli trovi lo stato d'animo e l'energia per impegnarsi nello studio. L'attenzione all'identità del soggetto, ai suoi bisogni e alle mete da

raggiungere, il sostegno alla volontà di autodeterminazione, un clima interpersonale favorevole sono di grande aiuto. E' compito dell' educatore far costruire al discente un'immagine positiva di sé, perché è indispensabile per un buon sviluppo dell'apprendimento e per il raggiungimento di risultati soddisfacenti che motivino interamente il soggetto a continuare la sua formazione e che producano autostima. La motivazione si può stimolare facendo leva sulle emozioni, con un contatto personale costruttivo, valorizzando i soggetti e non giudicandoli a priori, aiutandoli a riflettere sulle possibilità. Dimostrare le proprie abilità non è una scoperta dei nostri giorni, ma già San Giovanni Bosco incoraggiava i suoi ragazzi chiedendo loro cosa sapevano fare e incoraggiando a farlo. La motivazione, dunque, è costituita da una molteplicità di componenti che interagiscono fra loro in modo dinamico: la motivazione è sempre in movimento verso un obiettivo da raggiungere. Motivare un allievo a svolgere un'attività significa orientarlo con facilità verso di essa, farla affrontare volentieri e con pieno coinvolgimento attentivo ed emotivo, trovando in sé tutte le energie necessarie per la sua esecuzione. Se la persona è motivata l'attività viene vissuta in modo piacevole e il risultato appare gratificante; la persona si sente competente, sa che eseguendo il compito riesce a raggiungere risultati desiderati. Il successo scolastico è direttamente proporzionale alla fiducia di riuscire. La nostra società sta attraversando un periodo di profondi cambiamenti e la scuola ne fa parte; non si possono ghettizzare gruppi più deboli, ma bisogna potenziare ispirazioni e strategie, in favore di una vita scolastica equa e illuminata, con interventi mirati alla rimotivazione. In ambito scolastico si possono favorire l'apprendimento e la motivazione conoscendone le dinamiche, adottando forme organizzative e metodi adatti, coltivando un clima relazionale che coinvolga tutti, con l'incoraggiamento e la solidarietà, la capacità di apprezzare le differenze, di scoprire e valorizzare le potenzialità di ognuno. Condizione essenziale è un impegno coerente e condiviso, con l'assunzione di responsabilità precise da parte di tutti i protagonisti del processo educativo. La speranza va nella direzione di poter trasmettere negli alunni la gioia di imparare, perché cittadini con una buona formazione possiedono conoscenze culturali e capacità di giudizio, sanno comprendere e interpretare criticamente le informazioni, sono in grado di collaborare per il progresso del proprio territorio e dell'umanità. Concludendo si può sostenere che ogni azione formativa è efficace solo se è espressione di interesse per l'educando, di entusiasmo per il difficile

compito del docente: l'opera formativa deve avere un'anima, un progetto condiviso, la gioia di lavorare per un fine comune e sostenibile.

Bibliografia:

- Motivazione in classe: dall'approccio teorico alla quotidianità didattica a cura di Olga Bombardelli (Didascalie libri 2003)
- P.Boscolo La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologia e senso comune
- J.W.Atkinson La motivazione, Bologna Ed. Mulino 1973
- Petracchi G. Motivazione e insegnamento, Brescia, La scuola 1990

8. imparare ad imparare

docente: Silvana Caridi

*“**Imparare a imparare** è l’abilità di perseverare nell’apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l’identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l’acquisizione, l’elaborazione e l’assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l’uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell’istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.”*

Imparare a imparare è l’abilità di organizzare il proprio apprendimento sia individualmente che in gruppo, a seconda delle proprie necessità e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità. Le abilità per imparare a imparare richiedono principalmente l’acquisizione delle abilità di base come la lettura, la scrittura, il calcolo e l’uso delle competenze TIC essenziali per un apprendimento in itinere. A partire da tali competenze una persona è in grado di acquisire, procurarsi, elaborare e assimilare nuove conoscenze e abilità. Ciò conduce ad una gestione efficace del proprio apprendimento, della propria carriera e dei propri schemi lavorativi e, in particolare, la capacità di perseverare nell’apprendimento, di concentrarsi per periodi prolungati e di riflettere in modo critico sugli obiettivi e le finalità dell’apprendimento. Una persona è in grado di investire del tempo per apprendere autonomamente e con autodisciplina, ma anche per lavorare in modo collaborativo quale parte del processo di apprendimento, di cogliere i vantaggi che possono derivare da un gruppo eterogeneo e di condividere ciò che ha appreso. Le persone, inoltre, sono in grado di organizzare il proprio apprendimento, di valutare il proprio lavoro e di cercare consigli, informazioni e sostegno, dove occorre.

Una propensione positiva comprende la motivazione e la fiducia per perseverare e riuscire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. La capacità ad affrontare i problemi per risolverli serve sia per il processo di apprendimento stesso sia per poter gestire gli ostacoli e il cambiamento. Il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendere e di applicare l'apprendimento in una gamma di contesti della vita, sono elementi essenziali di un'attitudine positiva.

BIBLIOGRAFIA:

- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (settembre 2012)

9. cultura e mondialita'

docente: Maria Giovanna Alampi

La cultura e la mondialità sono temi sempre più consolidati nelle scuole italiane. In una società sempre più multiculturale, crediamo sia fondamentale partire dalle scuole, "cellule" della società futura, che oggi vivono in prima persona il confronto con culture diverse dalla nostra, per affrontare il tema della fratellanza e del rispetto reciproco nella vita di tutti i giorni. Riteniamo, infatti, che creare un ponte tra le scuole possa formare le coscienze alla solidarietà verso l'altro anche nell'ambito di una stessa classe. In modo particolare attraverso la conoscenza e la valorizzazione di tutte le realtà lontane da noi fisicamente, ma vicine in quanto bisognose di maggiori attenzioni e tutele da parte dei paesi più sviluppati.

Premessa principale di questa "mission" è avviare l'alunno alla consapevolezza di essere cittadino del mondo, rendendolo aperto e partecipe di ciò che vi accade. Tutto ciò può realizzarsi valorizzando il patrimonio esperienziale del bambino rendendolo consapevole del contesto ambientale e sociale in cui vive. Ogni alunno deve avere la consapevolezza che tutto ciò che accade nel mondo influenza la vita di ogni persona. La conoscenza e la valorizzazione della pluralità delle culture favorisce l'interazione e l'integrazione degli alunni.

Spetta alla scuola, a partire dalla Scuola dell'Infanzia, il compito di attivare percorsi di educazione alla cittadinanza, percorsi progettuali finalizzati alla formulazione di un sistema di regole chiare di convivenza. I bambini avranno in tal modo la possibilità di sperimentare la democrazia, attraverso proposte ludiche, letture, conversazioni, ma soprattutto la condivisione di esperienze significative, scoprire i valori, le regole del vivere e del convivere a scuola, i diritti e i doveri come prima esperienza di cittadinanza attiva all'interno di un gruppo sociale. La scuola Primaria, in seguito pone le basi potenziando e ampliando gli

apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia. L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se' stessi, degli e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Accanto ai valori e alle competenze inerenti la cittadinanza, la scuola del primo ciclo include nel proprio curriculum la prima conoscenza della Costituzione della Repubblica Italiana.

Gli Assi Culturali

7.1 La trasversalità del sapere disciplinare

docente: Annalisa Rossano

Nelle Indicazioni Nazionali 2012, “le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento.”

Storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali, le discipline sono oggi caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni.¹⁴La cultura contemporanea deve infatti confrontarsi con la complessità di grandi problemi caratterizzati dall'interdipendenza tra i fattori, dall'interattività e retroattività tra il sistema e le parti che lo compongono. In tale realtà, i saperi frazionati e suddivisi in discipline risultano inadeguati ad affrontare realtà e problemi multidimensionali. Appare dunque più efficace un diverso approccio caratterizzato dall'attenzione al contesto ed alle relazioni, in grado di integrare i saperi, un modello nel quale i “confini” tra i saperi non sono linee invalicabili di demarcazione, ma aree di comunicazione, confronto, negoziazione. I guardiani di confine, i detentori dei saperi disciplinari, non custodiscono perciò barriere, ma creano

¹⁴ Annali Pubblica Istruzione, LXXXVIII numero speciale 2012, pp 19-20

piuttosto vie di comunicazione, modi di traduzione e di riconversione fra livelli diversi di realtà, tra parola ed immagine, fra visibile ed invisibile, fra lettura e scrittura, fra memoria ed invenzione. Questa nozione alternativa del concetto di confine tra i saperi, volta ad esaltarne gli aspetti di transito e di permeabilità, piuttosto che quelli di chiusura rigida ed inflessibile, è uno dei tratti distintivi caratteristici e fondamentali della grande tradizione umanistica della nostra cultura. La cultura del nostro tempo porta perciò come conseguenza la necessità di formare, nei giovani, un'attitudine generale a porre e trattare i problemi e di dare loro la possibilità di costruire dei principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso.

La trasversalità del curriculum trova la propria fondazione anche nella considerazione che al centro del curriculum c'è la persona che apprende, persona della quale vanno salvaguardate l'unitarietà e la varietà. Poiché sappiamo bene come il carattere variegato, articolato e complesso della persona rimanga profondamente unitario, il processo di formazione va pensato e progettato in modo altrettanto unitario. Sarebbe quindi un grave errore ritenere che le varie discipline possano essere distinte in base alla loro maggiore o minore efficacia rispetto a ciascuna delle componenti della personalità. È compito della scuola perciò salvaguardare la complessa unitarietà del soggetto che apprende e questo non può certo farlo segmentando i saperi ma, piuttosto, creando tutte le condizioni e le opportunità che possano agevolare gli sforzi che l'alunno compie nel ricostruire i legami e i rapporti tra tutto ciò che apprende. L'inefficacia della didattica trasmissiva è più volte ribadita nel testo delle Indicazioni che sottolineano la necessità di approntare ambienti di apprendimento ricchi di stimoli e di opportunità per la costruzione autonoma della conoscenza da parte della persona che apprende. costruire il proprio apprendimento vuol dire individuare e risolvere problemi, leggere ed interpretare la realtà, acquisire consapevolezza, cercare il senso e il significato delle cose. Si apprende, cioè, quando si collega il nuovo sapere a quello precedente, quando si costituiscono rapporti, relazioni e collegamenti, quando si riesce a contestualizzare e globalizzare. La trasversalità del curriculum appare quindi un

“aspetto irrinunciabile”, un’istanza formativa imprescindibile perché collegata alla dimensione personale dell’apprendimento. La trasversalità del curriculum trova un’altra ragione d’essere nelle competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria. Esse rappresentano lo sfondo all’interno del quale vanno collocate le Indicazioni. Si tratta di competenze trasversali che possono essere conseguite attraverso l’unitarietà del curriculum, non certo mediante la sola segmentazione disciplinare. Ma è importante sottolineare come l’esigenza di trasversalità del curriculum posta dalle competenze di cittadinanza vada interpretata come essenza e non come assenza delle discipline, che trovano la propria vera ragione d’essere educativa proprio nella loro capacità di contribuire alla formazione globale della persona e del cittadino. Le discipline rappresentano delle vere e proprie “finestre” sulla realtà, delle lenti di accesso ai problemi del mondo. Esse costituiscono dei potenti strumenti organizzatori della conoscenza. Il loro ruolo, all’interno del processo formativo, è insostituibile. Ma si tratta di un ruolo che non può essere svolto se non all’interno di un percorso unitario. Senza l’unitarietà garantita dalla trasversalità del curriculum le discipline perderebbero la loro funzione educativa risolvendosi in una pura strumentalità o in un mero specialismo. Non contribuirebbero a formare delle persone, ma solo dei tecnici.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

M.Castaldi, Curriculum per competenze: percorsi e strumenti , Carrocci, Roma 2013

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione 2012

www.csachieti.it/indicazioni/trasversalita.htm

7.2 intrecciare competenze, assi culturali e sapere disciplinare

docente: Viglianisi Mariangela

In una scuola sempre più profondamente coinvolta in un processo di democratizzazione culturale, sapere, conoscenza e competenza diventano condizioni improrogabili per essere cittadini in grado di scegliere in maniera riflessiva. La competenza assume quindi ruolo di chiave fondamentale di rinnovamento della scuola in quanto fornisce l'occasione per misurarsi con le profonde trasformazioni in atto. Il traguardo a cui tengono le Indicazioni nazionali per il curricolo è il quadro delle competenze, chiave di apprendimento permanente e strategia di apprendimento per "impadronirsi" di un sapere disciplinare spesso proposto in maniera formalizzata. Un sapere, quindi, non decontestualizzato ma dinamico e trasversale.

Gli **assi culturali** sono le cornici culturali entro quali fare avvenire la formazione del soggetto: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale. Le competenze trovano in essi la loro legittimazione sia pedagogica che formativa. Dal canto loro gli assi culturali conglobano i nuclei dei saperi disciplinari.

Pur costituendo le discipline sempre un nucleo essenziale nel processo di insegnamento-apprendimento, come previsto dalle Indicazioni per il curricolo, diventa rilevante nella didattica per competenze utilizzarle non come un fine ma come un mezzo di raccordo e di riflessione. In tal ottica la progettazione didattica che si delinea ricerca la connessione fra i

saperi disciplinari, messi in luce come mezzo per acquisire “sguardi diversi su un medesimo oggetto”.¹⁵

Le Indicazioni sulla base delle intersezioni individuate tra competenze, assi culturali e discipline, orientano la didattica all’implemento delle competenze, valorizzando l’apprendimento operativo, collaborativo, esplorativo e puntando a favorire la consapevolezza della meta cognizione.

In questa contingenza formativa elemento chiave dell’azione didattica è un modello che parta dalla competenza di base per arrivare alle discipline e agli obiettivi di apprendimento. L’Unità di Apprendimento è una proposta ideale per un apprendimento significativo. Il docente fissa competenze, abilità e saperi prevedendo iter e valutazione avendo davanti le caratteristiche del gruppo-classe in cui si agisce. Si deve tener conto degli aspetti cognitivi del bisogno formativo (sapere disciplinare), degli aspetti emotivi e relazionali, delle modalità di comunicazione. La fase finale dell’unità di apprendimento centrata sulla competenza valuta non solo se il bagaglio di nozioni sia ampliato, ma anche se gli alunni possiedano adesso chiavi di lettura della realtà ben più ampie di una nozione.

L’accento è posto sugli aspetti del processo in quanto la scuola ha forti responsabilità nel delineare la personalità degli studenti/cittadini del domani.

7.3 Interdisciplinarietà

docenti: Pezzimenti Vincenza, Altomonte Maria

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo costituiscono il documento di riferimento ufficiale per la scuola- a partire dalla funzione del docente, viene chiesto loro di ripensare le pratiche didattiche, per migliorarle, rinnovarle... e di focalizzare l’attenzione sugli aspetti “trasversali” piu’ importanti e necessari per costruire un nuovo modello di scuola. inoltre delineano un percorso coerente tra progettazione, attività didattiche, valutazione, certificazione delle competenze ed anche traguardi. I traguardi per lo sviluppo delle competenze rappresentano un ponte tra gli apprendimenti disciplinari e le competenze piu’ ampie da sviluppare ed il riferimento su cui tendere. inoltre rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli

¹⁵M.Baldacci, Curricolo e competenze, Milano, Mondadori, 2010.

insegnanti e nella loro scansione temporale sono prescrittivi impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio.

Gli obiettivi, raggruppati per nuclei tematici che individuano le dimensioni fondamentali della disciplina definiscono abilità e conoscenze necessarie per il raggiungimento dei traguardi. È compito della progettazione evidenziare le connessioni tra gli obiettivi, i traguardi e le attività didattiche da realizzare per guidare gli alunni verso il loro raggiungimento. Nelle indicazioni si afferma che i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese, e per questo devono essere promosse, rilevate e valutate in base ai traguardi di sviluppo disciplinare e trasversali. occorre perciò individuare nell'ambito delle varie discipline i traguardi che concorrono allo sviluppo delle diverse competenze. Una volta individuati i traguardi che concorrono allo sviluppo delle diverse competenze, si indicherà quali discipline sono necessariamente coinvolte, si indicheranno quelle che maggiormente hanno apportato il loro contributo, servendosi di un quadro delle correlazioni tra i traguardi e le attitudini acquisite in una disciplina dovrebbero contribuire allo sviluppo e al consolidamento di competenze anche negli altri campi di apprendimento. Non esiste una disciplina che sia svincolata dal resto degli apprendimenti.

Se prendiamo in esame il raccordo della matematica con gli altri campi disciplinari secondo l'ottica interdisciplinare deve essere pensato in un doppio movimento:- primo fornisce strumenti ed esempi di lavoro per risolvere problemi e comprendere situazioni, come avviene, quando in storia, si fa ricorso alla linea del tempo per studiare e comprendere la successione di eventi/ date in un intervallo di tempo, oppure quando in geografia si affronta il tema della rappresentazione della realtà mediante la lettura-costruzione di mappe e carte geografiche, le quali sottendono concetti legati alla misura e alla proporzionalità'.

-Secondo contribuire nella comprensione di un fenomeno o alla risoluzione di problematiche che non hanno strettamente un nesso con i numeri o che non implicano calcoli, ma che prevedono l'uso del ragionamento e richiedono scelte ponderate e secondo criteri logici, come avviene quando si deve scegliere quale strada percorrere per raggiungere un determinato punto (in questo caso la matematica si integra con la geografia e con la dimensione corporea).

Ogni disciplina pensata come “disciplina a se’ stante” rischia di limitare la crescita del bambino e di produrre un apprendimento sterile e non interessante; se invece la si pensa in un’ottica interdisciplinare permette di integrarsi e collaborare con altri linguaggi e altre forme mentis che favorisce sia la comprensione di concetti e situazioni, sia la risoluzione di problemi, accettando l’idea del confronto ed abbracciare una visione in cui una disciplina assume il proprio peso al pari delle altre e potrebbe essere d’aiuto per la comprensione di alcuni fenomeni o concetti, l’educazione fisica non è meno importante di matematica o di italiano se la si pensa all’interno di un progetto o di una serie di attività interdisciplinari che favoriscono la crescita armonica del bambino e la collaborazione per il suo apprendimento.

Per comprendere meglio il significato della parola “interdisciplinarietà” è convenevole analizzare le origini e la composizione della stessa. Difatti deriva dall’unione della preposizione latina *inter* e dal sostantivo *disciplina*: alla cui unione potremmo attribuire il significato di “ciò che sta tra più discipline”.

Il proposito dell’interdisciplinarietà è quello di evitare il frammento dei saperi, donandogli unitarietà e mantenendo dei legami fra le varie materie (scientifiche, letterarie...) oggetto di insegnamento.

In Italia la storia dell’istruzione scolastica ha subito delle evoluzioni a partire dall’analfabetizzazione fino ai giorni nostri: importanti e da ricordare sono le riforme riguardo l’insegnamento della religione cattolica, l’introduzione di nuove lingue e la conseguente formazione scolastica.

La professione dell’insegnante ha un ruolo fondamentale nell’istruzione dei ragazzi, che si impegna non solo a formarli culturalmente ma li prepara anche a saper affrontare il mondo sociale ed a confrontarsi con gli altri, a provare stupore di fronte a ciò che è diverso ed accettarlo, ad apprezzare non la ricchezza delle grandi cose bensì l’umiltà delle piccole, che non esiste solo un’idea: la propria, ma possono esistere più idee (diverse) che formano una rete di rapporti. Gli stessi rapporti di complementarità e di integrazione per cui fanno sì che la diversità delle varie discipline converga in punti comuni.

«Se in ogni scienza noi vediamo un ramo dell’albero della sapienza allora ogni scienza ci appare in tutto il suo significato. Capiamo allora anche il giusto significato della

specializzazione scientifica, il giusto senso della professionalità che non isola dal resto del sapere, non esclude il dialogo con le altre discipline, non esclude l'impegno, sia didattico che divulgativo, di comunicare i contenuti della propria scienza a qualsiasi pubblico.»

Bibliografia.

E. De Giorgi, **Matematica, valore sapienziale della**, in DISF, vol. I, pp. 846-847.

7.4 Asse scientifico

docente: Oliveri Antonio G.

Per asse scientifico-tecnologico si intende un campo abbastanza ampio che consente allo studente di esplorare, con più semplicità, il mondo che lo circonda, di acquisire metodi e concetti, di interpretare la problematicità e la trasformabilità del reale, di osservare i fenomeni e di comprendere il vero valore della conoscenza del mondo naturale e di tutte le attività umane che diventeranno parte integrante della sua formazione globale.

È opportuno ed indispensabile far sì che gli alunni diventino coscienti e consapevoli dello stretto legame esistente tra scienza e tecnologie e far loro comprendere in che modo la tecnologia si leghi effettivamente a problemi reali e concreti per i quali è possibile trovare soluzioni adeguate.

Per perseguire pienamente questo obiettivo è indispensabile realizzare un apprendimento che sia basato essenzialmente sull'esperienza e sull'attività laboratoriale. Il lavoro in laboratorio e le attività ad esso connesse sono particolarmente importanti perché consentono di attivare processi didattici in cui gli allievi diventano protagonisti e superano la passività e l'estraneità che caratterizza

un'usuale lezione frontale. I docenti hanno così la possibilità di guidare l'azione didattica per "situazioni-problema" e di utilizzare strumenti per orientare e negoziare il progetto formativo individuale con gli studenti. Oltre all'utilizzo delle varie strumentazioni, delle potenzialità offerte dalle tecnologie, dall'informatica e dalla telematica, si può far ricorso alle simulazioni, alla creazione di oggetti complessi che richiedono l'apporto sia di più studenti sia di più discipline. In questo caso l'attività laboratoriale si intreccia con l'attività di progetto e diventa un'occasione particolarmente significativa per aiutare lo studente a misurarsi con la realtà, raccogliere dati, formulare congetture, costruire modelli ed adottare procedure sperimentali che stanno alla base dell'applicazione del metodo scientifico.

Il laboratorio, dunque, diventa non soltanto il luogo nel quale gli studenti mettono in pratica quanto hanno appreso a livello teorico attraverso la sperimentazione di protocolli standardizzati, tipici delle discipline scientifiche, ma diventa soprattutto una metodologia didattica che coinvolge tutte le discipline, in quanto facilita la personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento e consente agli studenti di acquisire il "sapere" attraverso il "fare", dando forza all'idea che la scuola è il posto in cui si "impara ad imparare" per tutta la vita.

L'insegnamento dell'area scientifico-tecnologica, pertanto, può dare importanti contributi per la conquista di capacità mentali superiori, poiché la manipolazione diretta di oggetti, che si realizza in laboratorio, può favorire lo sviluppo del pensiero critico. In particolare, le attività pratiche tradizionali e, ancor meglio, le attività che comportano la risoluzione di problemi sperimentali, il cosiddetto problem-solving, promuovono il pensiero critico e la creatività poiché stimolano la curiosità, permettono di riflettere sui dati sperimentali e promuovono la discussione fra pari.

L'area scientifico-tecnologica ha come obiettivo quello di far acquisire agli alunni le abilità (capacità) per classificare, comparare, ordinare in sequenza, scoprire le assunzioni e descrivere le parti di un sistema, nonché

leabilità (capacità) necessarie a valutare la ragione e le virtù di un'idea (spiegare le cause, ragionare per analogie, ragionare in maniera condizionale 'se...allora', generalizzare).

Le competenze dell'area scientifico-tecnologica concorrono, infine, a potenziare la capacità dello studente di operare scelte consapevoli ed autonome in molteplici contesti, individuali e collettivi, della vita reale.

Bibliografia e sitografia

- Paola D. *Le tecnologie nella riforma della scuola, nella ricerca e nella prassi didattica. Nuove prospettive e antichi pregiudizi.* http://didmat.dima.unige.it/miur/miur_dima/G/CONTRATTO_RICERCA/ARTICOLOPER_CATTOLICA.pdf
- *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? (La normativa italiana dal 2007)*

7.5 il sapere disciplinare: area scientifica e umanistica

docenti: Mafrici Francesca e Mafrici Maria Albina

Nel documento delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 4 settembre 2012 si coglie il suggerimento operativo per un'interpretazione aperta dei contenuti disciplinari, per concretizzare momenti didattici senza confini e per predisporre ambienti di apprendimento in cui gli alunni si abituino a ragionare criticamente sui saperi e a confrontarli. Si ribadisce, infatti e prioritariamente, la dimensione trasversale della lingua italiana: strumento di lavoro per lo studio delle altre discipline, di comunicazione interculturale, ma soprattutto base per la formazione della cittadinanza, perché consente e facilita l'acquisizione delle competenze chiave: comunicare, imparare ad imparare, sviluppare un pensiero scientifico.

L'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari. I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare.

Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma. Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni.

Nelle Indicazioni le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento. Sul piano organizzativo e didattico la definizione di aree o di assi funzionali all'ottimale utilizzazione delle risorse è comunque rimessa all'autonoma valutazione di ogni scuola.

Un ruolo strategico essenziale svolge l'acquisizione di efficaci competenze comunicative nella lingua italiana che non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti, ciascuno per la propria area o disciplina, al fine di curare in ogni campo una precisa espressione scritta ed orale.

Il compito specifico del primo ciclo è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo e all'uso consapevole dei nuovi media.

Si tratta di una alfabetizzazione culturale e sociale che include quella strumentale, da sempre sintetizzata nel "leggere, scrivere e far di conto", e la potenzia attraverso i linguaggi e i saperi delle varie discipline.

All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno

sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica.

La scuola primaria mira all'acquisizione degli apprendimenti di base, come primo esercizio dei diritti costituzionali. Ai bambini e alle bambine che la frequentano offre l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose, e di acquisire i saperi irrinunciabili. Si pone come scuola formativa che, attraverso gli alfabeti caratteristici di ciascuna disciplina, permette di esercitare differenti stili cognitivi, ponendo così le premesse per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico. Per questa via si formano cittadini consapevoli e responsabili a tutti i livelli, da quello locale a quello europeo.

La padronanza degli strumenti culturali di base è ancor più importante per bambini che vivono in situazioni di svantaggio: più solide saranno le capacità acquisite nella scuola primaria, maggiori saranno le probabilità di inclusione sociale e culturale attraverso il sistema dell'istruzione.

Nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari ad una "alfabetizzazione funzionale": gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta. Lo sviluppo della strumentazione per la lettura e la scrittura e degli aspetti legati al significato procede in parallelo e deve continuare per tutto il primo ciclo di istruzione, ovviamente non esaurendosi in questo.

“La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l'insegnante di italiano per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione.

In matematica, come nelle altre discipline scientifiche, è elemento fondamentale il laboratorio, inteso sia come luogo fisico sia come momento in cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia e costruisce significati, porta a conclusioni

temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive. Nella scuola primaria si potrà utilizzare il gioco, che ha un ruolo cruciale nella comunicazione, nell'educazione al rispetto di regole condivise, nell'elaborazione di strategie adatte a contesti diversi.

Di estrema importanza è lo sviluppo di un'adeguata visione della matematica, non ridotta a un insieme di regole da memorizzare e applicare, ma riconosciuta e apprezzata come contesto per affrontare e porsi problemi significativi e per esplorare e percepire relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell'uomo.”

La tecnologia (non più informatica) come linguaggio e strumento per l'interpretazione della realtà è ancora più fondamentale ed è per questo che si afferma che è importante imparare a non farsi dominare da essa ma ad interpretarla criticamente. La competenza digitale si amplia attraverso l'uso corretto della tecnologia ma soprattutto attraverso il reperimento/l'elaborazione e la valutazione delle informazioni.

7.6 Sviluppare competenze sull'asse Matematico

docente: Barreca Antonia Maria

Le “Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione”, di cui al Decreto Ministeriale n.254 del 16 novembre 2012, rappresentano un documento unico che, stabilendo conoscenze /abilità che gli alunni devono acquisire al termine della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, consente a tutte le Istituzioni scolastiche di organizzare le proprie attività educativo- didattiche per conseguire le competenze fondamentali.

All'interno dei principi della Costituzione, la scuola si pone la finalità dello sviluppo armonico della persona nel rispetto della diversità individuali. Il traguardo cui si tende è il quadro delle competenze – chiave per l'apprendimento permanente.

Gli assi sono per i docenti l'elemento unificante nella diversità (epistemologica) e nell'integrazione (metodologica), su cui tracciare dei percorsi di apprendimento. Lo scopo è incrementare competenze condivise e diverse che il soggetto formativo deve poter disporre

per orientarsi culturalmente (competenze culturali di base) e nella vita futura (competenze chiave). È necessario creare una linea di continuità tra gli assi dei diversi ordini e gradi di scuola, e, così, anche un rapporto, nel metodo e nei contenuti, tra discipline appartenenti ad assi diversi. Lo statuto epistemologico delle discipline, oltre al campo dell'esperienza, diventa il riferimento culturale per la connessione tra competenze intra e inter-asse e per l'individuazione di concetti guida nella comprensione della realtà.

La competenza matematica è l'abilità di sviluppare ed applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Essa comprende la capacità di ragionare in modo matematico e utilizzare concetti, procedure, dati e strumenti di carattere matematico per descrivere, spiegare e prevedere fenomeni. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza.

La competenza comporta la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (dialettico e algoritmico), di rappresentare in forma grafica e simbolica (formule, modelli, costrutti, grafici, carte), di comprendere ed esprimere adeguatamente informazioni qualitative e quantitative, di esplorare situazioni problematiche, di porsi e risolvere problemi, di progettare e costruire modelli di situazioni reali.

Essa non si esaurisce nel sapere disciplinare e neppure riguarda soltanto gli ambiti operativi di riferimento, consiste nell'abilità di individuare e applicare le procedure che consentono di esprimere e affrontare situazioni problematiche attraverso linguaggi formalizzati.

Finalità dell'asse matematico è l'acquisizione al termine dell'obbligo d'istruzione delle abilità necessarie per applicare i principi e i processi matematici di base nel contesto quotidiano della sfera domestica e sul lavoro, nonché seguire e vagliare la coerenza logica delle argomentazioni proprie e altrui in molteplici contesti di indagine conoscitiva e di decisione (documento Innalzamento dell'obbligo, 2007).

In matematica, come nelle altre discipline scientifiche, è elemento fondamentale il laboratorio, inteso sia come luogo fisico sia come momento in cui l'alunno attivo, formula le proprie ipotesi, controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia, costruisce significati, arriva a conclusioni temporanee per aprirsi a nuove conoscenze personali e collettive. La rete, i dispositivi mobili

e gli strumenti web 2.0 facilitano un agire didattico e promuovono nell'alunno un sapere agire ovvero lo sviluppo di competenze.

La costruzione del pensiero matematico è un processo lungo e progressivo nel quale concetti, abilità, competenze e atteggiamenti vengono ritrovati, intrecciati, consolidati e sviluppati a più riprese; è un processo che comporta anche difficoltà linguistiche e che richiede un'acquisizione graduale del linguaggio matematico. Caratteristica della pratica matematica è la risoluzione di problemi, che devono essere legate alla vita quotidiana, e non esercizi a carattere ripetitivo o quesiti ai quali si risponde semplicemente ricordando una definizione o una regola. Gradualmente, stimolato dalla guida dell'insegnante e dalla discussione con i pari, l'alunno imparerà ad affrontare con fiducia e determinazione situazioni problematiche, rappresentandole in diversi modi, effettuando le esplorazioni opportune, dedicando il tempo necessario alla precisa individuazione di ciò che è noto e di ciò che s'intende trovare, congetturando soluzioni e risultati, individuando possibili strategie risolutive. Nella scuola secondaria di primo grado si svilupperà un'attività più propriamente di matematizzazione, formalizzazione, generalizzazione. L'alunno analizza le situazioni per tradurle in termini matematici, riconosce schemi ricorrenti, stabilisce analogie con modelli noti, sceglie le azioni da compiere (operazioni, costruzioni geometriche, grafici, formalizzazioni, scrittura e risoluzione di equazioni...) e le concatena in modo efficace al fine di produrre una risoluzione del problema. Un'attenzione particolare andrà dedicata allo sviluppo della capacità di esporre e di discutere con i compagni le soluzioni e i procedimenti seguiti.

Bibliografia/sitografia

Decreto 22.08.2007 - Regolamento sul nuovo obbligo di istruzione

Miur (2012), *"Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione"*.

UE - Unione Europea (2006), *Raccomandazioni del Parlamento Europeo per le competenze chiave per l'apprendimento permanente*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

<https://matricixvalutare.jimdo.com/assi-culturali/asse-matematico/>

"Fare didattica con gli EAS" di Pier Cesare Rivoltella

7.7 Sviluppare competenze sull'asse Linguistico

docente: Fulgido Filomena

L'apprendimento delle lingue e dei linguaggi verbali e non verbali si realizza con il concorso di più discipline: lingua italiana, lingue comunitarie e l'utilizzo delle tecnologie.

Tutte queste discipline, pur mantenendo un ambito di apprendimento proprio, storicamente e convenzionalmente organizzato intorno a specifici temi e problemi, a metodi e a linguaggi propri, concorrono a definire un'area sovradisziplinare, in cui esse ritrovano una comune matrice antropologica nell'esperienza comunicativa dell'uomo e nell'esplicazione di facoltà uniche e peculiari del pensiero umano. Gli esseri umani, infatti, con i linguaggi verbali e informatici hanno da sempre attuato la loro propensione a narrare personaggi e elaborare idee. Nel delineare un curriculum dell'area, la dimensione trasversale e quella specifica di ogni disciplina vanno tenute entrambe presenti; si devono favorire gli apprendimenti disciplinari specifici e l'integrazione dei linguaggi per ampliare la gamma di possibilità tecnologiche. L'alunno sarà guidato alla scoperta delle potenzialità comunicative e tecnologiche che le discipline offrono e all'apprendimento sempre più autonomo delle forme utili a rappresentare la sua personalità e il mondo che lo circonda. È utile che egli abbia l'occasione di riflettere sul diverso significato che messaggi simili possono assumere, privilegiando i codici tipici di una disciplina o quelli di un'altra, allo scopo di apprezzare, valutare e utilizzare la varietà di espressione a sua disposizione. La realizzazione guidata di operazioni di traduzione da un codice a un altro darà la possibilità all'alunno di conoscere sia gli elementi comuni dei vari linguaggi sia nello stesso tempo la specificità da loro assunta all'interno di un particolare codice. La presenza delle lingue comunitarie nella stessa area della lingua italiana darà l'occasione all'alunno di esplorare i caratteri specifici del linguaggio verbale e di avviare riflessioni sulla lingua che sfruttino le conoscenze e le competenze linguistiche già acquisite, individuando omogeneità e differenze, stabilità e variabilità delle lingue. Le lingue, quella nativa e le altre, valorizzano le possibilità specifiche del linguaggio verbale di essere usato come strumento di riflessione e di meta cognizione. Nel progettare le attività di apprendimento si terrà conto nel tempo che le diverse esperienze culturali degli alunni condizionano la percezione e la sensibilità. È necessario quindi che i curricoli siano sempre pensati in una prospettiva interculturale e comunque attenta ai reali punti di partenza degli alunni. Nella crescita delle capacità espressive giocano un ruolo importante le nuove tecnologie, il cui sviluppo rappresenta uno dei caratteri originali della società dell'informazione. Esse forniscono nuovi linguaggi multimediali per l'espressione, la costruzione e la rappresentazione delle conoscenze, sui quali è necessario che lo studente maturi competenze specifiche.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua italiana.

L'alunno partecipa a scambi comunicativi con compagni e docenti attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, formulati in un registro il più possibile adeguato alla situazione.

Comprende testi di tipo diverso in vista di scopi funzionali, di intrattenimento e/o svago, di studio, ne individua il senso globale e/o le informazioni principali, utilizza strategie di lettura funzionali agli scopi.

Legge testi letterari di vario genere appartenenti alla lettura dell'infanzia, sa a voce alta, con tono di voce espressivo, sia con lettura silenziosa e autonoma, riuscendo a formulare su di essi semplici pareri personali.

Produce testi legati alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre, rielabora testi manipolandoli, parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.

Svolge attività esplicite di riflessione linguistica su ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge, mostra di cogliere le operazioni che si fanno quando si comunica e le diverse scelte determinate dalla varietà di situazioni in cui la lingua si usa.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua straniera.

L'alunno riconosce se ha o meno capito messaggi verbali orali e semplici testi scritti, chiede spiegazioni, svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante.

Interagisce nel gioco e comunica in modo comprensibile e con espressioni e frasi memorizzate in scambi di informazioni semplici e di routine.

Descrive in termini semplici, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

Comprende frasi ed espressioni di uso frequente, relative ad ambiti familiari. 3

Collabora attivamente con i compagni nella realizzazione di attività collettive o di gruppo, dimostrando interesse e fiducia verso l'altro, individua differenze culturali veicolate dalla lingua materna e dalla lingua straniera senza avere atteggiamenti di rifiuto.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria di tecnologia.

L'alunno esplora e interpreta il mondo fatto dall'uomo, individua le funzioni di un artefatto e di una semplice macchina, usa oggetti e strumenti coerentemente con le loro funzioni e ha acquisito i fondamentali principi di sicurezza.

Realizza oggetti seguendo una definita metodologia progettuale cooperando con i compagni e valutando il tipo di materiale in funzione dell'impiego.

Esamina oggetti e processi in relazione all'impatto con l'ambiente e rileva segni e simboli comunicativi analizzando i prodotti commerciali.

Rileva le trasformazioni di utensili e processi produttivi e li inquadra nelle tappe più significative della storia della umanità, osservando oggetti del passato.

E' in grado di usare le nuove tecnologie e i linguaggi multimediali per sviluppare il proprio lavoro in più discipline, per presentare i risultati e anche per potenziare le proprie capacità comunicative.

Utilizza strumenti informatici e di comunicazione in situazioni significative di gioco e di relazione con gli altri.

Bibliografia: Capoldo, N.& Rondanini, L. (2006) INDICAZIONI PER IL CURRICOLO.

7.8 Elementi di Criticità

docente: Pietro Marino

Non mancano, nel nuovo testo delle Indicazioni Nazionali elementi di criticità; di essi, quelli che suscitano le maggiori perplessità sono i seguenti.

È certamente condivisibile il tentativo di recuperare dal punto di vista storico il collegamento con i documenti programmatici che avevano preceduto l'avvento della fase dell'autonomia e di quella serie di proposte di riforma che hanno ridisegnato gran parte dell'assetto del nostro sistema scolastico.

Altrettanto positivamente va considerato il superamento del tradizionale concetto di programma scolastico che ha accompagnato a lungo l'evoluzione storica della nostra scuola a favore di Indicazioni Nazionali che consentono maggiori aperture alle prospettive aperte dall'autonomia.

Occorrerà, però, monitorare e seguire con attenzione l'evoluzione che avrà la scelta di puntare tutto sulla progettualità delle singole istituzioni scolastiche e sul PTOF; sappiamo, infatti, che quest'ultimo costituisce il documento di identità di ciascuna scuola, ma è anche vero che la sua definizione è avvenuta sino a oggi sulla base di indirizzi nazionali che hanno consentito al sistema di conservare una sua organicità ed omogeneità.

Il fatto che ora si scelga di impedire una forte spinta di liberalizzazione al curriculum delle singole scuole senza avere d'altra parte, definito i livelli essenziali delle prestazioni soprattutto in prospettiva di diritto allo studio, può certamente essere fonte di difficoltà per garantire l'organicità del sistema nazionale di istruzione.

Vi sono poi, alcune priorità formative che vanno garantite: si pensi, ad esempio, alla salvaguardia dell'identità nazionale ed europea, alla equivalenza dei percorsi di studio tra le varie istituzioni del sistema su tutto il territorio nazionale, quel bagaglio di conoscenze comuni che qualificano l'identità di un popolo.

Il secondo elemento di criticità discende direttamente dalla variabilità del curriculum scolastico, infatti, l'ampliamento dell'offerta formativa, l'utilizzazione della flessibilità oraria e l'introduzione di modalità organizzative legate alla realizzazione del piano dell'offerta

formativa, potrebbero comportare elementi di variabilità per gli organici scolastici, in quanto potrebbero prodursi discrepanze tra i criteri nazionali con i quali sono assegnati gli organici e le esigenze che le scuole pongono per la realizzazione del proprio progetto formativo.

Bibliografia: Capaldo, N. (2006) &Rondanini L. - INDICAZIONI PER IL CURRICOLO

Esemplificazioni di progettazioni didattiche

8.1 Alimentazione

DOCENTE	BARRECA ANNA	CLASSE	PRIMA C
MATERIA	SCIENZE	A.S.	2016/17

APPRENDIMENTO UNITARIO DA PROMUOVERE

TITOLO	EDUCAZIONE ALIMENTARE : "I PRICIPI NUTRITIVI" SAI QUELLO CHE MANGI"?
---------------	---

INDICAZIONI ISTITUZIONALI

INDICAZIONI ISTITUZIONALI	L'alunno ha una visione organica del proprio corpo come identità giocata tra permanenza e cambiamento, tra livelli macroscopici e microscopici, tra potenzialità e limiti.
----------------------------------	--

TRAGUARDI - COMPETENZE (chiave europea)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicazione nella madrelingua <ul style="list-style-type: none"> ❖ Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti. 2. Competenze di base in scienze <ul style="list-style-type: none"> ❖ Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare ipotesi e verificarle, utilizzando semplici schematizzazioni. Utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze per comprendere le problematiche scientifiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute e all'uso delle risorse. 3. Imparare a imparare <ul style="list-style-type: none"> ❖ Organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione, anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro. 4. Consapevolezza ed espressione culturale - espressione corporea <ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilizzare nell'esperienza le conoscenze relative alla salute, alla sicurezza, alla prevenzione e ai corretti stili di vita.
--

OBIETTIVI FORMATIVI

OBIETTIVI FORMATIVI	<ol style="list-style-type: none"> 1) Assumere coscienza dell'importanza della salute come benessere dello stato psico-fisico individuale e collettivo e dell'importanza della prevenzione. 2) Promuovere lo sviluppo di una cultura della salute come bene sociale.
----------------------------	--

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

CONOSCENZE	ABILITA'
-------------------	-----------------

<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere i diversi nutrienti. • Conoscere la composizione dei principali alimenti. • Conoscere le regole per un' alimentazione equilibrata. • Conoscere il pericolo di condotte alimentari devianti o scorrette. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguere gli alimenti in base ai principi nutritivi. • Essere consapevoli dell' importanza di consultare le etichette e le informazioni nutrizionali. • Saper operare una corretta distribuzione dei pasti nell' arco della giornata • Assumere comportamenti corretti dal punto di vista alimentare nella vita quotidiana.
--	---

DATI IN INGRESSO

REQUISITI

Saper leggere, comprendere e interpretare semplici testi di vario tipo.

Conoscere l' utilizzo basilare di Internet per scopo di ricerca.

Saper utilizzare semplici procedure aritmetiche ed elaborare grafici.

Possedere conoscenze scientifiche sufficienti a fornire possibili spiegazioni in contesti familiari o a trarre conclusioni.

ORE, CONTENUTI E MODALITÀ OPERATIVE

ORE PERIODO	CONTENUTI	MODALITÀ OPERATIVE
8 ore Aprile	Conoscenza e funzione degli alimenti (Alimenti plastici, energetici bioregolatori). Guida alla lettura delle tabelle informative dei prodotti alimentari. Piramide alimentare. Diete bilanciate Correzione delle cattive abitudini alimentari e disfunzioni relative (obesità, anoressia, bulimia ecc.)	Discussioni guidate. Attività di ricerca: acquisizione di informazioni, organizzazione e verbalizzazione degli argomenti. Lezioni dialogate, frontali, interattive. Lavoro di gruppo e/o individuale. Eventuali attività di laboratorio in aula scienze. Brainstorming Problem solving Cooperative learning
		STRUMENTI/Spazi
		Testo in adozione e riviste scientifiche Computer /Internet Eventuale uso della Lim Diario di Bordo: docente/ alunni Cartelloni Creazione di slides in formato ppt Eventuale Visione di filmati Uso di schede didattiche Creazione di cartelloni, grafici e mappe Aula laboratorio

COMPITI UNITARI IN SITUAZIONE: VERIFICA E VALUTAZIONE

Verifica in uscita: prova scritta sommativa , costituita da domande tipo: vero/falso, domande a risposta multipla, domande aperte, frasi da completare utilizzando il linguaggio tecnico/scientifico, specifico della disciplina.

Eventuali relazioni del percorso svolto e/ o libretto riassuntivo - articolo di giornale

La valutazione, al termine dell'unità di lavoro verterà non solo sugli apprendimenti didattici, ma anche sulla capacità di collaborare e relazionarsi con i compagni.

Anche per gli allievi questo momento potrà diventare autovalutazione del loro operato.

8.2 Compito di realtà per disabili

Compito di realtà

Docente

Prof.ssa Brigida Lucia Criseo

Scuola Secondaria di 1° Grado

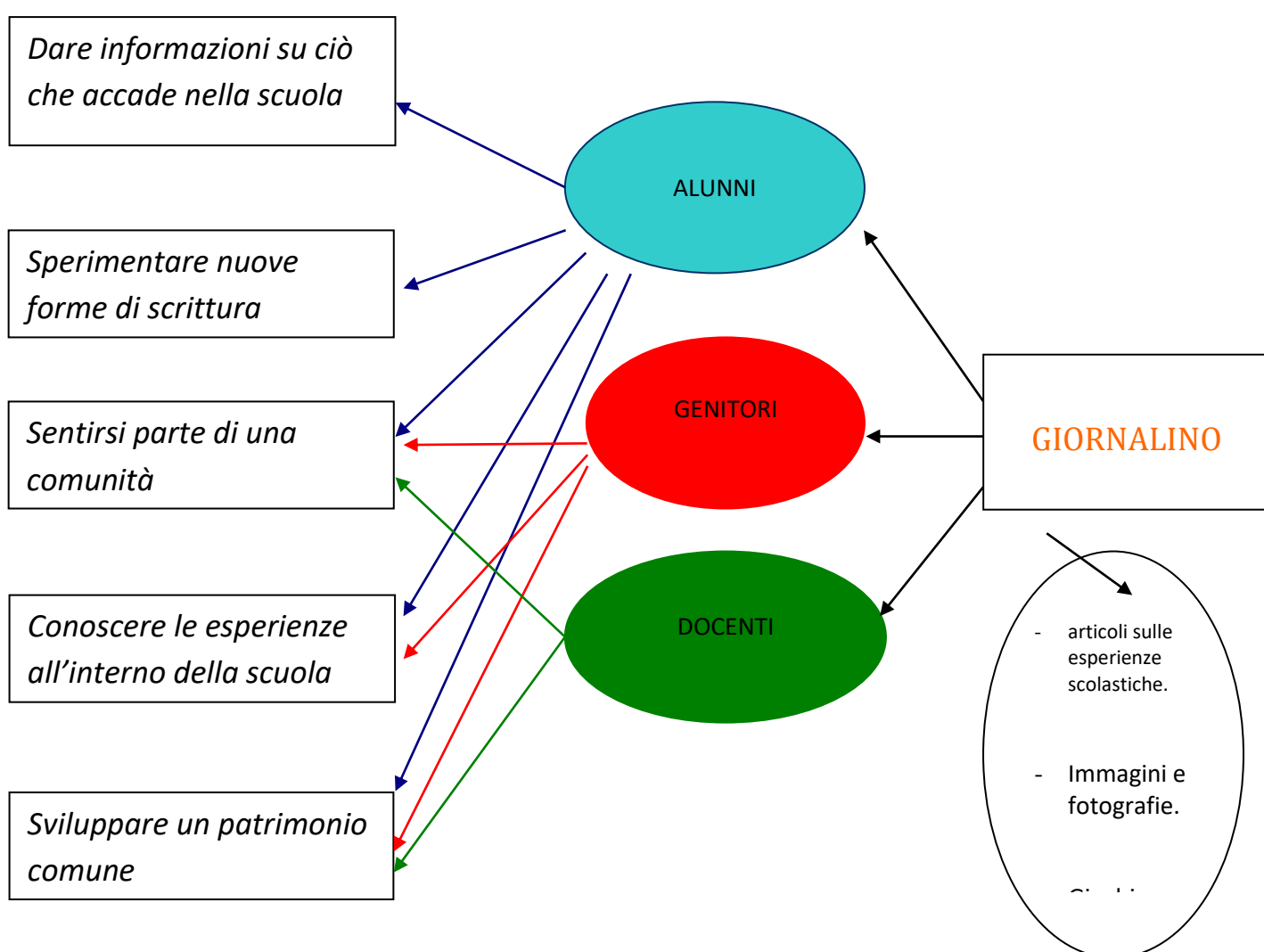
“Alunni diversamente abili – Ritardo mentale lieve”

CLASSE: classi aperte (prime, seconde e terze)

COMPITO DA RISOLVERE: elaborare un giornalino della scuola

IDEAZIONE DEL PROGETTO: i docenti elaborano insieme agli alunni una mappa concettuale del prodotto secondo obiettivi, caratteristiche, utenti e loro bisogni.

MAPPA DEL PROGETTO



1) Progettazione del giornale

Prima di affrontare la stesura del giornale gli alunni saranno sensibilizzati al tema del *giornalismo*, potendo così comprendere il linguaggio giornalistico e conoscere l'impianto degli articoli.

2) Formazione di una redazione

Sarà creata una redazione definendo la struttura organizzativa e i ruoli da rispettare, ricordando agli alunni che l'assunzione dei diversi compiti non indica la maggiore o minore importanza di un compagno, ma la responsabilità di ciascuno di raggiungere un obiettivo comune.

Di seguito saranno individuati i seguenti ruoli:

- direttore;
- vicedirettore;
- caporedattori;
- redattori;
- inviati;
- grafici;
- fotografi.

3) Decisione dell'obiettivo e dei temi da affrontare nel giornale

I docenti stimoleranno gli alunni nell'individuazione dei temi da sviluppare negli articoli.

4) Formazione dei gruppi/ mini redazioni

Il criterio della formazione dei gruppi terrà conto dei ruoli della redazione, stabilendo per ognuno un numero massimo di 4 alunni. Successivamente, ogni redazione dovrà scegliere uno dei temi individuati in precedenza, arrivando a creare 8 redazioni ciascuna formata da 3 / 4 studenti.

5) Scelta del formato

Per creare ed impaginare il giornale sarà scelto dai docenti “Publisher”, un programma molto semplice.

6) Individuazione della testata

Ogni alunno dovrà proporre un titolo e successivamente il gruppo classe a maggioranza voterà quello preferito.

7) Organizzazione dei tempi e degli spazi delle riunioni

Saranno individuati due incontri di redazione settimanali, distribuendo i gruppi di lavoro negli spazi della classe e dell'aula di informatica.

Il percorso inizierà nel mese di gennaio e si concluderà a metà aprile.

8) Documento/Studio di Fattibilità

I vari gruppi di lavoro, con il supporto degli insegnanti di sostegno, dovranno delineare e scomporre il progetto in base a: attività (cosa devo fare?), tempi (quanto tempo impiego per svolgere l'attività), risorse materiali (quali materiali mi servono?) e umane (chi mi può aiutare) e conoscenze necessarie (cosa devo sapere e imparare).

<i>Cosa devo fare?</i>	<i>Chi mi può aiutare?</i>	<i>Quali materiali mi servono?</i>	<i>Che cosa devo sapere/imparare?</i>	<i>Quanto tempo impiego per svolgere l'attività?</i>

9) Stesura degli Articoli

Le mini-redazioni dovranno iniziare a scrivere i testi collettivi come prima bozza degli articoli, seguendo la regola delle 5 W del giornalismo (Who, What, When, Where, Why ?).

In ciascun gruppo i grafici e i fotografi si occuperanno di ricercare immagini e scattare foto da inserire nei testi, mentre i redattori inviati li integreranno con le interviste fatte ai soggetti coinvolti negli articoli.

10) Autovalutazione in itinere

Ogni gruppo sarà chiamato ad esprimere oralmente un parere sulla realizzazione delle prime fasi del progetto, rispondendo a una serie di domande guida, collettive ed individuali, che lo hanno portato a riflettere su quanto effettuato:

- Come avete individuato le informazioni necessarie per scrivere gli articoli?
- Come vi siete organizzati all'interno del gruppo per reperire le informazioni?
- Siete riusciti a rispettare i ruoli assunti?
- Avete avuto dubbi e incertezze durante l'esecuzione del compito? Come li avete affrontati e risolti?
- Come e quanto pensi che il tuo contributo sia stato utile al gruppo per affrontare il lavoro?
- Ti sei sentito in grado di affrontare il compito alla pari dei tuoi compagni?
- Come hai pensato di poter migliorare il tuo contributo nel gruppo?
- Ti sei sentito sufficientemente ascoltato dai tuoi compagni?

11) Correzione delle bozze

Sia all'interno delle redazioni sia da parte dei docenti si procederà alla correzione delle bozze degli articoli.

12) Prima impaginazione




Gli studenti passeranno alla stesura definitiva degli articoli, al computer, con l'inserimento delle immagini, realizzando l'impaginazione grafica definitiva del giornalino.

13) Revisione finale

Dopo la stesura definitiva e l'impaginazione sarà fatta una rilettura collettiva, utilizzando la Lim, per dare la possibilità ai ragazzi di esprimere suggerimenti e critiche costruttive sul risultato finale del giornalino, durante la quale ciascun componente del gruppo potrà illustrare il proprio prodotto.

14) Autovalutazione finale

Ogni alunno ha ricevuto una griglia allo scopo di effettuare un'autovalutazione:

INDICATORI			
Rispetto dei tempi	Gli articoli sono stati consegnati in tempo	Gli articoli sono stati consegnati con un ritardo di due giorni	Gli articoli sono stati consegnati con un ritardo di una settimana
Partecipazione	Sono molto coinvolto nel contribuire con il mio ruolo alla realizzazione dell'articolo	Sono coinvolto nel contribuire con il mio ruolo alla realizzazione dell'articolo	Sono poco coinvolto nel contribuire con il mio ruolo alla realizzazione dell'articolo
Discussione e confronto	Interagisco in modo molto efficace, rispettando sempre i compagni e le regole di conversazione	Interagisco in modo efficace, rispettando quasi sempre i compagni e le regole di conversazione	Interagisco in modo poco efficace, non sempre rispettando i compagni e le regole di conversazione

Cosa so del giornale	Dimostro di conoscere benissimo il contenuto del giornale	Dimostro di conoscere il contenuto del giornale	Dimostro di conoscere poco il contenuto del giornale

15) VALUTAZIONE

I docenti svolgeranno una valutazione finale prendendo come parametri di riferimento le voci della seguente **valutazione**.

Competenze chiave di cittadinanza	COMPETENZE	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	LIVELLO NON RAGGIUNTO 5	LIVELLO BASE/ RAGGIUNTO 6 / 7	LIVELLO PIENAMENTE RAGGIUNTO 8 / 9	LIVELLO ECCELLENTE 10
IMPARARE AD IMPARARE	Ricerca e procurarsi nuove informazioni e impegnarsi in nuovi apprendimenti in modo autonomo.	Ricerca, analizza e descrive la realtà.	Ricerca e descrive in modo confuso, solo se guidato.	Ricerca, individua e descrive semplici dati in modo essenziale.	Ricerca, individua e descrive semplici dati in modo completo.	Ricerca, individua e descrive semplici dati in modo accurato e organico in contesti diversi.

COMUNICARE NELLA MADRE LINGUA	Esprimere le proprie idee adottando un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.	Organizza le informazioni e le mette in relazione per riferirle, utilizzando il lessico specifico.	Organizza le informazioni solo se guidato. Memorizza i contenuti in modo molto lacunoso e li espone in modo confuso.	Conosce e organizza i contenuti in modo abbastanza corretto; li espone con sufficiente proprietà di linguaggio.	Conosce e organizza i contenuti in modo completo; li espone con proprietà lessicale.	Conosce e organizza i contenuti in modo completo e sicuro; li espone con precisione e con il lessico specifico della disciplina.
COMPETENZA DIGITALE	Utilizzare le tecnologie della comunicazione con consapevolezza per ricercare e analizzare dati e informazioni attendibili.	Produce elaborati utilizzando i programmi, la struttura e le modalità operative più adatte al raggiungimento dell'obiettivo.	Utilizza i programmi per produrre gli elaborati solo se guidato.	Utilizza in parte i programmi per produrre gli elaborati, ricercando dati e informazioni solo se guidato.	Utilizza i programmi per produrre gli elaborati, ricercando dati e informazioni utili.	Utilizza i programmi per produrre gli elaborati con consapevolezza, ricercando e analizzando dati e informazioni utili.

COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE	Rispettare le regole condivise, collaborando con gli altri per la costruzione del bene comune, esprimendo le proprie opinioni e impegnandosi nel portare a compimento il lavoro iniziato.	Collaborare con i compagni del gruppo, facendo proposte e partecipando in modo attivo.	Elabora qualche proposta e manifesta le proprie idee se sollecitato; fatica a rispettare le regole condivise.	Elabora qualche proposta personale; partecipa alle attività, rispettando le regole condivise. Sa ascoltare gli altri anche se a volte interrompe.	Ascolta gli altri ed elabora ed espone le proprie proposte. Partecipa in modo attivo, dialoga con tutti, accettando in modo sereno le regole condivise.	Elabora proposte che tengano conto delle esigenze degli altri; motiva le proprie proposte adeguandosi alla situazione. Partecipa in modo attivo e cerca di coinvolgere positivamente gli altri.
SPIRITO DI INIZIATIVA E IMPRENDITORIA LITA'	Dimostrare originalità e spirito d'iniziativa. Assumere le proprie responsabilità, chiedere e fornire aiuto in caso di difficoltà.	Progetta il proprio lavoro e cerca di risolvere problemi, anche collaborando in gruppo.	Di fronte a un compito-problema porta termine i compiti decisi nel gruppo se guidato. Riflette sulle fasi del lavoro svolto se sollecitato. Fatica a valutare se quello che ha fatto può	Di fronte a un compito-problema porta termine i compiti decisi nel gruppo. Riflette sulle fasi del lavoro svolto, iniziando anche a valutare se quello che ha fatto può andare	Di fronte a un compito-problema trova soluzioni con la collaborazione del gruppo e le mette in atto. Organizza il proprio lavoro, decidendo le azioni da fare e spiegando	Con la collaborazione del gruppo, redige semplici progetti. Realizza quanto si è deciso, valuta l'esito e descrive il percorso svolto, spiegando le scelte e immaginando come correggere quello che

			andare bene.	bene.	le scelte. Valuta se quello che ha fatto può andare bene.	non funziona.
--	--	--	--------------	-------	--	---------------

Docente
Prof.ssa Brigida Lucia Criseo

8.3 La Shoah illustrata dall'Arte

UNITA' DIDATTICA a cura della docente: Cilione Antonietta	
DENOMINAZIONE: <i>La Shoah illustrata dall'Arte</i>	
Disciplina: Arte e immagine	Classe: III C
<p>Dimensioni del gruppo: La classe è composta da 24 alunni. Si formano 6 gruppi da 4 alunni nell'attività cooperativa.</p> <p>Il gruppo viene scelto in funzione di conoscenze, abilità e competenze eterogenee. Assegnazione dei ruoli che aiutano gli studenti a stare insieme in gruppo.</p> <p>Un alunno ha il ruolo di <i>moderatore</i>; uno di leader (<i>sintetizzatore/verbalizzatore</i>); uno di portavoce (<i>relatore/lettore</i>), infine uno ha il ruolo di illustratore con uso di materiale internet di tipo artistico e interdisciplinare.</p> <p>L'insegnante cerca di razionalizzare adeguatamente il lavoro di gruppo migliorando l'organizzazione interna ed evidenziando le potenzialità di ciascuno che dovrà sentirsi coinvolto e motivato durante l'attività.</p> <p>L'insegnante avvia subito il lavoro di Arte e immagine applicando le regole del linguaggio visivo, utilizzando tecniche e materiali differenti anche con l'integrazione di più media e codici espressivi.</p> <p>Occorre perciò partire da un contenuto interessante e avere uno scopo motivante quale si presenta il tema della Shoah.</p> <p>Il lavoro da parte del gruppo sull'illustrazione del contenuto, si presenta come proposta interdisciplinare, coinvolgendo l'insegnate di Italiano e di Lingua straniera, proponendo la lettura di un libro di narrativa oppure delle storie dell'Antico Testamento durante l'ora di Religione.</p> <p>Il lavoro che compete all'insegnante di Arte e Immagine riguarda l'elaborazione di</p>	

una presentazione multimediale della tematica Shoah organizzata in gruppo che sarà pubblicata sul giornalino scolastico.

La Shoah

Ancora oggi, si sente il bisogno di ricordare le vittime dell'Olocausto, come ammonimento ai più giovani perché possano costruire un futuro migliore.

Il 27 gennaio di ogni anno si celebra il Giorno della memoria per commemorare le vittime della persecuzione ebraica. Proprio nello stesso giorno del 1945, infatti, veniva liberato il campo di concentramento di Auschwitz.

Se inizialmente il termine "olocausto" era utilizzato per designare particolari sacrifici religiosi, dalla seconda metà del Novecento lo stesso termine è stato utilizzato per descrivere lo sterminio subito dagli ebrei di Europa. Olocausto è oggi sostituito anche con il termine Shoah che, negli anni, ha acquistato valore quasi archetipico rimandando anche ad altre situazioni di violenza e intolleranza razziale.

Diversamente da quanti sostenevano che dopo la terribile piaga dei campi di concentramento non si potesse più scrivere o fare arte, gli stessi deportati hanno dimostrato il contrario.

Fra le innumerevoli rappresentazioni artistiche della Shoah molte sono state realizzate da persone che hanno vissuto direttamente l'evento descritto.

E' interessante concentrare l'attenzione dei ragazzi su alcuni aspetti delle espressioni artistiche, che siano in grado di comunicare il vissuto dei soggetti rappresentati.

A questo punto si completa il lavoro con l'intervento del gruppo guidato dall'alunno avente ruolo di *illustratore*, che presenta opere di grandi artisti dedicati al tema dell'Olocausto.



Remo Bombardieri, monumento in ricordo dei deportati politici e razziali nei campi di sterminio (1943/1945), cemento e ferro, giardinetto di Piazzale Cremona, Brescia. Le figure, realizzate a simbolo della sofferenza e della tragica odissea dei deportati, si rivelano in tutta la loro drammaticità. Il ferro, con cui sono costruite si contorce, si piega e rimanda ai corpi esili e traumatizzati.



David Olère La stanza del forno, 1945. Nell'opera alcuni ebrei sono costretti a cremare i corpi di altri ebrei, forse addirittura parenti o amici. Tutto è descritto nel dettaglio in modo che l'osservatore possa quasi rivivere in diretta quello che è accaduto, sentendosi strappare dalla propria quotidianità più intima e accogliente. Le opere di Olère, grazie alla ricostruzione precisa e fotografica, vennero utilizzate nei processi ai nazisti, tenutisi nel dopoguerra, per testimoniare le atrocità avvenute.



Felix Nussbaum, Autoritratto con fiore del melo, 1939. Nel ritratto traspare tutta la disperazione e l'angoscia che hanno caratterizzato gli anni della persecuzione ebraica. Il colore volutamente limitato alle sfumature del grigio per un contrasto chiaroscurale evidente, richiamando lo stato d'animo tormentato dell'artista stesso. Gli alberi rappresentati sono "amputati" non potati, ma tagliati e castrati nella loro linfa vitale più profonda, come simbolo della decadenza morale e umana.



Marc Chagall, crocifissione bianca, 1938. Il dipinto è dedicato alla memoria della

Shoah e trasmette emozioni vissute dall'artista di fronte alle atrocità afflitte al suo popolo. Nell'opera, Chagall esprime il forte legame con le proprie origini giudaiche. Il dolore e la speranza sono descritti con colori cupi e aggressivi, e anche mediante simboli.





Pablo Picasso, La guerra e La pace 1952. I due grandi pannelli mettono in contrapposizione gli orrori della guerra e l'armonia della pace. Nel dipinto che ha per soggetto la guerra, un carro, portatore di morte, assale un guerriero che, in piedi, si difende con uno scudo e oppone al nemico le immagini simboliche della colomba e della bilancia. I colori violenti e le sagome nere che combattono sullo sfondo accrescono la drammaticità della scena.

Il pannello della pace propone, invece, un mondo felice, nel quale le persone libere si dedicano ad attività creative e alla contemplazione. La composizione è dominata al centro dalla figura mitologica di Pegaso, il cavallo alato che aiutò alcuni eroi a sconfiggere esseri mostruosi, e in alto da un sole con raggi a forma di spiga.

MODALITA' DI STRUTTURAZIONE: Gli appartenenti al gruppo adottano materiali comuni sui quali lavorare e ricavare le informazioni e contenuti necessari.

L'osservazione e il monitoraggio vengono annotati in itinere con griglie semi strutturate /strutturate.

L'insegnante della disciplina assume l'atteggiamento di ascoltare, incoraggiare e partecipare.

Il lavoro si conclude sempre con una valutazione di gruppo e individuale dell'apprendimento: test individuali a scelta multipla/ vero-falso / domande aperte ...;

Esposizione orale, progettazione ricerca dei prodotti multimediali da presentare.

La valutazione finale rappresenta la media ponderata tra il risultato individuale

conseguito e media ottenuta dal gruppo a cui gli alunni appartengono.

Ciascun alunno a conclusione del lavoro compila una scheda di autovalutazione di un percorso di lavoro in gruppo.

Docente Responsabile: professoressa *Antonietta Cilione*

8.4 Introduzione alla progettazione

CORSO DI FORMAZIONE DOCENTI

Scuola Polo Ambito 0009 - Snodo Formativo Melito - Corso A

PROGETTAZIONE DIDATTICA PER COMPETENZE

“L’oro verde: il bergamotto”

PRESENTAZIONE DELL’ISTITUTO

L’Istituto di Istruzione Superiore Euclide, con gli indirizzi Liceo Scientifico tradizionale e Scienze Applicate, Tecnico per Geometri, Tecnico Commerciale e Professionale Alberghiero, costituisce un significativo punto di riferimento per il territorio, caratterizzandosi per un’offerta formativa ampia, diversificata e qualificata, anche in un segmento insostituibile e strategico quale quello dell’Istruzione Tecnica e dell’Istruzione Professionale che, oltre ad assicurare una adeguata formazione culturale, forniscono una formazione tecnica professionalizzante, preparano al mondo del lavoro, lasciando aperta la possibilità per una formazione superiore successiva, post-diploma o universitaria.

Tenendo conto di un’ offerta formativa così diversificata, i docenti dei vari indirizzi hanno pensato di progettare delle Uda per valorizzare a 360 gradi, un prodotto locale: il bergamotto.

INTRODUZIONE ALLA PROGETTAZIONE

DALLA PROGRAMMAZIONE ALLA PROGETTAZIONE

DALLA SCUOLA DEL PROGRAMMA ALLA SCUOLA DEL CURRICOLO

A cura della Prof.ssa Spinella Carmela

La scuola è da sempre il luogo, *intenzionale*, dove si apprendono i saperi e l'insegnante ne è l'emblematico rappresentante, colui che quei saperi li incarna nella voce, nella sua azione propositiva, nella metodologia di trasposizione attivata poiché in una disciplina non c'è nulla di più essenziale della sua metodologia. Questa trasformazione dei saperi scientifici in saperi da insegnare non è scontata, né facile. Essa passa attraverso uno sforzo di organizzazione e di selezione di contenuti operato dall'insegnante che sa "manipolare" la disciplina, operando il passaggio dalla forma scientifica del sapere ai diversi "formati" didattici della sua rappresentazione.

Come trasformare in apprendimenti la ricchezza e la complessità dei saperi da insegnare?

Come scandirli nel percorso scolastico in competenze da certificare? Attraverso il Dispositivo del curriculum che è qualcosa di diverso dal "programma". Il curriculum costituisce il

percorso formativo intenzionale della scuola: è il dispositivo nato per pensare e progettare la formazione scolastica stabilendo spazi, tempi e ruoli delle discipline. Sottolineare questo significa collocarsi nel solco dei valori dell'alfabetizzazione culturale come esperienza umana e umanizzante, l'esperienza che solo la scuola garantisce di sfida all'ignoranza e di ingresso nel mondo della ragione.

Un'alfabetizzazione culturale che "passi" attraverso il curricolo verticale costruito lungo i due assi storico-umanistico e tecnologico scientifico è un requisito irrinunciabile per qualsivoglia profilo formativo. Costituisce un limite ritenere, però, che sia sufficiente solo istruire alle rispettive discipline. Queste devono essere fatte agire dagli allievi secondo modalità assimilabili alle pratiche sociali di riferimento. Ogni sapere porta in sé infatti, un potenziale formativo, un progetto conoscitivo implicito nell'insieme delle sue dimensioni fondative. Tale progetto per realizzarsi ha bisogno che si creino le condizioni pedagogiche e didattiche per la sua presa in carico personale da parte dell'allievo. E, dunque, la realizzazione del curricolo verticale pone oggi alle scuole diversi problemi: la redistribuzione dei contenuti disciplinari non solo lungo l'asse diacronico ma di interpretazione dei compiti formativi della scuola: quali le competenze in uscita da suscitare? Trasversali, disciplinari, pluridisciplinari? Con quali approcci promuovere un insegnamento per competenze? Approcci metodologici che via via specializzino discipline e competenze e ne consentano la comprensione metacognitiva, legata a logiche e statuti oggi necessariamente non più monodisciplinari. I nuovi curricoli scolastici, alla luce della letteratura scientifica di settore, dovranno promuovere la dimensione dinamica dell'apprendere, favorire motivazioni e disposizioni positive delle ragazze e dei ragazzi verso la conoscenza. Dovranno far dialogare strettamente i saperi con i mondi delle professioni, con la società e i suoi diversi stakeholders che guardano ancora alla scuola come a una fucina importantissima di cultura e formazione. In tale direzione sono destinate ad acquisire centralità tutte le ricerche sui saperi essenziali da insegnare nella scuola contemporanea: per rendere il curricolo scolastico di qualità e sempre più autenticamente formativo. Per questa via, si dipana lo snodo, che ha rappresentato, per l'evoluzione del sistema scuola, il passaggio da una scuola trasmissiva a una scuola che costruisce i contenuti "per scoperta" attraverso una trama

che fa leva sull'apprendimento significativo e sulla valorizzazione dell'errore di matrice Costruttivista.

Programmazione e progettazione sono termini che, fino a non molti anni fa, potevano essere considerati quasi sinonimi, mentre oggi hanno assunto significati diversi, se non addirittura antitetici.

La programmazione è figlia della razionalità tecnologica e si basa sostanzialmente sulla presunzione di poter prevedere l'intero arco dell'azione educativa. Nel corso degli anni novanta, quasi tutte le numerose iniziative finalizzate alla valutazione (dell'apprendimento, della singola scuola, del sistema scolastico nazionale) si sono sostanzialmente ispirate a questo tipo di razionalità.

Oggi, però, anche in settori diversi da quello della scuola, si tende ad abbandonare la fiducia nella razionalità assoluta, capace di risolvere qualsiasi problema e di trovare l'unica via migliore per arrivare al risultato.

La progettazione parte quindi dal presupposto che qualsiasi intervento umano ha dei limiti, non può affrontare e risolvere tutti i problemi, non può pretendere di controllare tutte le variabili.

Dal punto di vista teorico siamo perciò in presenza di due posizioni diverse.

Sinteticamente:

La programmazione è espressione di un modello lineare che tende a chiudere i problemi mediante la riduzione della molteplicità delle variabili in gioco, concepisce l'elaborazione, l'attuazione e la valutazione di un progetto didattico, come un processo prevedibile e governabile a priori, considera la valutazione come uno strumento per regolare in itinere i processi e ricondurli alla normalità.

La progettazione è espressione di un modello reticolare, che tiene conto della complessità senza pretendere di determinare totalmente gli esiti, si fonda sui criteri della imprevedibilità si concretizza in una ridefinizione continua dei percorsi in base all'interpretazione della situazione.

Lavorare per progetti è diventato una delle caratteristiche didattiche peculiari della scuola dell'Infanzia e della scuola Primaria e si caratterizza per alcuni elementi fondamentali:

1) La trasversalità

Il progetto didattico è per sua natura multidisciplinare o pluridisciplinare o interdisciplinare. Il rapporto tra le discipline scolastiche coinvolte può riguardare gli obiettivi (un esempio: la capacità di “ orientarsi nello spazio “ coinvolge la geografia, la geometria, l'educazione motoria) i contenuti (un esempio: il legame tra la civiltà degli Egizi e il Nilo, in storia, e le caratteristiche del fiume, in geografia) il metodo (un esempio: l'osservazione dell'ambiente può avere riflessi storici, geografici fisici e antropologici, geometrici, ecc.)

2) L'elemento di connessione-integrazione che garantisce l'unitarietà del progetto.

Un esempio: utilizzando il tema della scrittura come fattore di connessione integrazione, si può portare l'attenzione su le diverse fasi che hanno condotto alla scrittura moderna, dalle pitture e incisioni rupestri della preistoria, alle scritture ideografiche (geroglifici egizi, cuneiformi mesopotamiche, pittografiche dell'Estremo Oriente), alle scritture fonetiche (la scrittura sillabica dei Fenici e la scrittura alfabetica greca)

b) I diversi tipi di scrittura in uso oggi, confrontando il modello di alfabeto utilizzato nel mondo latino, anglosassone e germanico con altri modelli, ad esempio il greco moderno, l'ebraico, il russo, l'arabo.

c) Gli ideogrammi ancora usati oggi (i segnali stradali e altre indicazioni iconiche),

d) Gli strumenti usati per scrivere nei tempi antichi (lo stilo, il pennello, la penna d'oca) e nei tempi moderni (la penna stilografica, la biro, la matita, le macchine per dattilografia, il computer)

e) I supporti per la scrittura (papiro ,tavoletta di argilla, pergamena, carta, floppy disk)

3) La collaborazione tra docenti

Il progetto didattico contribuisce all'incremento dell'unitarietà dell'insegnamento. Lavorare per progetti richiede innanzi-tutto la disponibilità al lavoro in comune, e quindi la stima reciproca, la capacità di ascolto, di dialogo e di mediazione, la voglia di realizzare insieme qualcosa di importante.

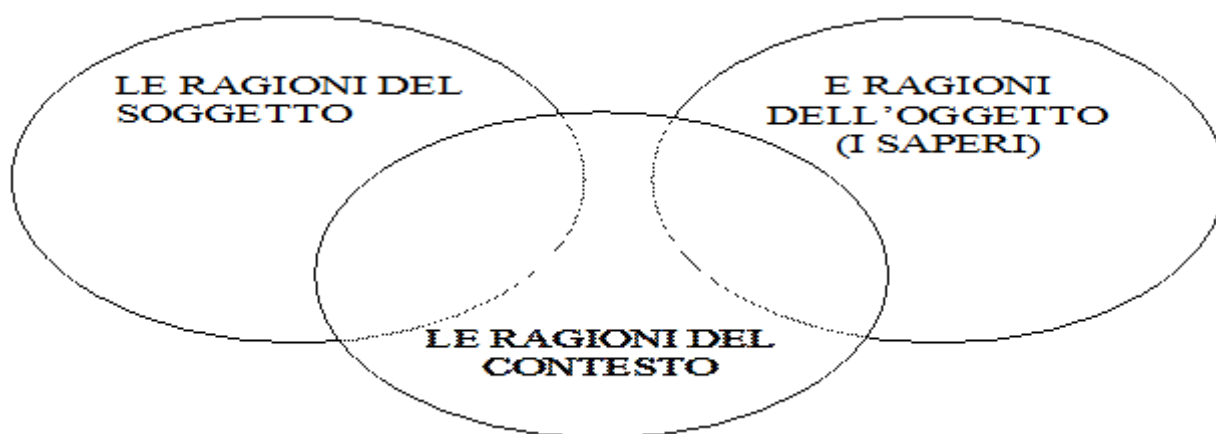
La fase di elaborazione e progettazione mette alla prova tutte queste capacità, quella di realizzazione richiede e sviluppa anche la flessibilità e la capacità di adattamento al nuovo e all'imprevisto, mentre quella di valutazione stimola la capacità di armonizzare i punti di vista.

Da questo punto di vista il progetto ben rappresenta lo spirito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, in quanto stimola la responsabilità degli operatori scolastici nel costruire percorsi didattici originali, sviluppa l'identità dell'istituzione scolastica, costituisce un antidoto all'individualismo e all'isolazionismo)

Il protagonismo degli alunni

Un progetto può rappresentare una potente leva motivazionale per gli alunni, che diventano protagonisti nella costruzione dei propri percorsi di formazione. Il progetto, in genere, stimola i processi cognitivi di tipo superiore (ideazione, ragionamento, problem-solving) ma mette alla prova anche la capacità di operare e fornisce un senso complessivo alle attività proposte.

Costrutto di una Progettazione



- I singoli progetti /moduli prevedono un percorso fatto di:

- a) motivazione e strategie di rilevazione del/i bisogno/i (cognitivi , educativi, sociali)
- b) messa a fuoco del bisogno/problema (il problema deve essere chiaro e specifico nell'oggetto, nei tempi, nei percorsi di analisi e di soluzione)
- c) previsione di percorsi che tengano conto dei diversi stili cognitivi
- d) previsione di prodotti concreti che tengano conto delle diverse competenze e capacità degli studenti e che evidenzino la coerenza/funzionalità/efficacia del processo apprenditivo più che delle validità (in genere univoca) dell'esecuzione

- e) valutazione del processo (coerenza, rispondenza, efficacia)
- f) eventuali prospettive per il futuro.

I riferimenti teorici alla base dell'idea di curricolo e di progettazione, sono:

- Le teorie dei sistemi complessi (Bateson – Foerster – Maturana - Varela – Morin);
- L'epistemologia genetica (Piaget);
- Le teorie della reticolarità della conoscenza;
- Le teorie della didattica come sostegno e facilitazione dell'autorganizzazione e autocostruzione della conoscenza del soggetto in apprendimento;
- Le teorie della coevoluzione (Bateson – Maturana – Varela)
- Le teorie sulla molteplicità degli stili cognitivi (Gadamer)
- La teoria della falsificabilità di K. Popper .
- La teoria dello Scaffolding di Bruner
- La zona di sviluppo prossimale di Vigotskij

Il passaggio da una scuola che programma ad una scuola che progetta e quindi la declinazione *dalla scuola della programmazione alla scuola della progettazione e del curricolo* porta con se nuovi germi sulle modalità afferenti la *valutazione* ossia sulla prassi didattica legata alla rilevazione e valutazione delle competenze .

Valutare l'apprendimento significa ricercare il senso, riconoscere il potenziale, attribuire il valore di ciò che le persone acquisiscono e costruiscono per crescere, per migliorare, per promuovere lo sviluppo di sé e delle comunità. Operare e valutare nelle molteplici realtà è

imprescindibile, ma non sufficiente: è necessaria l'autonomia e la responsabilità del soggetto, i paradigmi della competenza.

L'apprendimento non è un unico processo, ma un insieme di processi multiformi (cognitivi, metacognitivi, socio-relazionali, motivazionali, esperienziali, trasformativi), intrecciati in reti prive di gerarchie ideologiche e di egemonie culturali, che si incarna nel pensiero-azione in situazione, che si sostanzia nella costruzione di competenze.

L'apprendimento può essere valutato per procedure e per processi, per risultati e per prodotti; per singole dimensioni e per comprensioni globali. Valutando mediante compiti autentici non si parcellizza astrattamente il valore del sapere, ma lo si scopre nell'agire riflessivo, in situazione, per uno scopo reale, condiviso e sensato.

La valutazione non può ridursi alle manifestazioni, talvolta ossessivo-compulsive, delle prove, che annichiliscono l'autonomia delle persone, che le mantengono continuamente dipendenti da altri, che non le responsabilizzano.

Le competenze si valutano nel loro farsi, insieme agli allievi, condividendo e costruendo insieme l'articolazione dei criteri e dei parametri di riferimento.

Altra cosa è la certificazione delle competenze. Può essere esterna, per lo più su prodotti, ed in tal caso sono necessari standard ufficiali predefiniti, prove standardizzate, certificatori accreditati. Può essere interna, per lo più su processi, e in tal caso è necessario trovare indicatori-ponte tra la valutazione e la certificazione, strumenti semplici, coerenti e trasparenti che permettano per un verso, quello valutativo, di regolare i processi e i percorsi, e per l'altro, quello certificativo, di definire non solo i livelli, ma i profili compositi della competenza.

Su questo dovrà proseguire la ricerca nella valutazione per competenze, sull'avvio di un dialogo generativo tra criteri co-valutativi e standard certificativi, sulla diffusione-sperimentazione di pratiche formative e valutative trasferibili e generalizzabili, sul coinvolgimento integrato a responsabilità distribuite di studenti, insegnanti, ricercatori, progettisti, organizzatori e politici.

La valutazione, altresì, deve essere coerente alla metodologia didattica attivata e ai processi di apprendimento che essa facilita e accompagna. Chi utilizza forme trasmissive di insegnamento, non può che verificare le conoscenze, ovvero quanto e cosa lo studente ha recepito. Chi utilizza didattiche laboratoriali potrà rilevare non soltanto le conoscenze ma anche le abilità procedurali, ovvero come lo studente esegue qualcosa. Chi utilizza forme esperienziali e situate di insegnamento riuscirà a valutare i traguardi di competenza raggiunti, nei processi di utilizzazione critica e riflessiva delle conoscenze e delle abilità apprese (Rey et al., 2006).

Molta parte della valutazione scolastica non si riferisce al riconoscimento del valore potenziale, ma si presenta come mera verifica dell'appreso, effettuata confrontando i risultati ottenuti dagli studenti con gli obiettivi prefissati dal docente. Dal confronto tra i risultati e gli obiettivi si traggono inferenze sul grado di apprendimento raggiunto. Questo sistema, talvolta supportato da prove standardizzate, non arriva a riconoscere il valore dell'apprendimento, «verifica la 'ri-produzione' ma non la 'costruzione' e lo 'sviluppo' della conoscenza e neppure la 'capacità di applicazione reale' della conoscenza posseduta» (Comoglio, 2002, p. 93).

Valutare l'apprendimento non significa soltanto verificare le conoscenze ricordate, ma è necessario rilevare e valorizzare i processi «di pensiero critico, dissoluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente» (Arter e Bond, 1996, p.1). Solo in tal modo si potrà interpretare la valutazione come attribuzione e/o riconoscimento del valore dell'apprendimento entro una cornice di senso, in funzione di uno scopo di miglioramento, di crescita, di sviluppo della persona.

Questo è possibile se l'allievo non è semplice risponditore a domande-stimolo, ma è costruttore della propria competenza, quando è chiamato a risolvere problemi veri, a progettare interventi utili e sensati, a riconoscere e far fruttare il potenziale della propria

esperienza e conoscenza, a vivere la valutazione non come control ma come improvement (Wiggins, 1998). Così si attiva una valutazione autentica «basata sulle attività degli alunni, che replicano quanto più rigorosamente possibile le attività che il mondo reale richiede»(Ellerani,)

Ai fini della valutazione della competenza, *la situazione di realtà* è un elemento necessario per qualsivoglia tipo di approccio, per prove o per compiti, per problemi o per simulazioni (Alberici e Serreri, 2009). Ma non è sufficiente: ciò che distingue nettamente le prove dai compiti sono i paradigmi della competenza, responsabilità e autonomia, presenti solo nei compiti e non nelle prove. Con i compiti autentici lo studente esercita l'autonomia, si mobilita per costruire il suo sapere; è chiamato a selezionare, a scegliere e a decidere; con la responsabilità è tenuto a farsi carico e a rispondere delle sue decisioni e delle conseguenze che ne derivano.

Le prove, da sole, non permettono di valutare la competenza, ma possono supportarla. Nei compiti autentici, in particolare nei compiti di prestazione e nei compiti esperti, è opportuno inserire delle prove al fine di corroborare e reciprocamente giustificare le valutazioni qualitative.

I compiti autentici consistono in attività formative basate sull'utilizzo della conoscenza e delle abilità concettuali e/o operative in situazioni reali, che abbiano un collegamento attivo e generativo nella definizione e nella soluzione dei problemi, e che siano radicate nelle convinzioni e nei valori dell'allievo.

Il richiamo alla definizione europea di competenza come «capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, in situazione di lavoro o di studio» è evidente. Così come è trasparente l'opzione metodologica risalente alle concezioni di K. Hahn, precursore delle attuali Expeditionary Learning Schools (in Knoll, 1998). Tale opzione, nella formazione adulta, è stata ampiamente sviluppata da D. Kolb (1984) negli stadi dell'experiential learning da J. Mezirow (2003) con l'esperienza riflessiva, da J. Lave e E.

Wenger (1991) con il *situated learning* nei sistemi formativi organizzati in comunità di pratica, dall'Action Learning nelle forme avviate da R. Revans (1980) e dall'Action Reflection Learning di L. Rohlin (Boshyk, Dilworth, 2010; Marquardt, Ceriani, 2009)

Con *i compiti autentici* si attivano, in ambito scolastico, le metodologie dell'apprendimento esperienziale, in situazione, in azione, in relazione.

Essi devono avere rilevanza e utilità nel mondo reale (personale, sociale, professionale) dell'allievo. Non è sufficiente che abbiano soltanto qualche riferimento alla realtà come nei test. Mirano a superare il divario esistente nell'utilizzo del sapere tra contesti scolastici e contesti reali, rimanendo strettamente integrati nel curriculum.

La complessità della situazione non va ridotta, semplificata; va invece resa accessibile, commisurata alla capacità degli allievi di selezionare i livelli di difficoltà adatti a loro e di scegliere le modalità di partecipazione.

Oggi, la scuola è una torre d'avorio, sostiene Resnick, «un luogo dove si svolge un particolare tipo di 'lavoro intellettuale', che consiste nel ritrarsi dal mondo quotidiano, al fine di considerarlo e valutarlo, un lavoro intellettuale che resta coinvolto con quel mondo, in quanto oggetto di riflessione e di ragionamento»

Il sapere a scuola si differenzia notevolmente dal sapere ol-tre la scuola:

- la scuola richiede prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all'esterno è condiviso socialmente;
- la scuola richiede un pensiero puro, privo di supporti, mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi o artefatti che assistono il processo cognitivo;
- la scuola privilegia il pensiero simbolico, fondato su simboli astratti e generali, mentre fuori dalla scuola la mente è impegnata con oggetti e situazioni concrete e specifiche;

– a scuola si insegnano conoscenze e abilità generali, mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione.

Conclusioni

In breve e alla luce di quanto analizzato si può affermare che nell'orizzonte della scuola, continuamente in mutamento, un punto di riferimento appare in grado di orientare il percorso e renderlo più omogeneo e coordinato in funzione del successo formativo: si tratta della prospettiva dell'autonomia, da perseguirsi attraverso la prassi della progettazione. Non deve, però, in chiusura, mancare la sottolineatura di una doverosa assunzione delle concettualizzazioni più diverse, motivo di analisi e studio, rielaborazione e sintesi continua, solo allo scopo di poter progettare in maniera virtuosa e consapevole azioni formative che, in contesto e situazione, quindi calate nel proprio concreto quotidiano, possano promuovere sempre più e sempre meglio il successo formativo dei nostri giovani in un sistema formativo davvero professionale in cui operi una Scuola di sempre crescente Qualità.

Progettazione Didattica per Competenze

Docente: Prof.ssa Caridi Marianna

Denominazione: **L'oro grecanico: Il Bergamotto**

Disciplina: **ITALIANO**

Destinatari: **Alunni del secondo biennio**

Compito di realtà/ Prodotto atteso:

Realizzare una brochure per far conoscere, apprezzare e valorizzare il bergamotto.

Sommario:

Il compito di realtà consiste nella realizzazione di una brochure da parte degli alunni per far conoscere il bergamotto, un frutto che cresce solo nell'area grecanica, ma non sempre apprezzato e valorizzato.

Motivazione:

Il bergamotto, da alcuni considerato addirittura come l'oro verde dell'area grecanica, perché cresce solamente in una zona ben delimitata della provincia di Reggio Calabria, non sempre è apprezzato come si dovrebbe, soprattutto tra i giovani. Questi hanno perlopiù delle conoscenze superficiali in merito, mentre l'oggetto si presta ad essere trattato in maniera più approfondita, coinvolgendo tutte le discipline scolastiche. Il Dipartimento Umanistico ha pensato a una brochure sul bergamotto per realizzare la quale gli alunni dovranno fare delle indagini conoscitive relative al territorio dove esso cresce, alla storia dell'agrume, ma anche al nome, alle leggende e, forse, anche ai poteri magici e propiziatori della sua essenza.

Finalità generali:

-Assicurare agli allievi una formazione completa, attraverso l'acquisizione di conoscenze e di competenze chiave di cittadinanza necessarie per la realizzazione personale, per l'inclusione sociale e professionale.

-Favorire la formazione di un cittadino consapevole e responsabile che, partendo dalla conoscenza dei punti di forza e di criticità del proprio territorio, sia in grado di adottare un comportamento atto a valorizzarlo rendendosi parte attiva per migliorarlo.

Competenze chiave di cittadinanza:

-Imparare ad imparare.

-Progettare.

-Comunicare.

-Collaborare e partecipare.

-Agire in modo autonomo e consapevole.

-Risolvere problemi.

-Individuare collegamenti e relazioni.

-Acquisire e interpretare l'informazione.

Competenze disciplinari:

- Padroneggiare la lingua italiana.
- Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in diversi contesti.
- Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.
- Utilizzare e produrre testi multimediali.
- Comprendere le problematiche connesse alla realtà del Sud e agire per la salvaguardia, la memoria e la diffusione del patrimonio culturale del Meridione.

Conoscenze:

- Aspetti essenziali dell'evoluzione della lingua italiana nel tempo e nello spazio (dalla matrice latina fino alla sua sostanziale affermazione come lingua italiana).
- Aspetti della dimensione socio-linguistica (registri dell'italiano contemporaneo, diversità tra scritto e parlato, rapporto con i dialetti).
- Luogo di provenienza del bergamotto.
- Linee generali della storia del bergamotto.
- Coordinate geografiche del territorio dove si produce il bergamotto.
- Storia del termine *Bergamotto/ Citrus Bergamia* Risso.
- “Leggende, misteri e sciocchezze sul bergamotto”*.

Abilità:

- Ascoltare e comprendere, globalmente e nelle parti costitutive, testi di adeguata difficoltà appartenenti ai principali generi letterari.
- Applicare tecniche, strategie e modi di lettura a scopi e in contesti diversi.
- Nell'ambito della produzione e dell'interazione orale, padroneggiare situazioni di comunicazione tenendo conto dello scopo, del contesto, dei destinatari.
- Esprimere, argomentare e sostenere il proprio punto di vista e riconoscere quello altrui.
- Nell'ambito della produzione scritta, ideare e strutturare testi di varia tipologia, utilizzando correttamente il lessico, le regole sintattiche e grammaticali e applicando tecniche e strategie proprie di ogni tipologia testuale.
- Comporre testi tenendo conto di consegne vincolate, paragrafare, riassumere, titolare, parafrasare, relazionare, argomentare
- Comporre testi variando i registri e i punti di vista.
- Ricerca fonti, pianificare le fasi di produzione, stesura, revisione di testi di diverso genere (testi argomentativi-persuasivi, espositivi e misti, interviste)
- Utilizzare metodi e strumenti per fissare i concetti fondamentali ad esempio appunti, scalette, mappe.
- Utilizzare risorse multimediali.

Prerequisiti:

- Capacità di ascolto e attenzione, sensibilità al proprio processo di apprendimento.
- Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.
- Saper motivare le proprie opinioni e le proprie scelte.
- Conoscenza ed uso delle varie tipologie testuali.

-Elaborazione del pensiero in maniera coerente nella forma orale e scritta.

-Saper lavorare in gruppo.

Contenuti:

-Riflessioni linguistiche sulle origini e sul significato etimologico del termine *Bergamotto/Citrus Bergamia Risso*.

-Luogo d'origine del bergamotto.

-Cenni storici sul bergamotto.

-Cenni sulla geografia del territorio dove si produce il bergamotto.

-Leggende e racconti sul bergamotto.

-La letteratura sul bergamotto.

-Saggi, articoli, interviste.

Tempi:

Secondo quadrimestre per un totale di 12 ore così scandite:

-2 ore di lezione frontale per parlare del *Citrus Bergamia Risso* e indurre gli allievi a riflettere sulla lingua e sull'etimologia del nome, quindi introdurre l'argomento dell' Unità di Apprendimento (realizzare la sezione filologico-letteraria della brochure sul bergamotto) e fornire indicazioni agli alunni che da questo momento in poi lavoreranno in autonomia.

-2 ore nell'aula di informatica per realizzare ricerche di documenti e di immagini sull'argomento;

-2 ore in cui ogni alunno esporrà le informazioni reperite al resto della classe;

-2 ore in cui, dopo essersi organizzati in gruppi, gli allievi visioneranno il materiale reperito e procederanno alla stesura di scalette o di mappe utili ad assemblare le idee;

-2 ore per la stesura di testi di varia tipologia (saggi brevi, articoli, interviste, slogan pubblicitari) e multimediali che poi faranno parte della brochure;

-2 ore per la revisione dei lavori prodotti che verranno stampati in tipografia.

Spazi:

-Aula, laboratorio multimediale, tipografia.

Risorse umane:

-Docenti, esperti.

Strumenti:

Enciclopedia multimediale Treccani, giornali, guide turistiche, fotocopie, internet, computer.

Metodologie:

-Cooperative learning (operare pensando, riflettendo, discutendo con se stessi e con gli altri).

-Brain storming (al fine di far emergere le idee dei membri di un gruppo, che vengono poi analizzate e criticate).

-Letture di quotidiani e di riviste.

-Lavori di gruppo.

-Project work (realizzazione di un progetto al termine di un ciclo di lezioni).

-Lezione frontale.

-Lezione partecipata.

Valutazione:

La valutazione si articolerà in tre momenti:

-Iniziale/diagnostica;

-in itinere/ formativa;

-finale (efficacia del percorso e dei risultati);

-autentica (l'alunno sa applicare conoscenze e abilità nel mondo reale).

Verifiche:

-Riscontro verbale diretto;

-realizzazione del prodotto.

Monitoraggio:

Da parte del docente ci sarà una costante osservazione in ogni fase del lavoro svolto dagli alunni, attraverso un riscontro verbale diretto, al fine di appurare il raggiungimento degli obiettivi o di modificare l'azione didattica, laddove non risultasse essere efficace.

PROGETTAZIONE DIDATTICA PER COMPETENZE

“L'oro verde: il bergamotto”

DISCIPLINA: STORIA (AREA UMANISTICA)

INSEGNANTE : SCORDO LORIDANA

CLASSE: SECONDO BIENNIO

TITOLO: LE ORIGINI STORICHE DEL BERGAMOTTO

SOMMARIO: Indagine tra gli allievi dell'area grecanica sulla conoscenza della storia del bergamotto e dei comuni nei quali la coltivazione del frutto è maggiormente presente e da quanto tempo.

MOTIVAZIONE: suscitare negli allievi la curiosità, la ricerca ed infine la conoscenza della storia del BERGAMOTTO, delle sue incerte origini, e della sua particolarità di attecchire solo nella zona ionica

FINALITA' GENERALE: Rendere gli allievi consapevoli e partecipi di una storia agricola autctona e unica al mondo

FINALITA' DISCIPLINARE:

- Potenziare ed approfondire la capacità di reperire fonti, autonomia d'analisi, sintesi e organizzazione di contenuti.
- Potenziare l' autonomia di applicazione e di correlazione dei dati
- affiancare alla teoria la pratica laboratoriale (interviste) e le attività di ricerca in laboratorio informatico
- utilizzare l'informatica come strumento trasversale,

LIVELLI DI PARTENZA: Saranno rilevati attraverso un questionario e un colloquio in classe della durata di almeno ore due

PREREQUISITI:

- conoscenza degli avvenimenti storici che hanno caratterizzato la storia del Sud Italia

- conoscenza della particolarità del linguaggio giornalistico
- capacità di interpretare e analizzare le fonti storiografiche.

TEMPO (di previsione): 4 ore di lezione + 12 ore di laboratorio informatico e biblioteche (anche comunali) + 10 ore per le interviste

PERIODO DI ATTUAZIONE: da Novembre a Marzo

COMPETENZE DELL'ASSE STORICO:

- Potenziamento delle capacità di analisi e rielaborazione critica del fenomeno storico
- Saper trarre conseguenze, individuare cause, effetti, relazioni
- Saper condurre un' intervista
- Sapere sintetizzare le competenze acquisite

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO:

- Consolidamento di regole comportamentali: rispetto, responsabilità, solidarietà, puntualità...
- Capacità di partecipazione attiva e collaborativa; capacità di organizzazione del lavoro.
- Acquisizione di capacità espositive chiare e corrette, anche coll'uso dei linguaggi settoriali.
- Acquisizione di capacità ed autonomia d'analisi, sintesi, e organizzazione di contenuti.

- Acquisizione di autonomia di applicazione, correlazione dei dati, e nel metodo di ricerca e produzione di un testo.

CONOSCENZE: Scoprire le trasformazioni ed i cambiamenti avvenuti nel tempo, in relazione ai vari aspetti, con lo scopo di ricostruire la memoria di ciò che ci appartiene, interpretando bene il passato per comprendere meglio i cambiamenti del presente.

CONTENUTI:

- Lavori di ricerca in biblioteca sulle origini storiche del bergamotto;
- Visite al “ Museo del Bergamotto” di Reggio Calabria
- Visite alle aziende produttrici, soprattutto quelle antiche e con antichi mezzi di lavorazione, con conseguenti interviste ai produttori
- Intervista con il Presidente dell’Associazione Coltivatori
- Realizzazione della brochure.

ABILITÀ:

- Raccogliere, organizzare e rappresentare un insieme di dati.
- Capacità di coordinamento e produzione di una brochure, anche dal punto di vista di selezioni delle immagini più caratteristiche e antiche

SPAZI : aula, laboratorio di informatica, ambiente esterno (Comuni dell'Area Greca, Musei a Reggio Calabria; sedi aziende agricole; Sede Associazione coltivatori)

MODALITA' OPERATIVE

Partendo dal presupposto che la scuola come istituzione non deve essere considerata una parte a sé stante del territorio di appartenenza ho ritenuto che la storia locale sia uno strumento insostituibile nell'acquisizione di importanti abilità e competenze. Il lavorare con gli strumenti della storiografia su documenti reali, la possibilità di accesso a reperti, ad archivi, a testimonianze, a documenti iconici, agli stessi luoghi geografici è da considerare un fattore di motivazione per gli alunni. Inoltre, studiare la storia locale permette di scoprire e di approfondire il discorso delle proprie radici. La metodologia quindi in questo lavoro di ricerca storica di un agrume di difficile collocazione temporale ma di estrema certezza di luogo non può non partire dalla ricerca- azione, applicata all'area di studi curricolare, in cui l'indagine del "fatto", del fenomeno fisico e ambientale, dell'evento storico-linguistico di un territorio diventa prodotto culturale e, quindi, storia locale. Le lezioni si sono così articolate:

- prima fase in cui, con l'ausilio di una sequenza di slide (immagini e testi), si è trattato l'argomento oggetto di studio;
- la seconda fase il reperimento delle fonti storiche e storiografiche;
- la terza fase visite guidate al " Museo del Bergamotto" di Reggio Calabria; aziende agricole di antica formazione presenti sul territorio; visita e consultazione materiali all'Istituto Ellenofono di Bova Marina; Biblioteca di Reggio Calabria ; visita ai Comuni dell'Area Greca e consultazione dei documenti presenti sulle storie locali.
- Intervista al Presidente dell'Associazione coltivatori.
- Assemblaggio del materiale reperito

- produzione cartacea e multimediale della brochure.

VALUTAZIONE

La valutazione del processo formativo risponde alla finalità di far conoscere all'alunno il suo rendimento in rapporto agli obiettivi prefissati. e componenti fondamentali attorno alle quali si sviluppa il processo educativo sono le seguenti:

- Lo sviluppo della personalità (dimensione psicologica)
- Il rapporto con gli altri (dimensione sociologica)
- Il confronto con la realtà esterna (dimensione storico-umanistico-giuridica)
- Il confronto con la realtà del settore (dimensione tecnico-scientifico-economica)
- Acquisire indipendenza ed autonomia culturale ed intellettuale
- Sapersi adattare positivamente al cambiamento.
- Comunicare efficacemente con linguaggi appropriati ed in particolare esprimersi, oralmente e per iscritto, in modo chiaro e corretto
- Apprendere in maniera autonoma: saper conoscere, saper comprendere, saper applicare, saper sintetizzare saper analizzare, saper valutare
- Individuare e risolvere problemi
- Contestualizzare fenomeni ed eventi
- Utilizzare tecnologie informatiche e telematiche di base
- Documentare adeguatamente il proprio lavoro
- Acquisire la memoria del passato per orientarsi nel presente e progettare il futuro
- Padroneggiare strumenti per saper leggere interpretare la realtà presente
- Partecipare con personale e responsabile contributo al lavoro organizzato e di gruppo
- Esprimere giudizi personali su fatti e fenomeni

PROGETTAZIONE DIDATTICA PER COMPETENZE**“L’oro verde: il bergamotto”**

DISCIPLINA: MATEMATICA **DOCENTE:** *Fortunato Cuppari*

CLASSI: seconda e terza (liceo scientifico)

TITOLO: Parametri qualitativi e quantitativi che hanno storicamente descritto le proprietà del bergamotto con rappresentazione grafica dei risultati.

SOMMARIO: Conoscenza degli studi condotti sul bergamotto.

Strumenti informatici utilizzati (EXCEL ...).

Nuove proposte per valorizzare il bergamotto.

MOTIVAZIONE: Poiché l'area di produzione del bergamotto è interamente contenuta nel territorio della cosiddetta "AREA GRECANICA", si ritiene che gli alunni saranno interessati a scoprire ciò che si conosce sul bergamotto e a proporre idee innovative per ulteriori studi.

FINALITA' GENERALE: Favorire il lavoro di gruppo applicando concretamente, in un contesto reale di vissuto quotidiano, gli strumenti matematici acquisiti.

FINALITA' DISCIPLINARE:

Approfondire l'utilizzazione degli strumenti informatici.

Valorizzare le attività di laboratorio.

Utilizzare l'informatica come strumento multidisciplinare.

Utilizzare le funzioni avanzate di EXCEL nelle classi del liceo scientifico.

LIVELLI DI PARTENZA: La predisposizione di opportune tabelle ed esercizi permetterà di rilevare adeguatamente il livello di partenza di ciascun alunno.

PREREQUISITI:

Conoscenze di base sulla statistica.

Conoscenze e capacità di calcolo algebrico.

Conoscenze di base sulle onde meccaniche e sul suono.

MODULO DI RIFERIMENTO DELLA MATEMATICA: Statistica descrittiva e fisica elementare (le onde).

TEMPO (di previsione): 8 ore di lezione + 12 ore di laboratori + 6 ore per le interviste

PERIODO DI ATTUAZIONE: da Gennaio ad Aprile.

COMPETENZE DELL'ASSE MATEMATICO: analizzare dati e interpretarli usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni di tipo informatico.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO:

- Pianificare strategie appropriate per la soluzione di problemi.
- Valorizzare il lavoro di gruppo suddividendosi i compiti e condividendo le esperienze maturate.
- Abituarsi ad esprimere giudizi autonomi sostenendoli con adeguate motivazioni logiche.
- Acquisire le basi della rappresentazione digitale delle informazioni.
- Saper realizzare e modificare una tabella e/o un grafico con Excel.

CONOSCENZE: Saper utilizzare le funzioni elementari di EXCEL

CONTENUTI: Elementi di STATISTICA e FISICA e ONDE.

ELEMENTI DI INFORMATICA: FOGLIO DI CALCOLO

Introduzione e generalità sui fogli elettronici; descrizione del programma Excel; comandi di Excel; realizzazione di tabelle e grafici.

ABILITÀ:

- Progettare una ricerca su uno o più aspetti qualitativi di un evento.
- Raccogliere, organizzare e rappresentare un insieme di dati.
- Utilizzare gli strumenti informatici per rappresentare dati e tabelle.

AMBIENTE DI LAVORO: aula, laboratorio di informatica, Comuni area Grecanica.

CRITERI METODOLOGICI MODALITA' OPERATIVE

In un primo momento verranno richiamati i concetti fondamentali che i gruppi di lavoro dovranno utilizzare per dare valenza scientifica alla ricerca.

Si insisterà molto sul valore del LAVORO di GRUPPO mettendo in evidenza l'importanza dell'organizzazione e della condivisione dei risultati.

Ampio spazio decisionale sarà dato ai gruppi che dovranno fare proposte sugli obiettivi da raggiungere e sui metodi che si intende impiegare.

Con questa impostazione si comprende come la funzione tradizionale del docente lascia il posto alla creatività degli studenti che spinti dalle loro motivazioni proporranno nuovi metodi d'indagine e nuovi campi di ricerca.

Lo Stato ha sempre sostenuto con leggi e finanziamenti vari le piccole realtà agricole e le minoranze linguistiche ma spesso le risorse non sono state una spinta sufficiente per avviare un progresso duraturo e uno sviluppo irreversibile.

La spinta culturale che si vuole attivare con la presente progettazione didattica dovrebbe scaturire dall'interno della società essendo protagonisti alunni che sono nati e vivono nel territorio dell'AREA GRECANICA.

Ad esempio sono state condotte indagini conoscitive su molti aspetti che riguardano il BERGAMOTTO; con la buccia essiccata sono stati costruiti piccoli

contenitori e partendo da questa realtà potrebbe essere interessante studiare le proprietà acustiche della buccia essiccata e individuarne possibili applicazioni.

VALUTAZIONE

La valutazione sarà un processo continuo e darà ampio spazio all'AUTOVALUTAZIONE. La predisposizione di opportune schede fornirà una guida e darà carattere oggettivo alla stessa.

Alla fine del processo verrà chiesto ai ragazzi di esprimere il grado di soddisfazione del lavoro effettuato e le proposte di miglioramento.

PROGETTAZIONE DIDATTICA PER COMPETENZE

“L'oro verde: il bergamotto”

DISCIPLINA: MATEMATICA (docente: Andrea Altomonte)

CLASSE: PRIMO BIENNIO

TITOLO: INDAGINE STATISTICA SUL BERGAMOTTO

SOMMARIO: Indagine statistica nei vari comuni di provenienza dei ragazzi del primo biennio della scuola secondaria superiore (area Grecanica) sul livello di conoscenza del bergamotto, delle proprietà benefiche e dei suoi derivati, del ciclo produttivo e della zona di produzione.

MOTIVAZIONE: Il bergamotto, vera e propria risorsa per il territorio dell'area Grecanica, ancora oggi è sottovalutato e poco conosciuto (soprattutto tra i giovani), si presta ad essere trattato da diversi punti di vista con il coinvolgimento di tutte le discipline scolastiche. In ambito matematico la realizzazione di un'indagine statistica effettuata nei comuni di provenienza dei ragazzi può dare nuovi impulsi per la valorizzazione di quello che può essere definito l'"oro verde" del nostro territorio.

FINALITA' GENERALE: Rendere gli allievi autonomi nella realizzazione di un'indagine statistica dall'ideazione, alla progettazione, al rilevamento e successiva restituzione dei dati.

FINALITA' DISCIPLINARE:

- potenziare ed approfondire in modo dedicato la matematica e le sue applicazioni nei diversi contesti,
- affiancare alla teoria la pratica laboratoriale e le attività di laboratorio,
- utilizzare l'informatica come strumento trasversale,
- rafforzare la proposta formativa del liceo scientifico.

LIVELLI DI PARTENZA: Saranno rilevati attraverso un questionario e un colloquio in classe.

PREREQUISITI:

- conoscenze di base sulla statistica acquisite nel primo ciclo di studi;
- il linguaggio degli insiemi e i numeri razionali;

- algebra di primo grado.

MODULO DI RIFERIMENTO DELLA MATEMATICA: Statistica descrittiva

TEMPO (di previsione): 8 ore di lezione + 12 ore di laboratori + 6 ore per le interviste

PERIODO DI ATTUAZIONE: da Novembre a Marzo

COMPETENZE DELL'ASSE MATEMATICO: analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO:

- Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi.
- Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico
- Essere capaci di esprimere giudizi autonomi evitando di essere destinatari passivi di un numero notevole di informazioni perché sprovvisti di strumenti per valutarli.
- Essere capaci di lavorare in gruppo suddividendosi i compiti e condividendo le esperienze maturate.
- Acquisire le basi della rappresentazione digitale delle informazioni.
- Saper realizzare e modificare una tabella e/o un grafico con Excel.

CONOSCENZE: Dati, loro organizzazione e rappresentazione. Distribuzioni delle frequenze a seconda del tipo di carattere e principali rappresentazioni grafiche. Valori medi e misure di variabilità.

CONTENUTI: STATISTICA DESCRITTIVA

Definizione di statistica; fasi dell'indagine; unità statistica e popolazione; differenza tra statistica descrittiva e statistica inferenziale; caratteri qualitativi e quantitativi; frequenza; ampiezza; valore centrale; rappresentazioni grafiche di dati: ortogrammi, istogrammi, aerogrammi, cartogrammi, ideogrammi, diagrammi cartesiani; indici di posizione centrale: media aritmetica, media ponderata, moda e mediana; indici di variabilità: campo di variazione, scarto semplice medio, deviazione standard o scarto quadratico medio; incertezza delle statistiche ed errore standard.

ELEMENTI DI INFORMATICA: FOGLIO DI CALCOLO

Introduzione e generalità sui fogli elettronici; descrizione del programma Excel; comandi di Excel; realizzazione di tabelle e grafici.

ABILITÀ:

- Progettare un'indagine statistica.
- Raccogliere, organizzare e rappresentare un insieme di dati.
- Calcolare i valori medi e alcune misure di variabilità di una distribuzione.
- Interpretare dati statistici e rappresentarli mediante tabelle e grafici.
- Utilizzare gli strumenti informatici per rappresentare dati e tabelle.

DESCRITTORI DI APPRENDIMENTO:

- 1) Conoscere le fasi dell'indagine.
- 2) Conoscere la differenza fra statistica descrittiva e statistica induttiva.

- 3) Saper individuare la frequenza di un determinato dato statistico.
- 4) Saper calcolare la media, la moda e la mediana di un campione.
- 5) Saper rappresentare dati statistici mediante l'uso di tabelle.
- 6) Saper rappresentare dati statistici mediante l'uso di grafici.
- 7) Saper operare con gli indici di posizione centrale.
- 8) Saper operare con gli indici di variabilità.
- 9) Saper operare con i software applicativi relativi ai fogli di calcolo per la costruzione di tabelle e grafici.

AMBIENTE DI LAVORO: aula, laboratorio di informatica, ambiente esterno (Comuni dell'Area Grecanica)

CRITERI METODOLOGICI MODALITA' OPERATIVE

L'unità sarà sviluppata dopo aver richiamato i concetti di base sugli insiemi e relative operazioni, già studiate nel primo ciclo. Si procederà con un primo lavoro di gruppo consistente nello studio delle definizioni e del nuovo linguaggio statistico. Successivamente, nel laboratorio di informatica, si procederà con alcuni esempi per spiegare il concetto di frequenza e probabilità e saranno realizzate le prime tabelle e i primi grafici. Il collegamento con i giochi (dadi, estrazioni, ecc.) faciliterà la lezione che acquisterà un taglio laboratoriale rendendo la classe attiva nel processo educativo. Si analizzeranno risultati sportivi (esempio: numeri di canestri utili di un cestista) e dati statistici nazionali (esempio: censimento della popolazione), per capire come è possibile estendere i dati rilevati con un campione all'intera popolazione.

Dopo questa prima fase di circa 3 ore, si affronterà il tema centrale dell'unità di apprendimento "L'oro verde: il bergamotto". In primo luogo si esporrà il progetto complessivo illustrando i diversi aspetti affrontati nelle altre discipline e classi, in

seguito si discuterà il problema dell'indagine statistica e come dovranno essere impostate le diverse fasi del lavoro.

Come primo compito dovrà essere predisposta una scheda di indagine (intervista) per rilevare i diversi livelli di conoscenza del bergamotto, delle proprietà benefiche e dei suoi derivati, del ciclo produttivo e della zona di produzione, delle quantità di prodotti a base di bergamotto acquistati in un anno. Sarà utile inserire nella scheda di indagine anche domande sulle motivazioni degli acquisti di prodotti a base di bergamotto (per consumo personale o per regalo/souvenir); particolare importanza dovrà essere data alle idee e proposte dei ragazzi anche sul tipo di domanda da inserire nella scheda intervista.

La predisposizione della scheda intervista dovrà vedere coinvolti tutti i ragazzi della classe con una attività di brainstorming e la successiva definizione della traccia dovrà tenere conto della possibilità di effettuare l'intervista di persona o per telefono. Pur mantenendo il titolo principale "L'oro verde: il bergamotto", si farà scegliere ai ragazzi un sottotitolo per l'indagine statistica. Tutto ciò per dare un valore di realtà al compito affidato.

La fase dell'intervista dovrà essere sviluppata per gruppi, facendo attenzione al coinvolgimento dei ragazzi in funzione delle loro caratteristiche affinché ciascuno di loro con le proprie peculiarità possa dare un valido contributo all'indagine (estroverso, uditivo, riflessivo, analitico, cinestetico). Ogni gruppo si occuperà di procedere con l'intervista nei comuni di provenienza, dopo aver attivato le procedure necessarie per l'autorizzazione e la tutela di eventuali dati sensibili e dopo aver dato comunicazione alla polizia locale. E' possibile pensare anche ad interviste telefoniche da affidare ai ragazzi che possiedono delle caratteristiche che consentono questo tipo di compito (estroverso, uditivo).

A questa fase seguirà il lavoro in laboratorio con la predisposizione e successiva compilazione di un foglio di lavoro Excel. L'elaborazione, l'analisi dei risultati e la condivisione dell'esperienza costituiranno le fasi conclusive di tutto il percorso.

La restituzione dei dati sarà effettuata, oltre che con tabelle, anche con diversi tipi di grafici per sintetizzare le informazioni e dare una immediata visualizzazione del fenomeno statistico, anche in vista della successiva pubblicazione dei risultati all'interno degli altri segmenti del progetto.

VALUTAZIONE

La valutazione delle competenze nella “matematica del fare” implica, secondo un'efficace formula, “accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare consapevolmente con ciò che sa”.

Una competenza sia generale, sia di studio, sia di lavoro si sviluppa in un contesto nel quale lo studente è coinvolto nel realizzare prodotti, personalmente o collettivamente, nell'affrontare situazioni, nel portare a termine compiti, nel risolvere problemi, che implicano l'attivazione e il coordinamento operativo di quanto sa, sa fare, sa essere o sa collaborare con gli altri.

Un ruolo centrale, come risulta dalla stessa definizione europea di competenza, è svolto dalla qualità della conoscenze e delle abilità sviluppate nei vari ambiti di studio. Esse infatti devono essere non solo acquisite a un buon livello di comprensione e di stabilità ma devono anche rimanere aperte a una loro mobilitazione e valorizzazione nel contesto di ogni attività di studio, di lavoro o di una vita sociale.

Un ambiente di lavoro nel quale si realizzano individualmente o collettivamente prodotti che richiedono un utilizzo intelligente di quanto studiato o sollecitano un suo approfondimento è la chiave di volta metodologica.

Il laboratorio è concepito non solo come il luogo nel quale gli studenti mettono in pratica quanto hanno appreso a livello teorico attraverso la sperimentazione di

protocolli standardizzati, tipici delle discipline scientifiche, ma soprattutto come una metodologia didattica innovativa volta a facilitare la personalizzazione del processo di insegnamento/apprendimento, che consente agli studenti di acquisire il “sapere” attraverso il “fare”, dando forza all’idea che la scuola è il posto in cui si “impara ad imparare” per tutta la vita.

Il lavoro in laboratorio e le attività ad esso connesse sono particolarmente importanti perché consentono di attivare processi didattici in cui gli allievi diventano protagonisti, superando l’atteggiamento di passività e di estraneità che caratterizza spesso il loro atteggiamento di fronte alle lezioni frontali.

Pertanto la valutazione sarà effettuata attraverso le schede di osservazione sull’impegno e la partecipazione in laboratorio, sulle attività esterne, sulla capacità di relazionarsi all’interno del gruppo, sulle abilità di realizzazione delle tabelle e dei grafici, sulla capacità di relazionare sul lavoro effettuato. Sarà inoltre somministrato un questionario a risposte multiple sui contenuti propri della disciplina.

Alla fine del processo verrà chiesto ai ragazzi di esprimere il grado di soddisfazione del lavoro effettuato e le proposte di miglioramento.

SCHEDA DI OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO

Data _____ Ora di lezione _____ Materia _____

Gli alunni durante :

la lezione le attività di laboratorio un intervento di un compagno

ascoltano con attenzione _____

prendono appunti _____

seguono sul libro _____

intervengono con domande ed osservazioni _____

eseguono gli esercizi/compiti assegnati _____

intervengono solo se sollecitati _____

si distraggono e parlano tra loro _____

sono disinteressati _____

si distraggono _____

altro (specificare) _____

Gli alunni chiedono chiarimenti:

all'insegnante durante la spiegazione _____

all'insegnante al termine della lezione _____

al compagno _____

non chiedono chiarimenti _____

altro (specificare) _____

Gli alunni:

che hanno capito aiutano i compagni _____

creano un clima collaborativo _____

creano un clima competitivo _____

altro (specificare) _____

L'insegnante

prof. Andrea Altomonte

PROGETTAZIONE DIDATTICA PER COMPETENZE

“L'oro verde: il bergamotto”

DISCIPLINE: ITALIANO-SCIENZE-SCIENZE MOTORIE-INGLESE (docenti: Daniela Angela Gaetano, Francesco Iaria, Annunziata Cuzzilla, Angela Romeo, Foti Maria)

DESTINATARI: CLASSI SECONDE LICEO E TECNICI

PERIODO DI ATTUAZIONE: da Dicembre a Marzo

TITOLO: “IL BERGAMOTTO È SALUTE”

OBIETTIVO: Coinvolgere gli alunni in un’attività sperimentale su una coltura tipica della costa ionica della nostra provincia, in collaborazione con il Dipartimento di Agraria dell’Università Mediterranea di Reggio Calabria, sezione Tecnologie Alimentari.

FINALITA’ GENERALE: Rendere gli allievi autonomi nella realizzazione di analisi chimico-fisiche in laboratorio (partendo dalla raccolta del frutto per giungere alla caratterizzazione dell’olio essenziale ottenuto dalle bucce e del succo ricavato dalla spremitura della polpa), in relazione alle quali produrre una relazione accurata sulle varie fasi di lavoro e sull’elaborazione dei dati ottenuti per illustrare le caratteristiche dell’olio essenziale in campo dell’industria cosmetica e le proprietà del succo dal punto di vista nutraceutico e salutistico.

LIVELLI DI PARTENZA: Somministrazione di una prova per accertare le competenze, le abilità e le conoscenze di base per eseguire le analisi in laboratorio ed elaborare i dati.

PREREQUISITI:

- conoscenza degli strumenti e delle tecniche di laboratorio (gascromatografia e cromatografia liquida) e del loro uso;
- conoscenza delle norme di sicurezza da rispettare in laboratorio;
- possesso di competenze grammaticali e linguistiche
- saper scrivere un testo in modo corretto e organizzato

ATTIVITA’

Modulo 0

- Somministrazione prova d'ingresso (1 ora)
- Ripasso sulle norme di sicurezza e sull'utilizzo degli strumenti di laboratorio (1 ora)

Modulo 1

- visita ai laboratori di Tecnologie Alimentari e incontro con un tecnico per acquisire le conoscenze teorico-pratiche propedeutiche allo svolgimento delle attività di analisi (5 ore) e dei programmi di elaborazione dei dati ottenuti.

Modulo 2

- Raccolta dei frutti (1 ora)
- preparazione dei campioni da analizzare: i frutti vengono lavati, sbucciati e sottoposti a spremitura per l'ottenimento del succo. (5 ore in laboratorio)

Modulo 3

- estrazione dell'essenza dalle scorze di bergamotto, previamente triturate, attraverso distillazione in corrente di vapore (apparecchio Clevenger) (5 ore)

Modulo 4

- esecuzione delle analisi sull'essenza: analisi gascromatografiche per valutare il profilo qualitativo dei composti presenti nell'olio essenziale di bergamotto (10 ore)
- esecuzione delle analisi sul succo: pH, solidi solubili totali, acidità totale, acido ascorbico, polifenoli totali, flavonoidi totali, polifenoli HPLC, flavonoidi HPLC (20 ore)

Modulo 5

- elaborazione dei dati: tabelle, grafici, cromatogrammi (5 ore)
- relazione sui risultati al fine di valutare le caratteristiche dei campioni analizzati (5 ore)

- relazione sull'esperienza anche in lingua Inglese(5 ore)

COMPETENZE DI CITTADINANZA

- Imparare ad imparare
- Comunicare
- Agire in modo autonomo e responsabile
- Risolvere problemi

COMPETENZE SPECIFICHE

- osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità; analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza;
- leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo; produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.

ABILITA':

- raccogliere dati attraverso l'osservazione diretta dei fenomeni naturali
- organizzare e rappresentare i dati raccolti
- individuare una interpretazione dei dati
- presentare i risultati dell'analisi
- utilizzare le funzioni di base dei software più comuni per produrre testi, calcolare e rappresentare dati

- prendere appunti e redigere sintesi e relazioni
- rielaborare in forma chiara le informazioni
- produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative non solo in italiano ma in lingua inglese.

CONOSCENZE:

- principali strumenti e tecniche di misurazione
- schemi, tabelle e grafici
- modalità e tecniche della relazione scritta
- fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione

CONTENUTI:

- la composizione chimica dell'olio essenziale e del succo di bergamotto
- i principi della distillazione
- le proprietà salutistiche del bergamotto
- la cromatografia
- gascromatografo e cromatografo liquido (HPLC)
- elaborazione dei risultati in tabelle e grafici
- relazione sull'attività

AMBIENTE DI LAVORO: aula, laboratori di scienze e di informatica, Università Mediterranea: Dipartimento Tecnologie Alimentari, bergamotteti.

CRITERI METODOLOGICI MODALITA' OPERATIVE

- Learning by doing (apprendimento attraverso il fare)
- Cooperative learning
- Problem solving
- e-learning
- lezione frontale e partecipata
- attività laboratoriali individuali e di gruppo

VALUTAZIONE

Valutare le competenze significa non solo accertare ciò che lo studente sa, ma soprattutto ciò che lo studente sa fare consapevolmente con ciò che sa.

Pertanto la valutazione terrà conto dei seguenti fattori:

- capacità di attenzione e concentrazione
- interventi appropriati
- capacità di prendere appunti, saperli riorganizzare e relazionare sul lavoro svolto
- capacità di lavorare in gruppo

- consapevolezza del proprio ruolo all'interno del gruppo di lavoro
- autonomia nei procedimenti teorici e nelle abilità operative
- organizzazione autonoma del lavoro e rispetto dei tempi di consegna
- uso degli strumenti

SCHEMA DI OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO

Data _____ Ora di lezione _____

Materia _____

Gli alunni durante :
 la lezione le attività di laboratorio un intervento di un compagno

ascoltano con attenzione _____

prendono appunti _____

seguono sul libro _____

intervengono con domande ed osservazioni _____

eseguono gli esercizi/compiti assegnati _____

intervengono solo se sollecitati _____

si distraggono e parlano tra loro _____

sono disinteressati _____

altro (specificare) _____

Gli alunni chiedono chiarimenti:

all'insegnante durante la spiegazione _____

all'insegnante al termine della lezione _____

al compagno _____

non chiedono chiarimenti _____

altro (specificare) _____

Gli alunni:

che hanno capito aiutano i compagni _____

creano un clima collaborativo _____

creano un clima competitivo _____

altro (specificare) _____

CORSO DI FORMAZIONE DOCENTI

Scuola Polo Ambito 0009 - Snodo Formativo Melito - Corso A

gruppo MELITO 4

PROGETTAZIONE DIDATTICA PER COMPETENZE

“Il bergamotto , oro verde di Calabria”

DISCIPLINA: STORIA (AREA UMANISTICA)

DOCENTE: VIVIANA BARBARA ANTONELLA

CLASSE: SECONDO BIENNIO

TITOLO: IL BERGAMOTTO , TRA PASSATO E PRESENTE

SOMMARIO: Indagine tra gli allievi dell'area grecanica sulla conoscenza della storia del bergamotto e dei comuni nei quali la coltivazione del frutto è maggiormente presente e da quanto tempo.

MOTIVAZIONE: suscitare negli allievi l'interesse e curiosità per un agrume, il bergamotto:

- ricco di proprietà curative,
- impiegato nella produzione di profumi di alta qualità
- adoperato in pasticceria e in cucina.

FINALITA' GENERALE: Rendere gli allievi consapevoli dell'importanza sociale, economica e culturale che tale agrume riveste per la nostra terra e renderli partecipi di una storia agricola autoctona e unica al mondo, poiché il Bergamotto, oro verde di Calabria, attecchisce solo in questo lembo di terra, la zona ionica calabrese

FINALITA' DISCIPLINARE:

- Potenziare la capacità di reperire fonti, promuovere l'autonomia d'analisi, sintesi e organizzazione di contenuti.
- Potenziare l' autonomia di applicazione e di correlazione dei dati
- affiancare alla teoria la pratica laboratoriale , partendo dalla semplice osservazione del frutto, dal suo profumo e dal colore per poi contestualizzarlo all'interno del suo habitat naturale,in modo da reperire attraverso interviste, reportage fotografici, il

materiale da utilizzare per un' attività di ricerca consapevole in laboratorio informatico

- utilizzare l'informatica come strumento trasversale,

LIVELLI DI PARTENZA: Saranno rilevati attraverso un questionario e un colloquio in classe della durata di almeno ore due

PREREQUISITI:

- conoscenza degli avvenimenti storici che hanno caratterizzato la storia del Sud Italia
- conoscenza della particolarità del linguaggio giornalistico
- capacità di interpretare e analizzare le fonti storiografiche, fotografiche e documentali in genere.

TEMPO (di previsione): 4 ore di lezione + 12 ore di laboratorio informatico e biblioteche (anche comunali) + 3 ore per le interviste + 7 presso azienda agricola

PERIODO DI ATTUAZIONE: da Gennaio ad Aprile

COMPETENZE DELL'ASSE STORICO:

- Potenziamento delle capacità di analisi e rielaborazione critica del fenomeno storico
- Saper trarre conseguenze, individuare cause, effetti, relazioni
- Saper condurre un' intervista
- Sapere rielaborare autonomamente le fonti
- Sapere utilizzare le competenze acquisite

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO:

- Consolidamento di regole comportamentali: rispetto, responsabilità, solidarietà, puntualità...
- Capacità di partecipazione attiva e collaborativa; capacità di organizzazione del lavoro.
- Acquisizione di capacità espositive chiare e corrette, anche coll'uso dei linguaggi settoriali.
- Acquisizione di capacità ed autonomia d'analisi, sintesi, e organizzazione di contenuti.
- Acquisizione di autonomia di applicazione, correlazione dei dati, e nel metodo di ricerca e produzione di un Power Point

CONOSCENZE: Scoprire le trasformazioni ed i cambiamenti avvenuti nel tempo, in relazione ai vari aspetti, con lo scopo di ricostruire la memoria di ciò che ci appartiene, interpretando bene il passato per comprendere meglio i cambiamenti del presente.

CONTENUTI:

- Lavori di ricerca in biblioteca sulle origini storiche del bergamotto;
- Visite al “ Museo del Bergamotto” di Reggio Calabria
- Visite alle aziende produttrici, soprattutto quelle antiche e con antichi mezzi di lavorazione, con conseguenti interviste ai produttori
- Intervista a uno i più coltivatori
- Realizzazione di Power Point

ABILITÀ:

- Raccogliere, organizzare e rappresentare un insieme di dati.
- Capacità di coordinamento e produzione di un Power Point

SPAZI :

aula, laboratorio di informatica, ambiente esterno (Comuni dell’Area Grecanica, Musei a Reggio

Calabria; sedi aziende agricole; Sede Associazione coltivatori)

MODALITA’ OPERATIVE

DALLA MICRO STORIA ALLA MACROSTORIA. La scuola, come agenzia formativa per eccellenza, non può vivere avulsa dal contesto sociale, economico e culturale nel qual

opera, ecco perché è fondamentale conoscere le “storie” che lo caratterizzano. Tra le tante, ho ritenuto di fare conoscere ai discenti quella del bergamotto, privilegiando non solo l’uso della mente ma anche dei “sensi” un profumo evoca immagini , stimola l’immaginazione e crea i presupposti per una conoscenza consapevole, per arrivare step by step ad acquisire competenze. La metodologia in questo lavoro di ricerca storica partire dalla ricerca- azione, applicata all’area di studi curricolare, in cui l’indagine del “fatto”, del fenomeno fisico e ambientale, dell’evento storico-linguistico di un territorio diventa prodotto culturale e, quindi, storia locale. Le lezioni si sono così articolate

- prima fase in cui, con l’ausilio di una sequenza di slide (immagini e testi), e con il supporto del frutto (dal vivo) si è trattato l’argomento oggetto di studio;
-
- la seconda fase il reperimento delle fonti storiche e storiografiche;
- la terza fase visite guidate al “ Museo del Bergamotto” di Reggio Calabria; aziende agricole di antica formazione presenti sul territorio; visita e consultazione materiali all’Istituto Ellenofono di Bova Marina; Biblioteca di Reggio Calabria ; visita ai Comuni dell’Area Greca e consultazione dei documenti presenti sulle storie locali.
- Intervista ai coltivatori.
- Assemblaggio del materiale reperito
- produzione cartacea e multimediale di un Power Point

VALUTAZIONE

La valutazione del processo formativo risponde alla finalità di far conoscere all'alunno il suo rendimento in rapporto agli obiettivi prefissati. e componenti fondamentali attorno alle quali si sviluppa il processo educativo sono le seguenti:

- Lo sviluppo della personalità (dimensione psicologica)
- Il rapporto con gli altri (dimensione sociologica)
- Il confronto con la realtà esterna (dimensione storico-umanistico-giuridica)
- Il confronto con la realtà del settore (dimensione tecnico-scientifico-economica)
- Acquisire indipendenza ed autonomia culturale ed intellettuale
- Sapersi adattare positivamente al cambiamento.
- Comunicare efficacemente con linguaggi appropriati ed in particolare esprimersi, oralmente e per iscritto, in modo chiaro e corretto
- Apprendere in maniera autonoma: saper conoscere, saper comprendere, saper applicare, saper sintetizzare saper analizzare, saper valutare
- Individuare e risolvere problemi
- Contestualizzare fenomeni ed eventi
- Utilizzare tecnologie informatiche e telematiche di base
- Documentare adeguatamente il proprio lavoro
- Acquisire la memoria del passato per orientarsi nel presente e progettare il futuro
- Padroneggiare strumenti per saper leggere interpretare la realtà presente
- Partecipare con personale e responsabile contributo al lavoro organizzato e di gruppo
- Esprimere giudizi personali su fatti e fenomeni

Progettazione Didattica per Competenze

Titolo: *La lavorazione dell' "oro verde" a Melito Porto Salvo.*

Docente: Prof.ssa ZAVETTIERI ADALGISA

Classe coinvolta: 5^a

Durata: 3 mesi; periodo: febbraio - aprile

Compito di realtà (prodotto atteso): Reportage storico multimediale a scopo divulgativo

Obiettivo:

Creare la consapevolezza storica di come un prodotto della nostra terra, unico al mondo, sia stato e continua ad essere fonte di sostentamento ed opportunità di lavoro e favorire così un atteggiamento positivo e aperto nei confronti della nostra realtà.

Finalità:

Gli alunni produrranno un lavoro finale che raccolga tutti i dati reperiti, sia direttamente durante le lezioni frontali, che nelle uscite didattiche. Saranno compresi anche eventuali documenti inediti, fotografie, video, interviste.

Il tutto sarà catalogato ed assemblato in una produzione multimediale delle esperienze vissute, raccontate mediante un video-documentario che illustri il lavoro svolto e che sia facilmente fruibile a tutti (cittadinanza, scuole, attori istituzionali).

Conoscenze:

L'attività in programma ripercorre le tappe storiche dello sfruttamento del bergamotto, dalla fine dell'Ottocento con la nascita dei primi opifici, fino ai giorni nostri, caratterizzati da una crisi ultradecennale del mercato, ma che oggi sembra risolversi a favore di una ripresa vigorosa.

Verrà analizzato il contesto storico, ambientale e sociale iniziale, l'utilizzo del bergamotto e dei suoi sottoprodotti nei vari campi, i cambiamenti che ha subito nel tempo la lavorazione, passando per tecniche e tecnologie sempre più attuali e raffinate, al fine di utilizzare non solo gli oli essenziali, ma anche gli altri sottoprodotti.

Particolare risalto verrà dato all'attuale utilizzo del bergamotto che, con l'apertura di nuovi e importanti segmenti di mercato, si colloca al vertice dei prodotti autoctoni più raffinati e offre opportunità imprenditoriali, occupazionali e di rilancio del settore della piccola industria, che nell'area melitese aveva solide radici.

Contenuti:**La nascita dei primi opifici.**

Contesto storico, ambientale e sociale. Tecniche di lavorazione, estrazione degli oli e utilizzo dei sottoprodotti del bergamotto. Uscita didattica con visita ad un bergamotteto.

La crisi degli anni '90 ed il crollo dei prezzi.

Le cause della crisi: impoverimento dei terreni, crollo della produzione, avvento delle essenze sintetiche.

Il bergamotto oggi e l'apertura di nuovi spazi di mercato.

La rivincita del prodotto biologico e i diversi utilizzi di olii, spirito, scorza. Uscita didattica con visita ad un impianto di lavorazione della buccia.

Pre-requisiti:

Saper selezionare informazioni attendibili, come le fonti storiche, gli avvenimenti e i periodi che hanno caratterizzato il contesto di studio. Saper collegare in maniera diacronica le tappe ed i processi storici. Essere in grado di scrivere un testo formalmente corretto, ben strutturato e organico. Saper utilizzare gli strumenti multimediali.

Competenze di cittadinanza:

- Imparare ad imparare
- Progettare
- Comunicare
- Agire in modo autonomo e responsabile
- Risolvere problemi

Competenze disciplinari:

- Individuare le connessioni tra storia, scienza, economia e tecnologia, analizzandone l'evoluzione nei vari contesti
- Conoscere la dimensione geografica in cui si inseriscono i fenomeni storici, con particolare attenzione ai fatti demografici, economici, ambientali
- Collegare i fatti storici ai contesti globali e locali in un costante rimando sia al territorio che allo scenario internazionale.
- Comprendere le problematiche connesse alla realtà del Sud e agire per la salvaguardia, la memoria e la diffusione del patrimonio culturale del Meridione.

- Produrre informazioni, testi, reportage in formato multimediale.
- Applicare un metodo di lavoro laboratoriale.

Conoscenze:

- Storia italiana ed europea, con particolare riferimento al contesto storico locale.
- Il territorio come fonte storica sul piano economico, sociale e culturale.
- Categorie, lessico, strumenti e metodi della ricerca.
- L'impatto delle innovazioni scientifiche e tecnologiche sulla società e sull'economia.

Abilità:

- Riconoscere nella storia e nel mondo attuale le radici storiche del passato cogliendo gli elementi di continuità e discontinuità.
- Riconoscere le relazioni tra evoluzione scientifica e tecnologica (con particolare riferimento ai settori produttivi) e contesti ambientali-demografici, socio-economici, politici e culturali.
- Utilizzare e applicare categorie, lessico, strumenti e metodi della ricerca in contesti laboratoriali.

Metodologia:

- Lezione frontale con utilizzo di fonti storiche e ricostruzioni di avvenimenti.
- Ricerca bibliografica, anche mediante documenti inediti, riviste, internet.
- Uscite didattiche con visite guidate.
- Cooperative learning (operare pensando, riflettendo, discutendo con sé stessi e con gli altri).
- Brain storming (al fine di far emergere le idee dei membri di un gruppo, che vengono poi analizzate e criticate).
- Lavori di gruppo.

Indicatori di valutazione :

- conoscenza e comprensione dei dati;
- capacità di argomentazione e rielaborazione personale;
- capacità di sintetizzare gli elementi essenziali e di analizzare i diversi aspetti di un problema;
- capacità di utilizzare le conoscenze acquisite in contesti diversi;
- capacità di riferimenti interdisciplinari;
- rigore logico ed ordine sostanziale e formale;
- capacità di utilizzare al meglio la forma linguistica;
- percorso compiuto rispetto al livello di partenza;
- grado di rielaborazione personale delle acquisizioni.

Spazi:

Aula, laboratorio multimediale, bergamotteto, impianto produttivo.

Risorse umane:

Docenti, esperti.

Strumenti:

Giornali, riviste, periodici, fotocopie, internet, computer.

Valutazione:

La valutazione si articolerà in tre momenti:

- Iniziale/diagnostica;
- In itinere/formativa;
- Finale (efficacia del percorso e dei risultati);

Verifiche:

- Riscontro orale, anche mediante metodologia *brain storming*;
- Accertamento della corretta realizzazione del prodotto finale.

Monitoraggio:

L'attività didattica verrà seguita costantemente nelle varie fasi mediante intervento diretto del docente e il monitoraggio dei progressi svolti dagli alunni, integrato ove fosse necessario con azioni frontali mirate al pieno raggiungimento degli obiettivi.

Progettazione Didattica per Competenze

Docente: Prof.ssa Tomasello Mariangela

Denominazione: **L'oro grecanico: Il Bergamotto**

Disciplina: **LINGUA INGLESE**

Destinatari: **Alunni del secondo biennio**

Compito di realtà/ Prodotto atteso:

Accogliere ed introdurre visitatori stranieri

Sommario:

Il compito di realtà consiste nel guidare i turisti in piccoli musei, aziende, piantagioni presenti nell'area grecanica e spiegare in lingua straniera caratteristiche e peculiarità del bergamotto.

Motivazione

Essendo l'obiettivo principale di ogni lingua straniera la competenza comunicativa, gli alunni avranno modo di ampliare il lessico ed approfondire le strutture linguistiche già in loro possesso.

Allo stesso tempo si approprieranno di conoscenze e saperi che fanno parte del loro specifico territorio.

Finalità

Comunicare correttamente, esporre e valorizzare in lingua straniera caratteristiche e peculiarità del bergamotto e del territorio.

Prerequisiti

- Essere in grado di interagire in lingua straniera utilizzando semplici strutture
- Conoscere, almeno in modo generale, il prodotto cui trattasi ed il territorio di riferimento.

Competenze chiave europee e di cittadinanza

Comunicazione in lingua straniera

- Approfondire e consolidare la padronanza della lingua in vari contesti.
- Ampliare ed arricchire il lessico specifico.

Competenza digitale

Utilizzare le tecnologie della comunicazione e gli strumenti multimediali per raccogliere informazioni.

Imparare ad imparare

Trasferire esperienze e saperi in campi e situazioni diversi.

Spirito di iniziativa e imprenditorialità

Saper lavorare autonomamente in gruppo apportando nuove idee e contributi originali.

Consapevolezza ed espressione culturale

Utilizzare vari linguaggi espressivi per valorizzare risorse del proprio territorio.

Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire il lessico specifico relativo al bergamotto. (lavorazione, caratteristiche, mercato, etc.) • Approfondire strutture sintattico-linguistiche. 	<p>Saper utilizzare le conoscenze relative al prodotto trasmettendole in modo chiaro ed efficiente.</p>
Competenza	
<p>Acquisire coscienza dei processi comunicativi, riutilizzando le competenze e rispandendole in situazioni diverse.</p>	

Attività

- Presentazione dell'U.d.A. agli allievi
- Organizzazione del lavoro
- Suddivisione dei ruoli
- Visite guidate
- Ricerca di informazioni relative al prodotto

- Esercizi di role – play
- Schede ed esercitazioni relative alle principali strutture sintattico – grammaticali

Tempi e spazi

Ottobre/ novembre

Aula – Aula decentrata (terreno, musei, aziende) - Laboratorio multimediale

Metodologie e strumenti

LIM - PC- Fotocopie - Guide turistiche - Cooperative Learning - Lavoro di gruppo

Lezione partecipata - Flipper Classroom

Verifica e Valutazione

La valutazione verrà effettuata inizialmente, in itinere e in fase finale.

I criteri considerati saranno:

- Rispetto dei tempi
- Impegno
- Capacità di collaborazione
- Chiarezza espositiva
- Capacità organizzativa
- Correttezza sintattico – grammaticale.

Verrà anche considerato un momento autovalutativo da parte dei ragazzi e dell'insegnante stesso.

PROGETTAZIONE DIDATTICA PER COMPETENZE

“L'ORO VERDE: IL BERGAMOTTO”

DISCIPLINA: PROGETTAZIONE, COSTRUZIONI E IMPIANTI (docente: Francesco Carmelo Nostro).

CLASSE: TRIENNIO/CAT

TITOLO: LA PROGETTAZIONE DEGLI IMPIANTI PER LA PRODUZIONE DELL'ESSENZA DEL BERGAMOTTO.

SOMMARIO: Dalle ricerche effettuate nei vari comuni dell'area Grecanica da parte degli studenti della scuola secondaria superiore (indirizzo CAT), emerge l'importanza della valorizzazione del cosiddetto "oro verde (il bergamotto)", sia come produzione dell'essenza che dei suoi derivati.

MOTIVAZIONE: Vorrei coinvolgere i miei studenti in una sorta di riflessione e lavoro, che perseguisse come obiettivo finale la progettazione degli impianti per la produzione dell'essenza del bergamotto, nei comuni di provenienza dei ragazzi. Questo lavoro può dare nuovi impulsi per la valorizzazione dell'economia del nostro territorio.

FINALITA' GENERALE: Tale scopo, implica la conoscenza dei giusti materiali e tecniche costruttive adeguate. Altro obiettivo fondamentale, che intendo perseguire, è quello di valorizzare il territorio con la realizzazione d'infrastrutture adeguate e di supporto.

FINALITA' DISCIPLINARE:

- Attività di progettazione architettonica in laboratorio con l'utilizzo degli strumenti della progettazione quali: Excel, AutoCAD e ArchiCAD.
- Utilizzo dei materiali e tecniche costruttive adeguate.

LIVELLI DI PARTENZA: Si procederà alla verifica delle conoscenze di base attraverso una discussione iniziale e test d'approfondimento.

PREREQUISITI:

- Conoscenza di nozioni di geometria e di matematica;
- Conoscenza di semplici elementi relativi alla resistenza dei materiali;
- Conoscenza di semplici elementi del disegno tecnico quali proiezioni: ortogonali, assonometriche e prospettiche.

MODULO DI RIFERIMENTO DELLA PROGETTAZIONE: La progettazione statica e architettonica delle strutture in acciaio.

TEMPI : 4 ore di lezione frontale più 10 ore di laboratorio settimanali previsti.

PERIODO DI ATTUAZIONE: Da gennaio a maggio.

COMPETENZE DELLA PROGETTAZIONE:

- Effettuare ricerche sui dati ottenuti;
- Saper progettare gli impianti sia staticamente che architettonicamente per la produzione delle essenze;
- Saper progettare le infrastrutture di collegamento degli impianti sul territorio

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO:

L'alunno:

- E' parte attiva nel processo di progettazione, sa affrontare situazioni complesse e prendere decisioni sulla base di molte variabili;
- E' in grado di seguire l'evoluzione delle tecniche di progettazione aggiornandosi autonomamente;
- Sa individuare percorsi autonomi di autoapprendimento;

- Si esprime con proprietà di linguaggio utilizzando un lessico appropriato al tema trattato;
- Possiede abilità logiche e di tipo relazionale;

CONOSCENZE: Organizzazione e rappresentazione degli schemi progettuali degli impianti industriali.

CONTENUTI:

AREA IMPIANTISTICA IN FASE DI PROGETTAZIONE INDUSTRIALE:

- Le barriere architettoniche;
- L'impianto elettrico e l'illuminazione artificiale;
- L'impianto idrico;
- L'impianti a gas;
- L'impianto di riscaldamento e di climatizzazione.

ABILITÀ:

L'alunno:

- Elabora il progetto di massima di alcune tipologie industriali, con riferimento al dimensionamento degli ambienti, allo schema distributivo, alla scelta di materiali e sistemi costruttivi;
- Elabora il progetto di massima di edifici a carattere industriale;
- Conosce il quadro generale dell'urbanistica e l'uso dei più importanti strumenti della pianificazione come per es.: P.R.G. - R.E. ecc.;

- Conosce i criteri di progettazione (accessibilità, visitabilità, adattabilità) per rendere fruibili gli edifici alle persone con ridotte capacità sensoriali e motorie;
- E' in grado di operare in veste di collaboratore di studi tecnici professionali e di assistente al direttore di cantiere.

AMBIENTE DI LAVORO: Aula da disegno, aula di informatica, laboratorio tecnologico.

CRITERI METODOLOGICI MODALITA' OPERATIVE

Nel coordinamento dei lavori, si terrà conto del contributo del singolo studente e del gruppo di lavoro. Attraverso la valutazione delle giuste scelte progettuali dei singoli gruppi di lavoro, si deciderà quale sia la migliore soluzione di progetto d'impianto da adottare. In questo modo, il singolo studente si sentirà parte integrante di un processo produttivo concretizzatosi all'interno del gruppo

VALUTAZIONE

Coerentemente con quanto concordato in classe, si intende adottare un criterio di valutazione del singolo alunno che non sia rigido, ma si terrà conto del livello culturale di partenza e della propria condizione.

Gli strumenti utilizzati per rilevare i livelli di conoscenza e di capacità nella progettazione del singolo alunno appartenente alla classe sono basati: su test di ingresso, interrogazioni inerente

la conoscenza di nozioni basilari quali: la tecnologia dei materiali adottata per la progettazione e giusta rappresentazione grafica del disegno tecnico.

STRUMENTI DI VERIFICA: Prove orali, scritte e grafiche. Esercitazioni con lavori di gruppo.

DISCIPLINA: DIRITTO E TECNICHE AMMINISTRATIVE

DOCENTE: MINNITI DOMENICA

TITOLO: LA PUBBLICITA'

CLASSE: 3^ IPSSAR PASTICCERIA

COMPITO DI REALTA'

Cosa si chiede di fare

Ideare e realizzare uno slogan pubblicitario o un cartellone pubblicitario o uno spot pubblicitario che consenta di mettere in luce e promuovere l'uso del bergamotto nel settore dolciario attraverso l'uso di software applicativi per produzione video.

Presentare il lavoro e motivarlo.

Finalità del compito

Questo percorso all'interno del mondo della pubblicità, avrà una duplice valenza:

Vi consentirà di conoscere e valorizzare le risorse del vostro territorio e vi aiuterà a scoprire l'importanza della comunicazione e dei diversi canali e mezzi da essa utilizzati per veicolare messaggi pubblicitari.

Titolo	La pubblicità
Classe	3 IPSSAR PASTICCERIA

<p>Presentazione: contesto classe</p>	<p>La progettazione dell'Uda dal titolo "La Pubblicità" è rivolta alla classe terza degli Istituti Professionali di Stato per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione, sezione pasticceria e si inserisce nell'ambito di un progetto multidisciplinare dal titolo "L'Oro del Sud: il Bergamotto".</p> <p>Il gruppo classe, a cui è rivolta, si presenta eterogeneo relativamente all'impegno, alla partecipazione alle attività didattiche, alla frequenza e al bagaglio culturale acquisito. Tale situazione richiede al docente di diversificare gli interventi didattici ed attivare strategie utili al recupero della motivazione, prerequisito indispensabile per poter costruire un progetto educativo efficace. Per raggiungere gli obiettivi, in seguito esplicitati, si ritiene opportuno adottare metodologie didattiche, come il cooperative learning e il problem solving, volte a stimolare gli studenti ad una partecipazione attiva ed efficace.</p>
<p>Finalità attese</p>	<p>Conoscere, rispettare e valorizzare il territorio di appartenenza attraverso il linguaggio della promozione pubblicitaria</p> <p>Aumentare la motivazione attraverso esperienze che prevedono impegni personali svolti all'interno di un gruppo attivo e cooperativo</p>
<p>Compito/Prodotto</p>	<p>COMPITO: Sulla base di INPUT forniti dal docente, gli studenti, divisi in gruppo, individueranno la scelta promozionale più opportuna, realizzando uno spot o una campagna o un cartellone pubblicitario.</p> <p>PRODOTTO: SPOT/CARTELLONE PUBBLICITARIO</p>
<p>Collegamenti</p>	<p>Italiano, Lingue straniere</p>

interdisciplinari	Contenuti irrinunciabili: <ul style="list-style-type: none"> • Selezione di testi tratti da quotidiani, settimanali e siti internet per effettuare analisi, comprensione, individuazione dati e schedatura. • Relazioni scritte riguardanti l'analisi del rapporto impresa – ambiente, la strategia d'impresa e quella di marketing 	
Prerequisiti	Saper leggere, comprendere, interpretare e produrre testi di vario tipo Utilizzare semplici software applicativi per effettuare presentazioni video Utilizzare internet e i motori di ricerca per ricercare informazioni.	
Competenze: Le competenze relative all'U.D.A. "LA PUBBLICITA'" si articolano in:		
DI BASE per ASSI CULTURALI	CITTADINANZA	PROFESSIONALI
Asse dei linguaggi Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; Leggere, comprendere ed	Acquisire e interpretare l'informazione Collaborare e partecipare Progettare Comunicare	Utilizzare principi e metodi per l'analisi e la realizzazione di messaggi di comunicazione attraverso differenti canali comunicativi in relazione al contesto e al target di riferimento. Inquadrare l'attività di marketing nel ciclo di vita dell'azienda, riconoscendone le articolazioni

<p>interpretare testi scritti di vario tipo;</p> <p>Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi;</p> <p>Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi;</p> <p>Utilizzare e produrre testi multimediali.</p> <p>Asse scientifico-tecnologico</p> <p>Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i</p>		
--	--	--

<p>concetti di sistema e di complessità</p>		
<p>Abilità</p>	<p>Comprendere il messaggio contenuto in un testo multimediale; Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un Messaggio; Cogliere i caratteri specifici di un testo pubblicitario; Analizzare una comunicazione multimediale sulla base dei criteri dell'efficacia comunicativa, dell'interattività e della correttezza tecnica; Ideare e progettare prodotti di comunicazione su supporto cartaceo e multimediali.</p>	
<p>Conoscenze</p>	<p>Elementi di base delle funzioni della lingua; Contesto, scopo e destinatario della comunicazione; Tipologia, classificazioni e caratteristiche funzionali dei linguaggi: verbali e non verbali, alfabetici e iconici ; Caratteristiche dei diversi tipi di messaggi comunicativi: testi, immagini grafiche e fotografiche, film, suoni; Funzionalità di un messaggio sulla base della sua interazione con l'utente; Semplici applicazioni per la elaborazione audio e video (strumenti di presentazione multimediale) .</p>	
<p>Esperienze attivate</p>	<p>Analisi di testi comunicativi particolari, come il testo pubblicitario per rilevarne le caratteristiche lessicali, di struttura, di organizzazione; Produzione di testi per diversi scopi comunicativi, anche utilizzando a complemento canali e supporti diversi (musica, immagini, tecnologie); Visione di filmati pubblicitari;</p>	

	<p>Produzione di video e slogan pubblicitari utilizzando le tecniche tipiche del genere di comunicazione;</p> <p>Intervento di un esperto esterno</p>
Metodologie	Lezione multimediale con LIM, lezione partecipata; brainstorming; cooperative learning; problem solving
Strumenti	Lim, Presentazioni in power point,; supporti multimediali (computer, LIM)
Svolgimento e Verifica (vedi PIANO DI LAVORO)	
Valutazione	<p>Indicatori di valutazione:</p> <p>VALUTAZIONE DEL PRODOTTO:</p> <p>La rispondenza del prodotto ai requisiti richiesti (correttezza e precisione delle informazioni riportate, pertinenza dei dati rispetto all'obiettivo)</p> <p>VALUTAZIONE DEL PROCESSO:</p> <p>Competenze organizzative dei singoli e dei gruppi durante le diverse fasi di lavoro</p> <p>Competenze comunicative e decisionali all'interno del gruppo di lavoro</p> <p>Capacità di utilizzo delle risorse informatiche a disposizione</p>

PIANO DI LAVORO ATTIVITA' 1

FASI	TEMPI	CONTENUTI	PERCORSO	METODOLOGIE	VERIFICHE	ESITI
1	2 ore	Presentazione dell'UDA e accertamento prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> • Schematizzazione dell'itinerario della lezione ed esplicitazioni degli obiettivi (patto d'aula); • Verifica delle conoscenze pregresse; • Esposizione dei concetti • Verifica tra pari 	Lezione multimediale; brainstorming cooperative learning	<p>Prerequisiti: Breve riepilogo guidato con dialogo partecipato</p> <p>Verifica tra pari: un quarto d'ora prima della fine della lezione si inviteranno gli studenti a disporsi a coppia per:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. comunicare, reciprocamente, cosa hanno compreso bene; 2. chiedere al compagno spiegazioni su ciò che non ha compreso bene. Se il compagno non è in grado di chiarire, 	<p>Condivisione del progetto e degli obiettivi</p> <p>Individuazione del compito/prodotto</p> <p>Importanza del prodotto oggetto dell'UDA;</p> <p>Riconoscimento della necessità delle conoscenze pregresse</p>

					<p>l'argomento verrà indicato su un foglio da consegnare all'insegnante che provvederà a spiegare nuovamente.</p>	
2	6 ore	<p>Apprendimento dei contenuti:</p> <ul style="list-style-type: none"> -elementi necessari per la descrizione dell'impresa; -elementi di analisi dell'ambiente (macroambiente, domanda, 	<ul style="list-style-type: none"> • Applicazioni e dei concetti attraverso: esercitazioni in piccoli gruppi 	<p>Lezione frontale;</p> <p>Cooperative learning</p>	<p>Prove scritte, orali e grafiche</p>	<p>Apprendimento dei contenuti irrinunciabili</p>

		<p>concorrenza)</p> <p>-elementi di diagnostica dell'impresa e dei suoi prodotti;</p> <p>-elementi per definire la strategia di marketing e la quantificazione degli obiettivi da raggiungere;</p> <p>-elementi per definire le azioni da realizzare in relazione agli elementi del marketing mix anche in lingua inglese</p>				
3	2 ore	Incontro esperto di marketing	Intervento Direttore Marketing	Problem solving	Feedback Interesse dimostrato	Conoscenza di realtà di imprese di marketing; Accesso

						informazioni necessarie alla realizzazione del piano
4	4	Costituzione gruppi e assegnazione del lavoro		Problem solving	Completezza, organizzazione e sistematizzazione delle proposte dei gruppi in un progetto.	<p>Condivisione dei criteri per la formazione dei gruppi e dell'assegnazione dei ruoli</p> <p>Consapevolezza dell'importanza del lavoro di gruppo</p>
5	1	Presentazione del lavoro			Coerenza della presentazione e della produzione	Consapevolezza del valore del lavoro svolto

DOCENTE: MARCIANÒ ANGELA ANNA RITA**PREMESSA**

Il legame tra produzioni tipiche, gastronomia, paesaggio e turismo rappresenta una delle maggiori potenzialità economiche del territorio grecanico. Il turismo enogastronomico è uno dei segmenti più interessanti da valorizzare e promuovere, poiché consentirebbe il rilancio economico del nostro territorio. Congiuntamente al turismo ambientale e culturale, offre opportunità di lavoro, valorizzando l'identità dei luoghi.

Il turismo enogastronomico è un settore che richiede sempre maggiori competenze e capacità manageriali e comunicative per l'organizzazione, gestione e promozione di attività turistiche incentrate sulle esperienze del gusto, del benessere e delle produzioni di qualità, comunque legate a un'offerta turistica enogastronomica in armonia con le risorse culturali e ambientali; in tale prospettiva l'Istituto per i Servizi Alberghieri rappresenta il luogo formativo ideale per promuovere e sviluppare le competenze necessarie per formare operatori competenti e qualificati.

Il territorio in cui opera l'Istituto per i servizi alberghieri di Condofuri offre una pluralità di prodotti tipici, tra cui quello sicuramente più interessante, per le molteplici proprietà che lo contraddistinguono, è il bergamotto, definito "oro verde" della Calabria, perché rappresenta una scommessa economica e scientifica su cui puntare. Tra i suoi diversificati impieghi, il bergamotto viene sempre più utilizzato in cucina, soprattutto nell'arte dolciaria. Questo prodotto diventa protagonista della cultura del territorio calabrese, in particolare quello grecanico, e rappresentando un significativo legame con la terra è dunque un'eccezionale via d'accesso per un'equilibrata gestione e un'ottimale valorizzazione del territorio.

A seguito di tale riflessione si ritiene funzionale la progettazione di un "compito di realtà", rivolto agli alunni del primo biennio, di seguito indicato.

DENOMINAZIONE	“Oro verde della Calabria: conosco e valorizzo il mio territorio”
COMPITO AUTENTICO	La problematizzazione iniziale scaturisce dal seguente interrogativo, posto agli alunni: "Secondo voi è possibile valorizzare il territorio di appartenenza attraverso un prodotto tipico? Come?"
PRODOTTO ATTESO	Realizzazione di una brochure ed uno spot pubblicitario che promuovano un itinerario artistico – culturale ed enogastronomico dei luoghi in cui si produce il bergamotto
DESTINATARI	Alunni del primo biennio
DISCIPLINE COINVOLTE	Italiano – Storia – Inglese – Francese – Informatica – Lab. di Pasticceria – Lab. di Cucina - Scienza e cultura dell’ alimentazione – Diritto e tecniche amministrative
TEMPI	Secondo quadrimestre
FINALITÀ EDUCATIVE:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promuovere e rafforzare l’ identità personale attraverso la riscoperta delle proprie origini e le tradizioni culturali del territorio di appartenenza ➤ Contribuire al recupero di identità culturale territoriale
COMPETENZE TRASVERSALI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e creativo nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi; analizzare il valore della tutela e della valorizzazione del proprio territorio

COGNITIVE E COMPORTAMENTALI:	<p>➤ Agire in modo autonomo e responsabile; interagire col gruppo rispettando e comprendendo i diversi punti di vista.</p>
COMPETENZE ATTESE IN RIFERIMENTO AGLI ASSI CULTURALI	<p>Asse dei linguaggi</p> <p>Padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici</p> <p>Utilizzare la lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi</p> <p>Utilizzare e produrre testi multimediali</p> <p>Asse scientifico tecnologico</p> <p>Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni, appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità</p> <p>Essere consapevole delle potenzialità delle tecnologie rispetto al contesto culturale e sociale in cui vengono applicate</p> <p>Valorizzare e promuovere le tradizioni locali, nazionali e internazionali individuando le nuove tendenze di filiera</p> <p>Adeguare e organizzare la produzione e la vendita in relazione alla domanda dei mercati, valorizzando i prodotti tipici</p> <p>Asse storico-sociale</p> <p>Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in</p>

	<p>una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e</p> <p>in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali</p> <p>Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio</p>
<p>COMPETENZE DI CITTADINANZA</p>	<p>IMPARARE AD IMPARARE: Potenziare il proprio metodo di lavoro e di studio</p> <p>PROGETTARE: Elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo le attività di studi</p> <p>PARTECIPARE: Interagire in gruppo</p> <p>COMUNICARE: Comprendere messaggi di genere diverso Utilizzare linguaggi diversi</p> <p>AGIRE IN MODO AUTONOMO E RESPONSABILE: Sapersi inserire in modo attivo e consapevole nel gruppo classe</p> <p>INDIVIDUARE COLLEGAMENTI E RELAZIONI: Individuare collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, in diversi ambiti disciplinari</p>

	<p>RISOLVERE PROBLEMI:</p> <p>Raccogliere e valutare i dati</p> <p>Proporre soluzioni utilizzando contenuti e metodi delle diverse discipline</p> <p>ACQUISIRE ED INTERPRETARE L'INFORMAZIONE:</p> <p>Acquisire l'informazione ricevuta nei diversi ambiti e attraverso diversi strumenti comuni</p>
<p>CONOSCENZE</p>	<p>Elementi strutturali di un testo</p> <p>La comunicazione</p> <p>Il linguaggio pubblicitario</p> <p>Termini tecnici propri del linguaggio settoriale su argomenti relativi all'ambito professionale sia in lingua italiana, sia nelle lingue straniere (es: utensili, alimenti, bevande, menu, ricette, ecc...)</p> <p>Funzioni linguistiche per presentare itinerari turistici e tradizioni eno-gastro-nomiche</p> <p>Eventi storici e tradizioni culturali relative al territorio</p> <p>Strutture dei sistemi economici</p> <p>Processi di crescita e squilibrio dello sviluppo</p> <p>Fasi di un processo tecnologico (sequenza delle operazioni: dall'idea al prodotto)</p> <p>Il metodo della progettazione</p>

	<p>Operazioni specifiche di base del programma Word</p> <p>Operazioni specifiche di base di semplici programmi di grafica</p> <p>Concetti di proporzione, peso e misure nell'ambito dell'alimentazione</p> <p>Processi di produzione di un prodotto di gastronomia e di pasticceria</p> <p>Tecniche di conservazione (Haccp)</p> <p>Elementi di gastronomia tipica del territorio in cui si opera</p> <p>Tecniche di base di pasticceria, principali impasti e creme</p>
ABILITÀ	<p>Individuare i fenomeni storici relativi al territorio ed alle sue tradizioni</p> <p>Valorizzare le risorse storiche, artistiche e culturali del proprio territorio</p> <p>Elaborare un itinerario turistico secondo un ordine e criteri specifici</p> <p>Saper riconoscere il valore culturale ed economico di un prodotto tipico del nostro territorio</p> <p>Raccogliere, selezionare e utilizzare informazioni utili nell'attività di studio e di ricerca.</p> <p>Produrre testi scritti continui e non continui</p> <p>Interpretare gli aspetti della storia locale in relazione alla storia generale.</p> <p>Individuare l'evoluzione sociale, culturale ed ambientale del territorio con riferimenti ai contesti nazionali e internazionali.</p> <p>Interagire in situazioni comunicative e produrre testi su argomenti di indirizzo in lingua inglese e francese</p> <p>Descrivere e analizzare dal punto di vista nutritivo processi e prodotti enogastronomici in lingua straniera</p>

Individuare le caratteristiche organolettiche, merceologiche e nutrizionali del bergamotto

Distinguere i prodotti tipici e i piatti tradizionali del territorio in cui si opera

Presentare i piatti nel rispetto delle regole tecniche

Saper reperire e raccogliere materiali utili alla realizzazione di un progetto, utilizzando la rete internet

Saper produrre elaborati di complessità diversa, rispettando dei criteri predefiniti, utilizzando i programmi, la struttura e le modalità operative più adatte al raggiungimento dell'obiettivo

Saper riconoscere le strutture fondamentali del linguaggio della pubblicità

Saper riflettere criticamente e analizzare messaggi veicolati da codici multimediali, artistici, audiovisivi, riconoscendone e comprendendone meccanismi e finalità

Utilizzare voce, strumenti e nuove tecnologie per produrre anche in modo creativo messaggi pubblicitari

Adottare semplici progetti per la risoluzione dei problemi pratici

Realizzare un prodotto di pasticceria con modalità proprie, utilizzando, tra gli ingredienti, il bergamotto

Rivisitare e realizzare dei piatti tipici con modalità proprie, utilizzando, tra gli ingredienti, il bergamotto

FASI DI LAVORO	<p>Presentazione del compito di realtà agli studenti</p> <p>Organizzazione del lavoro, individuazione dei ruoli e assegnazione dei compiti</p> <p>Ricerca di informazioni relative all'argomento</p> <p>Attività di gruppo, scambi di intergruppo, discussioni guidate</p> <p>Programmazione delle attività laboratoriali</p> <p>Realizzazione del testo multimediale e della brochure</p>
ESPERIENZE ATTIVATE	<p>Analisi di testi comunicativi particolari, come il testo pubblicitario per rilevarne le caratteristiche lessicali, di struttura, di organizzazione, produrne a propria volta.</p> <p>Produzione di testi per diversi scopi comunicativi, anche utilizzando a complemento canali e supporti diversi (musica, immagini, tecnologie).</p> <p>Narrazioni di genere diverso, poesie, testi per convincere (tesi, argomentazioni, pubblicità). Visione di filmati. Produzione di video e slogan pubblicitari utilizzando le tecniche tipiche del genere di comunicazione.</p> <p>Sperimentazione ed esecuzione in laboratorio di prodotti dolciari a base di bergamotto</p>
STRUMENTI	<ul style="list-style-type: none"> • Libri • Riviste • Quaderni • Computer • Stampante • Internet

	<ul style="list-style-type: none"> • Testi di consultazione • Computer • Libri di testo • Video camera • Quotidiani, magazine • Materiale didattico
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Discussioni e riflessioni guidate • Lezioni frontali • Didattica laboratoriale • Costruttivismo • Cooperative learning
VALUTAZIONE	<ul style="list-style-type: none"> • Osservazioni di processo: impegno, costanza, motivazione, capacità di individuare problemi e di proporre ipotesi di soluzione, concretezza, collaborazione, capacità di fronteggiare le criticità, di collegare informazioni • Analisi del prodotto: coerenza con la consegna, completezza, precisione, efficacia ecc. • Riflessione meta-cognitiva: relazione individuale scritta e orale che renda conto del lavoro svolto, del percorso, delle scelte effettuate e delle esperienze condotte e feedback dell'insegnante • Colloqui formali ed informali (interviste individuali o di gruppo, conversazioni) • Autovalutazione: riflessione individuale su procedure; riflessione su punti di forza e di debolezza; confronto e discussione con i compagni • Responsabilità: rispetta i tempi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta

- Flessibilità

GRIGLIA DI VALUTAZIONE

INDICATORI	LIVELLI	DESCRITTORI	PUNTEGGI
Completezza, pertinenza, organizzazione, correttezza	4	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna, anche quelle ricavabili da una propria ricerca personale. Risulta eccellente l' esecuzione	
	3	Il prodotto contiene tutte le parti e le informazioni utili e pertinenti a sviluppare la consegna ed è eseguito correttamente secondo i parametri di accettabilità.	
	2	Il prodotto contiene le parti e le informazioni di base pertinenti a sviluppare la consegna ed è eseguito in modo sufficientemente corretto	
	1	Il prodotto presenta lacune circa la	

		completezza, la pertinenza e la correttezza dell'esecuzione; le parti e le informazioni non sono collegate	
Ricerca e gestione delle informazioni	4	L' allievo ricerca, raccoglie e organizza le informazioni con metodo eccellente. Interpreta secondo una chiave di lettura critica e originale	
	3	L' allievo ricerca, raccoglie e organizza le informazioni con discreta attenzione al metodo. Le sa ritrovare e riutilizzare al momento opportuno, dà un suo contributo di base all' interpretazione secondo una chiave di lettura critica	
	2	L'allievo ricerca le informazioni essenziali, raccogliendole e organizzandole in maniera appena adeguata	
	1	L'allievo non ricerca le informazioni oppure si muove senza alcun metodo	
Precisione e destrezza nell'utilizzo degli strumenti e delle tecnologie	4	L' allievo usa strumenti e tecnologie con precisione, destrezza ed efficienza. Trova soluzioni coniugando in modo eccellente manualità, spirito pratico e intuizione	
	3	L' allievo usa strumenti e tecnologie con discreta precisione e destrezza. Trova soluzioni con discreta manualità, spirito pratico e discreta intuizione	

	2	L' allievo usa strumenti e tecnologie al minimo delle loro potenzialità	
	1	L' allievo usa gli strumenti e le tecnologie in modo assolutamente inadeguato	
Uso del linguaggio settoriale- tecnicoprofessionale	4	L' allievo ha un linguaggio articolato, usa i termini settoriali - tecnici – professionali in modo pertinente	
	3	L' allievo ha una buona padronanza del linguaggio, utilizza i termini settoriali- tecnici-professionali in modo soddisfacente	
	2	L' allievo mostra di possedere un minimo lessico di carattere settoriale- tecnicoprofessionale	
	1	L' allievo presenta lacune nel linguaggio settoriale-tecnico-professionale	
Capacità di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici sottostanti al lavoro svolto	4	L' allievo è dotato di una capacità eccellente di cogliere i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto	
	3	L' allievo è in grado di cogliere in modo soddisfacente i processi culturali, scientifici e tecnologici che sottostanno al lavoro svolto	
	2	L' allievo coglie i processi culturali,	

		scientifici e tecnologici essenziali che sottostanno al lavoro svolto	
	1	L' allievo individua in modo lacunoso i processi sottostanti il lavoro svolto	
Comunicazione e socializzazione	4	L'allievo ha un'ottima comunicazione interpersonale e sa utilizzare l'ascolto attivo, arricchendo e riorganizzando le proprie idee in modo dinamico	
	3	L'allievo comunica, socializza esperienze e saperi esercitando l'ascolto con buona capacità di arricchire e riorganizzare le proprie idee	
	2	L'allievo ha una comunicazione essenziale con i pari, socializza alcune esperienze e saperi, non è costante nell'ascolto	
	1	L'allievo ha difficoltà a comunicare e ad ascoltare, è disponibile saltuariamente a socializzare le esperienze	
	4	L'allievo è completamente autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e delle informazioni, anche in situazioni nuove. È di supporto agli altri in tutte le situazioni	
	3	È autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e delle	

Autonomia		informazioni. È di supporto agli altri	
	2	Ha un'autonomia limitata nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e delle informazioni e spesso necessita di spiegazioni integrative e di guida	
	1	Non è autonomo nello svolgere il compito, nella scelta degli strumenti e delle informazioni e procede, con fatica, anche se supportato	
Autovalutazione	4	L'allievo dimostra di procedere con una costante attenzione valutativa del proprio lavoro, mirando al suo miglioramento continuativo, attraverso una costante riflessione sulle procedure, sui punti di forza e di debolezza, cercando sempre un confronto con i compagni	
	3	L'allievo è in grado di valutare correttamente il proprio lavoro e di intervenire per le necessarie correzioni, riflette in modo adeguato sulle procedure, sui punti di forza e di debolezza	
	2	L'allievo svolge in maniera essenziale la valutazione del suo lavoro e gli interventi di correzione, solo se sollecitato, riflette	

		in modo adeguato sulle procedure, sui punti di forza e di debolezza	
	1	L'allievo non è in grado di valutare correttamente il proprio lavoro e di intervenire per le necessarie correzioni	

Prof.ssa MALLAMACI FILIPPA docente di LINGUA INGLESE

COMPITO DI REALTÀ

SITUAZIONE

Il turismo è una rilevante fonte di introiti per l'economia di un paese. L'area Greca, oltre che per le sue tradizioni storico-culturali offre rinomati prodotti tipici, di cui il bergamotto ne rappresenta l'eccellenza.

Partendo da questo prodotto costruisci un itinerario enogastronomico che consenta di incrementare nell'area il flusso turistico in flessione.

Prodotto atteso: realizzazione di una brochure e presentazione multimediale di un itinerario enogastronomico

Per la realizzazione del compito è necessario :

- effettuare una ricerca storico-culturale dell'area, del prodotto e di ricette tipiche focalizzando l'attenzione sul legame culturale con l'area in questione.
- programmare visite presso le aziende locali .
- creazione di una brochure e di un prodotto multimediale per pubblicizzare l'itinerario
- traduzione dei contenuti in lingua straniera

PROGETTAZIONE

Denominazione	“SULLE VIE DEL BERGAMOTTO”
Prodotti/compito autentico	Realizzazione di una brochure e presentazione multimediale di un itinerario enogastronomico in L2
Finalità generali	<p>Riconoscere e valorizzare la propria identità culturale attraverso la conoscenza delle specificità del territorio</p> <p>Potenziare e integrare le competenze linguistiche e professionali</p> <p>Acquisire metodi studio e lavoro autonomi</p>
Competenze mirate comuni per assi culturali cittadinanza professionali	<p>ASSE dei LINGUAGGI :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici; • Padroneggiare una lingua straniera per scopi comunicativi, utilizzando anche i linguaggi settoriali previsti dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro. <p>Leggere l'immagine del territorio</p>

	<p>riconoscendone gli aspetti relativi alla specificità del patrimonio culturale al fine della promozione turistica</p> <p>COMPETENZA DIGITALE Utilizzare e produrre testi multimediali</p> <p>IMPARARE A IMPARARE Individuare collegamenti e relazioni Acquisire e interpretare l'informazione Organizzare il proprio apprendimento utilizzando varie forme di informazione.</p> <p>COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE. Collaborare e partecipare Agire in modo autonomo e responsabile</p> <p>COMPETENZE PROFESSIONALI 1. Valorizzare e promuovere le tradizioni locali, 2. Intervenire nella valorizzazione e presentazione di prodotti enogastronomici</p>
--	--

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	
Abilità'/Capacità	Conoscenze
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendere in modo globale e analitico testi scritti di interesse generale o relativi al proprio settore di indirizzo con un certo grado di autonomia ➤ Scrivere semplici e brevi relazioni, sintesi e commenti coerenti e coesi, su argomenti relativi al proprio settore di indirizzo con un certo grado di autonomia ➤ Analizzare il territorio e individuare le risorse per promuovere e potenziare il turismo ➤ Utilizzare gli strumenti multimediali e le tecniche di comunicazione più moderne ➤ Ideare e realizzare prodotti multimediali in rapporto a tematiche di studio, esperienze professionali e di settore ➤ Utilizzare la lingua straniera per scopi operativi ➤ Integrare le conoscenze e le 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lineamenti di storia del territorio: il patrimonio paesaggistico, artistico, culturale, artigianale, enogastronomico, le strutture ricettive e i servizi complementari ➤ Strategie di comprensione di testi comunicativi, relativamente complessi scritti, orali e multimediali relativi al settore di indirizzo ➤ Principali tipologie testuali ➤ Il dizionario monolingue e bilingue, anche di settore ➤ Elementi socio-linguistici e paralinguistici ➤ Strutture morfosintattiche adeguate al contesto d'uso e che consentono coerenza e coesione al discorso ➤ Strumenti e modalità di rappresentazione e comunicazione delle informazioni ➤ Aspetti socio-culturali della lingua italiana e straniera ➤ Strumenti e modalità di rappresentazione e comunicazione delle informazioni

competenze acquisite nei vari ambiti disciplinari	
UTENTI DESTINATARI	II BIENNIO Istituto Professionale Servizi per l'Enogastronomia e l'Ospitalità Alberghiera
PREREQUISITI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conoscenze morfosintattiche L2 (livello B1) ➤ Conoscenza del lessico essenziale tecnico-professionale per la gestione di comunicazioni orali e scritte in contesti formali ed informali. ➤ Conoscenza dei codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale. ➤ Elementi di base della funzione della lingua. ➤ Principi di organizzazione del discorso descrittivo, informativo. ➤ Utilizzo di TIC e altri strumenti quali video, foto e software
FASE di realizzazione	II quadrimestre
TEMPI	h 25

ESPERIENZE ATTIVATE	Uscite sul territorio, incontri di esperti esterni
METODOLOGIE	<p>Lezione attiva,</p> <p>Esplorazione del territorio,</p> <p>Lezioni in laboratorio ,</p> <p>Indagine storico-culturale sul territorio;</p> <p>Ricerca in internet</p> <p>Cooperative learning</p>
RISORSE UMANE (interne ed esterne)	<p>Interne: Docenti Lingua Italiana /Storia Lingua Inglese, Laboratorio di Servizi enogastronomici Tecnici di laboratorio</p> <p>Esterne: Esperti del territorio Operatoti di settore</p>
STRUMENTI	<p>Laboratorio informatico; territorio, macchina digitale, siti web ,riviste specialistiche, materiale informativo reperito presso enti di promozione turistica.</p> <p>Modello tecnico-organizzativo di itinerari turistici</p>
VALUTAZIONE	<p>La valutazione finale riguarderà il prodotto finale, il lavoro di gruppo e il livello di competenza evidenziato. Essi saranno valutata collegialmente dai docenti secondo i seguenti criteri:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ grado di partecipazione e collaborazione nella realizzazione del

	<p>prodotto</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ capacità di trasferire le conoscenze acquisite ➤ ricerca e gestione delle informazioni ➤ correttezza, completezza organizzazione e pertinenza ➤ originalità <p>(Allegati 1,2,3, 4)</p> <p>Si considera inoltre la valutazione intermedia relativa alla qualità delle informazioni raccolte necessarie allo sviluppo del prodotto finale.</p>
--	---

PIANO DI LAVORO
SPECIFICAZIONE DELLE
FASI
(ALLEGATO 1)

FASI	ATTIVITÀ	STRUMENTI	ESITI	TEMPI	VALUTAZIONE
------	----------	-----------	-------	-------	-------------

1	Presentazione dell'attività, motivazioni, raccolta pareri e informazioni; accertamento	Lezione frontale dialogata Scheda esplicativa delle fasi	Comprensione e della consegna e condivisione	h 2	
2	Organizzazione del lavoro: Suddivisione della classe in gruppi di Assegnazione di	Utilizzo di dati in possesso del consiglio di classe relativi a: Livello di profitte	Formazione di gruppi eterogenei al loro interno e omogenei tra loro	h 1	
3	Avvio dell'attività': Raccolta e selezione delle	Lezione frontale Libri di testo Fonti	Acquisizione conoscenze Archivio ordinato per	h 5	Ricchezza del materiale raccolto Pertinenza
4	Uscite sul territorio Rielaborazione delle informazioni,		Informazioni artistico-culturali, appunti; ricette tipiche	h 6	
5	Stesura itinerario in L2	Pc Modello tecnico di stesura di un	Brochure	h 5	Organicità del testo Efficacia Impostazione

6	Elaborazione della una brochure e del prodotto multimediale	Lezioni in classe e in laboratorio	Testi scritti e prodotti multimediali	h 6	Correttezza e completezza delle informazioni presenti nei testi; efficacia dei testi per
---	---	------------------------------------	---------------------------------------	-----	--

TABELLA DI VALUTAZIONE DEL PRODOTTO (ALL. 2)

ALLIEVO:		
COMPITO:		
PRODOTTO:		
REALIZZAZIONE DEL PRODOTTO FINALE	4	Il prodotto finale risulta ben costruito e pensato, con riferimenti storici e culturali e coerente con quanto richiesto.
	3	Il prodotto finale risulta abbastanza ben costruito con alcune contestualizzazioni e coerente con quanto richiesto.
	2	Il prodotto finale è costruito in modo sommario e scarsi sono riferimenti culturali e al contesto generale. Non è del tutto corrispondente a quanto richiesto.

	1	Il prodotto finale risulta del tutto incoerente con quanto richiesto.
CORRETTEZZA LINGUISTICA DEL PRODOTTO FINALE	4	Il prodotto finale è coerente e corretto dal punto di vista linguistico e grammaticale.
	3	Il prodotto finale è generalmente coerente ma presenta qualche errore grammaticale e/o sintattico.
	2	Il prodotto finale presenta diversi errori grammaticali e/o sintattici.
	1	Il prodotto finale risulta del tutto scorretto e privo di una sua coerenza.

TABELLA DI OSSERVAZIONE

E VALUTAZIONE DEL PROCESSO di APPRENDIMENTO (ALL.3)

ALLIEVO:
DATA
COMPITO:
PRODOTTO:

--	--

L I V E L L I	Indicatori					
	Partecipa nel gruppo	Assume incarichi	Propone idee	Accoglie idee	Rispetta gli altri	Gestisce i materiali in modo
	Descrittori					
D	<input type="checkbox"/> di disturbo	<input type="checkbox"/> saltuariamente	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> se sollecitato	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> trascurato
C	<input type="checkbox"/> passivo	<input type="checkbox"/> a volte	<input type="checkbox"/> a volte	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> a volte	<input type="checkbox"/> disordinato
B	<input type="checkbox"/> attivo	<input type="checkbox"/> frequentemente	<input type="checkbox"/> frequentemente	<input type="checkbox"/> spontaneamente	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> ordinato
A	<input type="checkbox"/> proattivo	<input type="checkbox"/> regolarmente	<input type="checkbox"/> regolarmente	<input type="checkbox"/> di buon grado	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> organizzato

RUBRICA DI VALUTAZIONE

(Allegato 4)

Competenze del profilo	Competenze chiave	Evidenze	Livello di padronanza				
			Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato	
1 Comunicare nella seconda lingua (inglese)	Comunicazione nelle lingue straniere	Ricerca informazioni di ambiti disciplinari diversi in lingua inglese	Ricerca informazioni in lingua inglese	<input type="checkbox"/> in modo elementare se guidato	<input type="checkbox"/> in modo funzionale	<input type="checkbox"/> in modo preciso	<input type="checkbox"/> in modo efficiente
		Comprende informazioni in lingua inglese	Comprende informazioni in lingua inglese	<input type="checkbox"/> solo le informazioni essenziali	<input type="checkbox"/> tutte le informazioni essenziali	<input type="checkbox"/> la maggior parte delle informazioni	<input type="checkbox"/> tutte le informazioni
		Scrive ed espone in lingua inglese di ambiti disciplinari diversi	Scrive ed espone in lingua inglese	<input type="checkbox"/> in modo elementare	<input type="checkbox"/> in modo semplice ma comprensibile	<input type="checkbox"/> in modo corretto e appropriato	<input type="checkbox"/> accurato e ricco
		Scrive ed espone informazioni di ambiti disciplinari diversi in lingua inglese		<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> A
2 Usare le tecnologie della comunicazione	Competenze digitali	Usa le tecnologie della comunicazione per ricercare informazioni	Ricerca informazioni	<input type="checkbox"/> in modo dispersivo	<input type="checkbox"/> in modo esecutivo	<input type="checkbox"/> in modo autonomo	<input type="checkbox"/> in modo esparto
		Usa strumenti digitali per produrre materiali	Produce documenti digitali	<input type="checkbox"/> in modo frettoloso e impreciso	<input type="checkbox"/> in modo sommario	<input type="checkbox"/> in modo autonomo	<input type="checkbox"/> in modo esperto e originale
				<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> A

di lavoro

3	Ricerca e aggregare le informazioni	Imparare a imparare	È capace di ricercare nuove informazioni	Ricerca informazioni	<input type="checkbox"/> solo se sollecitato	<input type="checkbox"/> con l'aiuto di modelli	<input type="checkbox"/> con perizia	<input type="checkbox"/> con consapevolezza
			È capace di apprendere nuove conoscenze	Apprende nuove conoscenze	<input type="checkbox"/> solo se sollecitato	<input type="checkbox"/> con l'aiuto di modelli	<input type="checkbox"/> con perizia	<input type="checkbox"/> con consapevolezza
					<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> A
4	Dimostrare originalità e spirito di iniziativa	Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Agisce con originalità e intraprendenza	Agisce	<input type="checkbox"/> in modo disorganico	<input type="checkbox"/> in modo schematico	<input type="checkbox"/> in modo sicuro e autonomo	<input type="checkbox"/> in modo originale e consapevole
			È capace di tradurre le idee in azione in vista di un obiettivo, confrontandosi con novità e imprevisti	Si confronta con novità e imprevisti	<input type="checkbox"/> solo se sollecitato	<input type="checkbox"/> con rigidità	<input type="checkbox"/> con sicurezza	<input type="checkbox"/> con intraprendenza
					<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> A
5	Orientare le scelte in base a potenzialità e limiti	Imparare a imparare	Organizza il proprio lavoro	Organizza il lavoro	<input type="checkbox"/> solo se guidato	<input type="checkbox"/> in modo appena adeguato	<input type="checkbox"/> in modo efficace	<input type="checkbox"/> in modo efficiente
		Competenze sociali e civiche	Si impegna per portare a termine il lavoro intrapreso con altri	Si impegna	<input type="checkbox"/> in modo saltuario	<input type="checkbox"/> in modo settoriale	<input type="checkbox"/> in modo assiduo	<input type="checkbox"/> in modo costante
					<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> A
11	Rispettare	Competenze	Collabora con i compagni	Con i compagni ha un	<input type="checkbox"/> passivo	<input type="checkbox"/> corretto	<input type="checkbox"/> collaborativo	<input type="checkbox"/> proattivo

le regole e collaborare	sociali e civiche	nella	comportamento				
		realizzazione di					
		attività e progetti	Rispetta le regole	<input type="checkbox"/> se sollecitato	<input type="checkbox"/> in modo funzionale e	<input type="checkbox"/> in modo apprezzabile	<input type="checkbox"/> in modo costante
		Rispetta le regole condivise	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> A	

RELAZIONE INDIVIDUALE dello studente – AUTOVALUTAZIONE

ALLIEVO:
DATA
COMPITO:
PRODOTTO:

Descrizione generale dell'attività	
Indicare le modalità di svolgimento del compito assegnato	
Indicare eventuali problematiche e la maniera di risoluzione	

Competenze messe in atto	
Competenze da potenziare	
Valutazione del compito svolto (vedi rubrica di autovalutazione)	

Naccarato Marisa Docente di Scienza e cultura dell'alimentazione

COMPITO DI REALTA'

"L'ORO VERDE: IL BERGAMOTTO"

Gli studenti dovranno realizzare una ricerca in cui vengono messe in risalto le qualità del bergamotto da poter sfruttare oltre che come essenza da utilizzare in profumeria anche in cucina e dagli ultimi studi anche in ambito terapeutico.

Il corso viene rivolto a tutti e tre gli indirizzi dell'IPSSAR

- indirizzo di cucina ed enogastronomia
- indirizzo di sala e vendita
- indirizzo di pasticceria
-

Destinatari: **Alunni del secondo biennio**

Far conoscere l'utilità del bergamotto da un punto di vista:

- Nutrizionale (principi nutritivi)
- Farmacologico (proprietà, benefici, utilizzo)

Tempo stimato per la realizzazione del lavoro: due mesi (metà ottobre, metà dicembre)

Gli studenti divisi in gruppi lavorano e collaborano:

- per la ricerca del materiale
- la progettazione
- l'assemblaggio

Il docente:

- propone ed illustra il lavoro da svolgere

- coordina il lavoro e la suddivisione in gruppi
- guida gli allievi nelle varie fasi del lavoro di ricerca

Compito-Prodotto:

Correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento dell'area greca.

Riconoscere le principali modificazioni chimico-fisiche che subisce il bergamotto quando viene lavorato. Adottare delle tecniche adeguate di lavorazione che alterino il meno possibile il valore nutritivo, e le sostanze in esso contenute.

Finalità:

- Utilizzare l'alimentazione come strumento per il benessere della persona
- Riscoprire gli effetti positivi del bergamotto sulla salute
- Promuovere esperienze di apprendimenti che siano, ogni volta, la sintesi di educazione e istruzione.
- In senso tecnico: promuovere la trasformazione delle capacità di ciascuno nelle sue competenze, tramite la valorizzazione delle conoscenze e abilità.

Competenze disciplinari:

- Applicare le normative vigenti, nazionali e internazionali, in fatto di sicurezza, trasparenza e tracciabilità dei prodotti.
- Predisporre menu coerenti con il contesto di appartenenza e le esigenze della clientela, anche in relazione a specifiche necessità dietologiche e dietoterapiche.
- Riconoscere gli aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel tempo.

- Correlare la conoscenza storica generale agli sviluppi delle scienze, delle tecnologie e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento.

La didattica laboratoriale favorisce lo sviluppo delle competenze nell'intero percorso formativo.

Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria

- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- **Comunicare o comprendere messaggi di genere diverso:** (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali) o rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
- **Collaborare e partecipare:** interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

- **Agire in modo autonomo e responsabile:** sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
- **Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- **Individuare collegamenti e relazioni:** individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- **Acquisire ed interpretare l'informazione:** acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

ATTIVITA' DA SVOLGERE CON GLI STUDENTI: Visite guidate nei luoghi di produzione del bergamotto, attività laboratoriali.

MEZZI DIDATTICI: Testi adottati, eventuali sussidi didattici o testi di approfondimento, ricerche su internet.

Metodologie:

- Letture di quotidiani e di riviste.
- Lavori di gruppo.
- Lezione frontale.

- Cooperative learning
- Problem solving
- e-learning
- attività laboratoriali individuali e di gruppo
- Project work

LA VALUTAZIONE: la valutazione è una operazione diagnostica, nella quale per ogni alunno bisogna prendere in considerazione:

1. Gli aspetti misurabili del suo apprendimento (competenze, conoscenze, ...).
2. Il suo stile cognitivo, cioè il modo in cui ciascun individuo apprende.
3. Le dinamiche emotive, affettive e relazionali che entrano in gioco.

Verifica: Gli strumenti utilizzati per la verifica sono: Interrogazioni (in maniera informale guidando l'alunno a un dialogo proficuo e costruttivo). Relazioni, Questionari, Esercizi. La scelta di ciascuno strumento è legata agli obiettivi e ai contenuti dell'Unità Didattica esplicitata.

Docente: Antonella Maria Mafrici - Classe: Melito 4

L'oro verde: Il Bergamotto

Titolo	Alla scoperta... dell'oro verde.
Destinatari	Gli alunni delle classi prime dell' IPSSAR
Presentazione	<p>L'attività didattica mira a far comprendere agli alunni l'importanza della tutela e valorizzazione del cosiddetto "<i>Oro Verde di Calabria</i>" cioè il bergamotto attraverso l'utilizzo nel settore alimentare. In particolare, tale attività si contraddistingue per il suo carattere inclusivo, essendo destinata anche agli alunni con disabilità, che seguono la programmazione di classe per obiettivi minimi.</p> <p>Per raggiungere gli obiettivi cognitivi e formativi, di seguito esplicitati, si ritiene opportuno semplificare gli argomenti attraverso l'utilizzo di parole chiave e immagini, attività concreti ed esempi legati al vissuto. Inoltre, l'insegnante provvederà ad affiancare gli allievi attraverso l'esplicitazione dei compiti da svolgere e con la formazione di gruppi di lavoro, seguendoli e sostenendoli nel processo di apprendimento.</p>
Compito/Prodotto	<p>COMPITO: gli allievi, divisi in gruppo, effettueranno lavori di ricerca e di lettura di alcuni testi relativi al bergamotto, alla sue peculiarità da utilizzare in modo creativo nella realizzazione di piatti tipici della tradizione in cui risalti la preziosa essenza di un agrume unico.</p> <p>PRODOTTO: realizzazione di un ricettario di piatti al bergamotto con presentazione in Power Point.</p>
Collegamenti interdisciplinari	<p>Italiano: la produzione, la comprensione del testo, il lessico.</p> <p>Diritto ed economia: il sistema economico.</p> <p>Storia: le tradizioni dal passato ad oggi.</p>

	<p>Matematica: risolvere problemi.</p> <p>Scienza degli alimenti: i cinque colori dei sapori: il bergamotto come fonte di vitamina C e di benessere generale.</p>
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere la pianta del bergamotto; • Orientarsi all'interno del laboratorio di cucina e sala.
Conoscenze	<ul style="list-style-type: none"> • Le origini e la coltivazione del bergamotto • L'uso del bergamotto nel settore alimentare. • Tecniche di cottura degli alimenti. • Utilizzo del linguaggio professionale. • Stesura e presentazione di alcune ricette.
Abilità	<ul style="list-style-type: none"> • Saper abbinare diversi elementi nella combinazione del gusto. • Realizzare semplici preparazioni di prodotti a base di bergamotto. • Utilizzare la terminologia tecnica più idonea alla presentazione delle preparazioni. • Saper formulare ed esprimere le proprie argomentazioni in modo semplice al contesto. • Saper cercare, raccogliere ed elaborare informazioni. • Saper lavorare in gruppo.

ASSI CULTURALI:

Asse dei linguaggi

- Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo;
- Migliorare il modo di esprimersi arricchendo il proprio lessico;
- Produrre testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi;
- Utilizzare e produrre testi multimediali.

Asse affettivo-relazionale

- Accrescere la fiducia in sé e l'autostima;
- Migliorare la capacità di relazione e di confronto con i compagni favorendo i momenti di

socializzazione;

- Migliorare la capacità di relazionarsi con i docenti della classe.

Asse storico sociale

- Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.
- Conoscere gli elementi costitutivi delle tradizioni e comprenderne e difenderne il valore.

Asse matematico

Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi.

Asse sociale e personale

- Rispettare le regole scolastiche;
- Favorire l'acquisizione di un metodo di studio.

Competenze di cittadinanza

- Imparare ad imparare:
 - Organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti di informazione.
- Progettare:
 - Elaborare e utilizzare le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significati e realistici, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.
- Comunicare:
 - Comprendere e rappresentare testi e messaggi di genere e complessità diversi, formulati con linguaggi e supporti diversi;
- Collaborare e partecipare:
 - Lavorare ed interagire in gruppo in precise e specifiche attività collettive;
- Agire in modo autonomo e responsabile:
 - Riconoscere i propri e gli altrui diritti e doveri, regole, responsabilità e opportunità.
- Individuare collegamenti e relazioni

- Individuare e rappresentare collegamenti e relazioni tra esperienze diverse , individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze.

Competenze professionali

- Utilizzare tecniche di lavorazione e strumenti gestionali nella produzione di servizi e prodotti enogastronomici, ristorativi e accoglienza turistico-alberghiera.
- Valorizzare e promuovere le tradizioni.

Metodologie	Lezione partecipata, brainstorming, cooperative learning, problem solving, tutoring, laboratorio d'informatica, laboratorio di cucina e sala.
Strumenti	Supporti multimediali (computer con collegamento ad internet, videoproiettore, LIM), libri, materiale fornito dal docente, schede didattiche.
Sviluppo del lavoro	<ul style="list-style-type: none"> • Fase 1: presentazione dell'argomento e schematizzazione dell'itinerario da seguire per il raggiungimento degli obiettivi (patto d'aula); • Fase 2: verifica delle conoscenze pregresse; • Fase 3: attività di ricerca attraverso l'uso delle nuove tecnologie; • Fase 4: cooperative learning per assemblare i risultati delle ricerche sul bergamotto; • Fase 5: selezione dei piatti da realizzare secondo gli elementi e gli strumenti a disposizione; • Fase 6: realizzazione del ricettario con fotografie dei piatti da realizzare; • Fase 7: presentazione in Power Point del lavoro svolto.
Tempi	Febbraio-marzo
Esperienze attivate	<p>Visita ad un'azienda di coltivazione di bergamotto.</p> <p>Visita al Museo del Bergamotto.</p>

Valutazione

- Valutazione tra pari in cui gli alunni possono confrontarsi comunicando quanto appreso o chiedendo ulteriori spiegazioni su ciò che è stato poco chiaro.

- Indicatori di valutazione:

La rispondenza del prodotto ai requisiti richiesti (correttezza e precisione delle informazioni riportate, pertinenza dei dati rispetto all'obiettivo)

Impegno e collaborazione nei lavori di gruppo.

PROGETTAZIONE DIDATTICA PER COMPETENZE

Argomento: L'ORO GRECANICO: IL BERGAMOTTO
Indirizzo: ISTITUTO PROFESSIONALE ALBERGHIERO
Articolazione: ACCOGLIENZA TURISTICA
Disciplina: TECNICHE DI COMUNICAZIONE E RELAZIONE
Classe: QUINTA
Modulo: PIANIFICAZIONE E PROMOZIONE DI UN EVENTO SULLA DEGUSTAZIONE DI PRODOTTI A BASE DI BERGAMOTTO
Finalità: Rendere gli allievi autonomi nella realizzazione di un evento dall'ideazione alla progettazione, dall'organizzazione alla gestione.
Motivazione: Il bergamotto, vera e propria risorsa per il territorio dell'area Grecanica ma, ancora oggi, sottovalutato e poco conosciuto (soprattutto tra i giovani), si

presta ad essere trattato da diversi punti di vista con il coinvolgimento di tutte le discipline scolastiche.

OBIETTIVI

Conoscenze

- L'evento
- La pianificazione
- La scelta della sede
- La promozione dell'evento

Abilità

- Riconoscere e distinguere gli eventi interni ed esterni dell'impresa
- Individuare gli elementi della pianificazione
- Selezionare i luoghi in base alla tipologia dell'evento
- Individuare le voci di spesa
- Realizzare un evento

Competenze

- Saper ideare e progettare un evento
- Saper organizzare un evento
- Saper definire le strategie, i canali e gli strumenti di promozione
- Saper pianificare tempi e modalità della comunicazione
- Saper organizzare la campagna di comunicazione verso i potenziali destinatari e la stampa
- Saper gestire le risorse
- Saper gestire un evento
- Saper relazionarsi con partners, fornitori e clienti

METODOLOGIE

- Project Work
- Role playing
- Coaching

VERIFICA

- Questionari
- Esercitazioni individuali
- Esercitazioni di gruppo

COMPITO DI REALTA'

- Organizzazione e promozione di un evento destinato alla presentazione e alla degustazione dei prodotti a base di bergamotto

Prof. Verduci Domenico

NICOLO' GIUSEPPINA

COMPITO DI REALTA'

"L'ORO VERDE: IL BERGAMOTTO"

IPSSAR

COMPETENZA CHIAVE DI CITTADINANZA	Far conoscere l'utilizzo del bergamotto in campo enogastronomico
COMPITO AUTENTICO	<p>Gli studenti dovranno realizzare una brochure con le ricette di tre prodotti gastronomici realizzati utilizzando il bergamotto. I tre prodotti identificheranno i tre indirizzi di studio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indirizzo di cucina ed enogastronomia: risotto al bergamotto. • indirizzo di sala e vendita: cocktail al bergamotto • indirizzo di pasticceria: sorbetto al bergamotto
Destinatari	Il compito di realtà è destinato ad un gruppo di alunni con Bisogni Educativi Speciali che usufruiscono del sostegno
Tempo stimato per la realizzazione del compito	due mesi (novembre – dicembre)
Prodotto atteso	Una brochure che illustri l'unicità e la qualità del bergamotto ed alcuni esempi di utilizzo del frutto nel settore enogastronomico.

<p>CONOSCENZE GENERALI E SPECIFICHE</p> <p>(sapere)</p>	<p>ABILITA' –PROCESSI</p> <p>(saper fare)</p> <ul style="list-style-type: none"> • saper ricercare informazioni sul bergamotto • saper reperire le ricette dei tre prodotti • saper progettare la brochure illustrativa • saper realizzare la brochure utilizzando software specifici • saper stampare e piegare le brochure 	<p>DISPONIBILITA' AD AGIRE</p> <p>(saper essere)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saper collaborare con gli altri • Saper riconoscere il valore economico di un prodotto tipico del nostro territorio • Saper comunicare ad altri l'importanza di un prodotto unico al mondo che caratterizza la nostra terra
<p>SVILUPPO DEL LAVORO</p>	<p>FASI PREPARATORIE</p> <p>La fase preparatoria riguarderà prevalentemente la ricerca delle informazioni da inserire nella brochure. Gli alunni saranno divisi in tre gruppi ed ognuno si occuperà di un diverso settore di ricerca:</p> <ul style="list-style-type: none"> • storia e qualità del bergamotto come frutto che cresce unicamente nella fascia costiera del basso Ionio reggino; • ricette dei tre prodotti scelti, che dovranno essere illustrate nella brochure; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • immagini da inserire insieme ai testi. <p>FASE I</p> <p>La Fase I sarà quella della progettazione del lavoro tramite la valutazione e la selezione del materiale di ricerca. Gli studenti dovranno progettare la brochure sulla base del materiale trovato, definendo i testi da inserire, le immagini da affiancare e curando l'impaginazione da utilizzare.</p> <p>FASE II</p> <p>La Fase II è la fase operativa vera e propria nella quale, mediante l'utilizzo di programmi specifici come Publisher, gli studenti daranno vita alla brochure progettata in precedenza, realizzandola concretamente. In questa fase gli studenti dovranno prestare molta cura anche alla grafica e all'estetica della brochure in modo da renderla gradevole ma soprattutto chiara ed accessibile a tutti</p> <p>Il lavoro si conclude con la stampa e la piegatura della brochure.</p>	
<p>SVILUPPO DEL LAVORO</p>	<p>COSA FA LO STUDENTE</p> <p>Gli studenti (in alcune fasi divisi in gruppi) lavorano e collaborano</p> <ul style="list-style-type: none"> • per la ricerca del materiale, • la progettazione • a realizzazione concreta della brochure. 	<p>COSA FA IL DOCENTE</p> <p>Il docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • propone ed illustra la consegna • coordina il lavoro e la suddivisione in gruppi • guida le varie fasi del compito

		•
STRUMENTI DA UTILIZZARE	<ul style="list-style-type: none"> • Libri • Riviste • Quaderni • Computer • Stampante • Internet 	
VALUTAZIONE <i>(esplicitazione dei criteri che determinano la valutazione e l'attribuzione dei livelli)</i>	INDICATORI DI COMPETENZA <ul style="list-style-type: none"> • autonomia (è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace); • relazione (interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima positivo); • partecipazione (collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo); • responsabilità (rispetta i tempi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta); • flessibilità (reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte e soluzioni funzionali utilizzando in modo originale i materiali); • consapevolezza (è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni). 	
AUTOVALUTAZIONE	<p>Strumenti di autovalutazione (rubrica di autovalutazione, autobiografia cognitiva, diario di bordo...)</p> <p>Come strumenti di autovalutazione verranno utilizzate due rubriche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rubrica di autovalutazione di una brochure informativa 	

	<p>(ALLEGATO A), che valuterà il prodotto realizzato;</p> <ul style="list-style-type: none">• rubrica di autovalutazione del comportamento (ALLEGATO B), che valuterà l'impegno, la partecipazione, l'autonomia, le relazioni interpersonali ed il rispetto delle regole, relativamente al lavoro svolto
--	--

ALLEGATO A

RUBRICA BROCHURE INFORMATIVA					
	Esordiente: 1 punto	Principiante: 2 punti	Medio: 3 punti	Esperto:4 punti	Totale
Logo	Il logo risulta inadeguato, non permette di identificare il tema principale e di promuovere del messaggio.	Il logo è attinente, ma banale. Identifica il tema principale, ma non suscita emotività.	Il logo è adeguato al tema trattato, è originale, ma non suscita emotività.	Il logo è adeguato, accattivante e originale. Promuove il tema trattato suscitando forte emotività.	
Capacità di attirare l'attenzione	Nella brochure non sono presenti elementi capaci di attirare l'attenzione.	Le immagini sono poco incisive, ma le scelte grafiche risultano abbastanza accattivanti.	Solo in alcune parti le immagini e le scelte grafiche sono capaci di attirare l'attenzione	Il logo, le immagini e l'equilibrio tra parte grafica testo attirano immediatamente l'attenzione.	

Grafica / leggibilità	La brochure non comprende parti grafiche e il carattere è difficilmente leggibile; l'impaginazione non è adeguata al contesto.	Lo spazio per la grafica non è adeguato (<30% o >50%) e questa risulta poco significativa; leggibilità e impaginazione sono sufficientemente adeguate.	Lo spazio per la grafica è adeguato e la grafica è sufficientemente significativa; leggibilità e impaginazione sono adeguate.	Lo spazio per la grafica è sfruttato al meglio (40%) la grafica è significativa rispetto allo scopo; la leggibilità è massima e l'impaginazione piacevole.	
Correttezza dei contenuti	Nel testo prodotto sono presenti diversi errori e/o inesattezze nelle informazioni riportate. Le scarse idee individuabili non sono adeguatamente sviluppate.	Il testo contiene alcune imprecisioni a livello formale e/o concettuale; le idee contenute sono espresse con poca chiarezza.	Il testo contiene minime imprecisioni a livello formale e/o concettuale. Nell'elaborato si rilevano alcuni errori non fondamentali nelle informazioni	Nel testo prodotto non si rilevano errori formali e/o concettuali; tutti i fatti/contenuti sono precisi ed espliciti. Le idee contenute sono chiare, ben messe a fuoco ed espresse in	

			riportate. Le idee contenute sono generalmente chiare.	modo originale	
Coerenza all'obiettivo	La trattazione incompleta e superficiale non permette di comprendere l'obiettivo fissato.	La trattazione è approssimativa e solo in alcuni passaggi è comprensibile l'obiettivo fissato.	La trattazione non è sempre chiara e/o completa, ma risulta evidente l'obiettivo fissato.	La trattazione è completa e chiara; più volte è dichiarato in modo esplicito l'obiettivo fissato.	
PUNTI TOTALI					

ALLEGATO B

LIVELLO	ESPERTO	MEDIO	SUFFICIENTE	NON ADEGUATO
DIMENSIONE	PUNTI 4	PUNTI 3	PUNTI 2	PUNTI 1
PARTECIPAZIONE	<p>Ascolta, prende appunti e li riordina. Fa domande per approfondire l'argomento, chiede una migliore esplicitazione dei concetti, solleva questioni che ampliano la visione di un fenomeno. Attinge alla propria esperienza per apportare contributi originali alla discussione.</p> <p>Aderisce a attività scolastiche</p>	<p>Ascolta prendendo appunti, chiede chiarimenti e attinge alla propria esperienza per portare contributi alla discussione.</p> <p>Aderisce a attività scolastiche non previste nell'orario curricolare.</p>	<p>Ha tempi di ascolto abbastanza prolungati. Prende appunti e chiede chiarimenti solo occasionalmente.</p> <p>Talvolta si riferisce alla propria esperienza per portare contributi alla discussione.</p> <p>Aderisce a attività scolastiche non previste nell'orario curricolare solo dopo numerose</p>	<p>Ha tempi di ascolto molto brevi, non chiede chiarimenti e i suoi interventi devono essere continuamente sollecitati. Non riferisce esperienze personali per contribuire alla discussione.</p> <p>Nonostante le sollecitazioni non aderisce a attività</p>

			sollecitazioni.	scolastiche non previste nell'orario curricolare.
AUTONOMIA DI LAVORO	È consapevole del proprio percorso di apprendimento e dei propri bisogni. Persevera nell'apprendimento e si organizza anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni sia a livello individuale che di gruppo.	È abbastanza consapevole del proprio percorso di apprendimento e dei propri bisogni. Organizza, tempo e informazioni, in modo abbastanza efficace per migliorare il proprio apprendimento.	È poco consapevole del proprio percorso di apprendimento e dei propri bisogni Si applica solo se sollecitato e ha difficoltà a gestire efficacemente il tempo e le informazioni.	Non è consapevole del proprio percorso di apprendimento e dei propri bisogni. Si applica solo se sollecitato; è necessario tempo supplementare e una guida per il completamento del lavoro assegnato

<p>RELAZIONI CON:</p> <ul style="list-style-type: none"> • COMPAGNI • ADULTI 	<p>Comunica in modo costruttivo sia con i compagni che con gli adulti. È capace di esprimere e di comprendere punti di vista diversi: di negoziare soluzioni in situazioni di conflitto. È disponibile a collaborare con gli altri senza bisogno di sollecitazioni.</p>	<p>Comunica in modo corretto sia con i compagni che con gli adulti. È capace di esprimere e di comprendere punti di vista diversi: di negoziare soluzioni in situazioni di conflitto. È generalmente disponibile a collaborare con gli altri.</p>	<p>Si sforza di comunicare in modo corretto con compagni e adulti, ma talvolta deride gli interventi degli altri. Non è sempre in grado di negoziare soluzioni in situazioni di conflitto. È disponibile a collaborare con gli altri solo in particolari situazioni.</p>	<p>Interviene ignorando i contributi dei compagni o degli adulti e/o si contrappone rigidamente a quanto sostenuto da altri. Non è disponibile a aiutare o a farsi aiutare. Tende a creare situazioni di conflitto.</p>
<p>RISPETTO DELLE REGOLE E DEI MATERIALI</p>	<p>Porta regolarmente i materiali richiesti per le attività didattiche e svolge con precisione e regolarità le consegne date. Conosce il contratto</p>	<p>Porta regolarmente i materiali richiesti e è abbastanza ordinato e puntuale nel lavoro domestico e scolastico. Conosce e si adegua al</p>	<p>Porta abbastanza regolarmente i materiali richiesti, ma non è sempre puntuale nello svolgimento del lavoro domestico e scolastico.</p>	<p>Dimentica spesso i materiali richiesti per le attività e solo saltuariamente svolge le consegne. Ha molte difficoltà a adeguarsi a</p>

	formativo di classe e il regolamento d'Istituto e si comporta secondo quanto concordato.	contratto formativo di classe, generalmente rispetta quanto riportato nel regolamento di Istituto.	Generalmente si adegua a quanto riportato nel contratto formativo di classe e in quello di Istituto.	quanto riportato nel contratto formativo e in quello di Istituto.
FASCE DI LIVELLO VALUTAZIONE:	Punti 16 = voto 10 - Punti 15 – 14 = voto 9 - Punti 13 – 12 = voto 8 - Punti 11 – 9 = voto 7 - Punti 8 - 4 = voto 6 –			

CORSO DI FORMAZIONE DOCENTI**Scuola Polo Ambito 0009 - Snodo Formativo Melito - Corso A - 2017****Gruppo Classe MELITO 4**

PROGETTAZIONE DIDATTICA PER COMPETENZE**DISCIPLINA:** DISEGNO E STORIA DELL'ARTE - Docente: Antonia Zavettieri**UNITÀ DI APPRENDIMENTO UDA : L'ORO DELL'AREA GRECANICA - Il Bergamotto Tra Arte e Artigianato**

Il bergamotto è un agrume profumato che, per motivi misteriosi e sconosciuti, cresce solo lungo la costa jonica, nell'estremo Sud della Provincia di Reggio Calabria.

Coltivato dalle nostre genti con sapienza contadina, forse arrivato con i colorati giardini di agrumi degli arabi, il bergamotto rinnova di generazione in generazione il magico patto che lo lega ad un luogo ed al suo clima.

E' una coltura millenaria, oggi alla base delle più raffinate produzioni profumiere, gastronomiche e artigianali.

Il Bergamotto è una finestra aperta su questo mondo magico nel quale l'incanto dei sensi incontra una cultura antichissima, il sapere degli artigiani conserva nel tempo i profumi del frutto ed i colori della terra, l'equilibrio e la sapienza creativa distillano delicatezze

gastronomiche ed irripetibili fragranze cosmetiche.

La lavorazione della buccia riversa del bergamotto

La lavorazione della buccia riversa del bergamotto ha radici molto antiche nella cultura contadina della Calabria Greca. E' una tecnica che richiede pazienza e maestria per ricavare e modellare dalla buccia dell'agrume oggetti di semplice ed antica bellezza che mantengono intatto il magnifico profumo del frutto.

L'antica tabacchiera da fiuto

Nel XIX secolo era di grandissima moda la produzione di tabacchiere con ogni tipo di foggia e di materiale. Destinate a contenere il tabacco da pipa o da fiuto, le tabacchiere erano ben presenti anche nel mondo contadino. La tabacchiera in buccia riversa di bergamotto è un piccolo capolavoro della cultura popolare calabrese quasi dimenticato sino a qualche anno addietro. Si deve alla paziente opera di ricerca e di recupero di un Parroco di Varapodio, Don De Masi, se questo grazioso oggetto ritorna ad essere conosciuto e diffuso.

Gli originali cofanetti di bergamotto

Gli originali e profumati cofanetti sono un piccolo capolavoro della produzione artigianale calabrese realizzati nel [Laboratorio Bergarte di Varapodio](#) che, attraverso una paziente opera di ricerca, ha recuperato le antiche tecniche per la lavorazione della buccia riversa di bergamotto.

Questi cofanetti, che conservano nel tempo gli aromi del frutto ed i colori della terra, possono essere utilizzati come piccolo portagioie,

come porta caramelle o per qualsiasi altro oggetto al quale vogliate dare una profumata ospitalità.

Gli Agrumi nell'Arte

Sin dalle epoche più remote, gli agrumi hanno ricevuto un'attenzione particolare nelle culture dei popoli. Per via della loro grande varietà, il profumo, i colori brillanti, il fogliame sempreverde e soprattutto la loro fioritura a ciclo continuo durante tutto l'arco dell'anno, queste piante hanno sempre assunto significati simbolico-religiosi nell'arte.

L'arancio nel corso della storia dell'arte ha assunto molti significati, l'albero dell'arancio è simbolo di castità.

Il bianco dei suoi fiori rappresenta la purezza, mentre i frutti dorati rappresentano la fecondità.

Il Cedro si pensa che simboleggi l'albero della conoscenza e l'eternità

Per l'altezza del suo fusto e dei suoi rami questa pianta è l'incarnazione della grandezza d'animo

Il limone nell'arte significa soprattutto salvezza, si dice che sia l'antidoto per i veleni

Inoltre viene spesso raffigurato vicino alla Vergine Maria poiché ha un aspetto gradevole, un dolce profumo, e appunto ha molte proprietà curative. Il limone è anche simbolo di fedeltà amorosa, per la sua proprietà di produrre frutti durante tutto l'anno.

Primavera - Sandro Botticelli (1482 circa)

Dimensioni: 203 cm x 310 cm - Tecnica: tempera su tavola

Descrizione: Il famoso dipinto rappresenta nove personaggi che si trovano in un giardino delimitato interamente da piante di arancio. Alla fine del Quattrocento agli agrumi veniva attribuito il simbolo del Paradiso Terrestre. Dato che si pensa che il quadro sia stato realizzato per il matrimonio di Lorenzo de' Medici, lo sfondo occupato dalle piante di arancio simboleggia da una parte la verginità e dall'altra la fertilità.

Natura morta con bottiglia e limoni - Vincent Van Gogh (1887)

Dimensioni: 38 x 46 cm - Tecnica: olio su tela

Descrizione: Nel quadro, oltre ad uno sfondo (presumibilmente un muro decorato), c'è la vera natura morta, ovvero i limoni e la caraffa. I limoni vengo rappresentati su un piatto, la maggior parte sono sul piatto, mentre due di questi al di fuori del piatto. I colori usati sono caldi, ovvero il giallo e un tocco di arancione. Il tavolo con colori scuri in lontananza dal campo visivo è rappresentato di blu che va schiarendosi fino ad un verdognolo-giallo. Ciò crea un contrasto molto bello fra colori caldi e scuri. Infine c'è la caraffa evidentemente di vetro.

Le Citron - Edouard Manet (1880) - Tecnica: olio su tela

Descrizione: Il pittore dedica un vero ritratto a un singolo oggetto- il limone. Con questo vuole far omaggio all'importanza di questo frutto nella pittura spagnola e olandese. (A lui piaceva molto Zurbarán). Questo capolavoro esalta la consistenza della buccia e del

vassoio sul quale il limone poggia. Si può osservare il netto contrasto tra la luminosità del limone e lo sfondo

Natura morta di limoni, arance e una rosa - Francisco de Zurbarán (1633 circa)

Dimensioni: 60 x 107 cm - Tecnica: olio su tela

Descrizione: A scapito del titolo i limoni raffigurati sono in realtà cedri. Il quadro mostra alcuni cedri, posati su un vassoio di metallo, alcune arance in un cesto, e una rosa che non è in acqua, bensì è posata accanto ad una tazzina in porcellana bianca, piena d'acqua. La buccia dei cedri e delle arance è così convincente che chiede di essere toccata. Questo è un dipinto religioso. La rosa è come se fosse offerta come omaggio simbolico alla Vergine Maria. I cedri e le arance simboleggiano la castità, i fiori d'arancio la fecondità mentre la rosa simboleggia l'amore.

Denominazione	<u>L' ORO DELL'AREA GRECANICA : IL BERGAMOTTO TRA ARTE E ARTIGIANATO</u>
Disciplina coinvolta	DISEGNO E STORIA DELL'ARTE (ma anche: italiano, informatica)
Compito di realtà	Realizzare disegni, tavole grafiche, loghi, etichette e/o locandine pubblicitarie, che possano essere usati come decorazioni per brochure, per nuovi prodotti di artigianato, biglietti di auguri, profumi, per far

	conoscere, apprezzare e valorizzare il bergamotto non solo nell'area grecanica, ma nel mondo.
Prodotto	Etichette e/o locandine pubblicitarie Realizzazione e gestione di un Blog, per condividere le immagini ,i disegni Il confronto tra i ragazzi avverrà in modo informale in un social network -Twitter o Facebook
Destinatari diretti	Alunni classi 3°- 4°- 5° del Liceo Scientifico.
Destinatari indiretti	La scuola , famiglia, turisti il territorio e oltre
Motivazioni	<p>La progettazione relativa al Curricolo Locale propone lo studio della propria terra attraverso percorsi diversi che hanno come obiettivi una conoscenza molteplice del paese in cui si vive. Tali percorsi, strettamente correlati tra loro, sono: linguistico-culturali (il dialetto e le tradizioni culturali), storico-artistici (la storia e il patrimonio artistico), scientifico-ambientali (flora, fauna, produttività e caratteristiche geografiche), civico-istituzionali (strutture istituzionali e servizi vari correlati alla coscienza civica del cittadino).</p> <p>Acquisire consapevolezza delle proprie radici e quindi della propria identità attraverso la conoscenza, diventa una motivazione importante per l'elaborazione di uno strumento prezioso come il Curricolo Locale. Acquisire oggi coscienza delle proprie radici, significa non negarle domani in presenza di fenomeni negativi come la mafia e la disoccupazione che, spesso, spingono l'individuo ad allontanarsi dalla propria terra e a sviluppare sentimenti di inferiorità rispetto agli abitanti di altre regioni d'Italia</p> <p>Sensibilizzare gli studenti sull'importanza della tutela, della valorizzazione e dell'incentivazione del</p>

	<p>bergamotto: una risorsa sicuramente poco conosciuta e poco apprezzata soprattutto dai ragazzi, che spesso ignorano i benefici e gli svariati impieghi di questo agrume, che riveste un'importanza fondamentale per il tessuto economico, sociale, turistico del nostro territorio.</p> <p>Con la progettazione e la realizzazione di disegni, tavole grafiche , gli alunni saranno chiamati ad utilizzare varie tipologie testuali (specialmente testi argomentativi, espositivi o misti, interviste...), faranno ricorso anche a codici comunicativi misti: verbali e grafico-visivi per realizzare una comunicazione immediata, ampiamente divulgativa e di rapido impatto. L'unità di apprendimento darà motivazione e determinazione a raggiungere obiettivi e chiamerà in causa la capacità di pianificare, organizzare, gestire, analizzare, comunicare, valutare, lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi.</p>
Finalità	<p>La finalità principale è espressa dal titolo stesso della progettazione : “IL bergamotto tra arte e artigianato”. Conoscere la propria terra per amarla, rispettarla enon abbandonarla. Scoprire le trasformazioni ed i cambiamenti avvenuti nel tempo, in relazione ai vari aspetti, con lo scopo di ricostruire la memoria di ciò che ci appartiene, interpretando bene il passato per comprendere meglio il presente.</p> <p>Favorire la formazione di un cittadino consapevole e responsabile che, partendo dalla conoscenza dei punti di forza e di criticità del proprio territorio, sia in grado di adottare un comportamento atto a valorizzarlo rendendosi parte attiva per migliorarlo. La conoscenza contribuirà a sviluppare un sentimento di amore e di orgoglio per la propria terra e, tale sentimento, sarà a sua volta alimentato dalla conoscenza della terra stessa, in un movimento circolare e continuo.</p>

	<p>Conoscere, tutelare, valorizzare il proprio territorio e le risorse che esso offre</p> <p>Essere in grado di utilizzare strumenti metodologici idonei all'analisi sociale</p> <p>Essere in grado di strutturare campagne di comunicazione</p> <p>Acquisire coscienza dei processi comunicativi</p> <p>Sviluppare capacità critiche e creative</p>
<p>Competenze mirate comuni/cittadinanza</p>	<p>COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA</p> <p>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</p> <p>Leggere e comprendere testi di vario tipo</p> <p>Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</p> <p>COMUNICAZIONE NELLE LINGUE STRANIERE</p> <p>Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi</p> <p>COMPETENZA DIGITALE</p> <p>Utilizzare e produrre testi multimediali</p>

IMPARARE A IMPARARE

Individuare collegamenti e relazioni

Acquisire e interpretare l'informazione

Organizzare il proprio apprendimento utilizzando varie forme di informazione.

Porsi con atteggiamento critico, razionale di fronte alla realtà e ai suoi fenomeni.

COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE

Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.

Collaborare e partecipare

Agire in modo autonomo e responsabile

Dialogare e interagire in un gruppo

Dimostrare senso di responsabilità

Osservare ambienti, fatti, fenomeni e prodotti, immagini, stampe, oggetti e macchine per la lavorazione del bergamotto

Utilizzare in modo consapevole vari linguaggi espressivi

Competenze di base	<p>Ricavare da fonti diverse (scritte, internet...), informazioni utili per i propri scopi Confrontare le informazioni provenienti da fonti diverse, scritte ed orali, selezionare criticamente le fonti in base all'attendibilità, alla funzione, al proprio scopo</p> <p>Metodologie e strumenti di ricerca dell'informazione anche attraverso le TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione): motori di ricerca, interviste, documenti, conferenze di esperti esterni</p> <p>Metodologie e strumenti di organizzazione delle informazioni: sintesi, scalette, tabelle</p> <p>Natura delle fonti (istituzionali, associative, articoli di giornale, testimonianze). Pluralità delle fonti. Scopo dell'indagine.</p> <p>Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</p> <p>Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo</p> <p>Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</p> <p>Utilizzare e produrre testi multimediali</p> <p>Comprendere le problematiche connesse alla realtà del Sud e agire per la salvaguardia, la memoria e la diffusione del patrimonio culturale del Meridione.</p>
Obiettivi di	<p>Riconoscere il valore delle risorse offerte dal territorio</p>

apprendimento	<p>Comunicare in modo chiaro, corretto ed efficace in relazione a contesti di vario tipo</p> <p>Usare strumenti multimediali</p> <p>Produrre testi multimediali</p> <p>Organizzare, pianificare, valutare il lavoro di gruppo</p> <p>Realizzare forme di disegno creativo</p>
Conoscenze	<p>li codici fondamentali della comunicazione visiva</p> <p>le diverse funzioni del disegno/grafico</p> <p>le strutture e di diversi tipi di comunicazione (espositivo, argomentativo, intervista, slogan pubblicitario)</p> <p>modalità e tecniche delle diverse forme di produzione grafica</p> <p>diverse strategie di colore</p> <p>termini tecnici del linguaggio giornalistico e pubblicitario</p> <p>Luogo di provenienza del bergamotto.</p> <p>Linee generali della storia del bergamotto.</p> <p>Coordinate geografiche del territorio dove si produce il bergamotto.</p> <p>Storia del termine <i>Bergamotto/ Citrus Bergamia Risso</i>.</p>

	<i>“Leggende, misteri e sciocchezze sul bergamotto”.</i>
Abilità	<p>Ascoltare e comprendere</p> <p>Applicare tecniche, strategie e modi di comunicazione a scopi e in contesti diversi.</p> <p>Nell’ambito della produzione, padroneggiare situazioni di comunicazione visiva tenendo conto dello scopo, del contesto, dei destinatari.</p> <p>Esprimere, argomentare e sostenere il proprio punto di vista e riconoscere quello altrui.</p> <p>Riconosce le caratteristiche, lo scopo e la funzione logica, dell’intervista</p> <p>Raccogliere e rielaborare informazioni</p> <p>Servirsi degli strumenti idonei per l’organizzazione delle idee e la revisione di un’immagine</p> <p>Rispettare le convenzioni grafiche</p> <p>Individuare le immagini e le strategie più adatte alla realizzazione del prodotto</p> <p>Utilizzare metodi e strumenti per fissare i concetti fondamentali ad esempio appunti, scalette, mappe.</p> <p>Utilizzare risorse multimediali</p>
Livelli di partenza	<p>I livelli di partenza saranno accertati attraverso:</p> <p>discussioni guidate in classe, sintesi e rielaborazione di disegni , immagini, foto</p> <p>confronto</p>

Prerequisiti	<p>Conoscenze di base del pc e dei browser in uso, della ricerca in internet e della formattazione degli oggetti.</p> <p>Capacità di stendere testi</p> <p>Capacità di ascolto e attenzione, sensibilità al proprio processo di apprendimento.</p> <p>Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.</p> <p>Saper motivare le proprie opinioni e le proprie scelte.</p> <p>Conoscenza ed uso delle varie tipologie testuali.</p> <p>Elaborazione del pensiero in maniera coerente nella forma orale e scritta.</p> <p>Saper lavorare in gruppo.</p>
Contenuti	<p>Riflessioni sulle origini e sul significato etimologico del termine <i>Bergamotto/ Citrus Bergamia Risso</i>.</p> <p>Luogo d'origine del bergamotto.</p> <p>Cenni storici sul bergamotto.</p> <p>Cenni sulla geografia del territorio dove si produce il bergamotto.</p> <p>Leggende e racconti sul bergamotto.</p> <p>La letteratura sul bergamotto.</p> <p>Saggi, articoli, interviste.</p> <p>l'intervista, stesura del <i>brief</i>, redazione di slogan e messaggi pubblicitari.</p>
Attività	<p>Fase 1: PROGETTAZIONE</p> <p>Suddivisione dei ruoli</p>

	<p>Valutazione del tempo a disposizione</p> <p><i>Brief</i> (riepilogo delle informazioni necessarie alla realizzazione: sponsor, budget a disposizione, pubblico a cui è rivolta, taglio, modalità di diffusione)</p> <p>Fase 2: AVVIO ATTIVITA' - LABORATORI – INCONTRI CON ESPERTI, ecc...</p> <p>Ricerca di informazioni sulla coltivazione, produzione, lavorazione, commercializzazione del bergamotto</p> <p>Reperimento di foto e immagini</p> <p>Ricerca degli sponsor</p> <p>Intervista al Presidente del Consorzio del Bergamotto di Reggio Calabria e ad imprenditori che si occupano dell'estrazione e della trasformazione dell'essenza</p> <p>Organizzazione uscite didattiche (pullman, costi, prenotazioni, contatti le aziende)</p> <p>Visite didattiche in aziende locali</p> <p>Visita al museo del bergamotto di Reggio Calabria</p> <p>Selezione, catalogazione, archiviazione del materiale informativo e fotografico raccolto durante le attività di ricerca, le interviste, le uscite didattiche.</p> <p>Fase 3: REALIZZAZIONE (tavole grafiche, etichette ,locandine pubblicitarie)</p>
--	--

	<p>Stesura di progetti grafici, testi informativo-espositivi , slogan e messaggi pubblicitari</p> <p>Organizzazione della parte grafico-visiva</p> <p>Geolocalizzazione dei luoghi di produzione del bergamotto</p> <p>Organizzazione della copertina e impaginazione</p> <p>Stampa</p> <p>Fase 4: PRESENTAZIONE E DIFFUSIONE DEI LAVORI REALIZZATI</p> <p>Presentazione al territorio dell'area grecanica, al dirigente ai docenti e agli altri studenti presso l'aula magna dell'istituto anche con l'ausilio di mezzi informatici</p>
Tempi	Nell'arco del 2° quadrimestre
Periodo di attuazione	Da Marzo-giugno
Ambienti di lavoro	Aula, laboratorio multimediale, aziende di produzione e lavorazione del bergamotto sul territorio, museo del bergamotto.
Risorse umane interne ed esterne	Docenti curricolari, esperti del settore, artigiani, produttori.

Strumenti	Laboratorio d'informatica Documenti e video Internet e Web (blog, documenti condivisi in google , social network) Computer, stampante, LIM, macchina fotografica, registratore, video camera, Internet, fotocopie, blocchi notes, penne ed evidenziatori di diversi colori, dizionario, giornali e riviste, risme di carta di diversi formati e colori, tipografia, stampe e immagini
Metodologia	Lezione frontale Interazioni nel social network Lavoro individuale di ricerca a casa e in classe Cooperative learning (operare pensando, riflettendo, discutendo con se stessi e con gli altri). La ricerca e il lavoro in gruppo avverranno assegnando un ruolo definito ad ogni componente: coordinatore, verbalizzante, custode dei tempi e osservatore delle relazioni e, nella maggior parte dei casi, ripartendo il lavoro tra i membri del gruppo. Brain storming (al fine di far emergere le idee dei membri di un gruppo, che vengono poi analizzate e criticate). Letture di quotidiani e di riviste. Lavori di gruppo. Project work (realizzazione di un progetto al termine di un ciclo di lezioni). Lezione frontale. Lezione partecipata.

	<p>Discussione e confronti guidati anche interdisciplinari</p> <p>Ricerche individuali e di gruppo</p> <p>Visite guidate in aziende di lavorazione e trasformazione del bergamotto</p> <p>Attività digitale</p>
Valutazione	<p>I prodotti e i processi verranno valutati in itinere, mediante griglie collegate alle competenze chiave previste dall'UdA.</p> <p>Le conoscenze e le abilità verranno verificate attraverso item individuali.</p> <p>Riscontro verbale diretto e realizzazione del prodotto</p> <p>La valutazione si articolerà in tre momenti:</p> <p>Iniziale/diagnostica;</p> <p>in itinere/ formativa;</p> <p>finale (efficacia del percorso e dei risultati)</p> <p>autentica (l'alunno sa applicare conoscenze e abilità nel mondo reale).</p> <p>La valutazione terrà conto delle griglie di osservazione attraverso le quali si rileverà :</p> <p>Il grado di autonomia dello studente (intesa come capacità di elaborare strategie, di reperire il materiale necessario allo scopo e gestirlo efficacemente);</p> <p>la flessibilità (intesa come capacità di fronteggiare gli imprevisti sorti in corso d'opera);</p>

la capacità di utilizzare le sue conoscenze (ciò che sa), le sue abilità (ciò che sa fare), le sue risorse personali (abitudini, comportamenti, atteggiamenti), le risorse esterne di cui dispone;

l'interazione nel gruppo di lavoro (offre il proprio contributo, chiede aiuto, è collaborativo, come gestisce divergenze e incomprensioni).

Come prova individuale sarà richiesta l'elaborazione di un'etichetta per liquore al bergamotto e/o una locandina per la pubblicità dei prodotti, in cui gli alunni dovranno ripercorrere le fasi del lavoro svolto (organizzazione, scelte operative, attività svolte, strumenti/risorse/metodologie utilizzati, elaborazione, revisione, presentazione del prodotto) ed esprimere un'autovalutazione del processo e del prodotto facendo un bilancio dell'esperienza nel suo complesso (rapporti interpersonali;

eventuali difficoltà incontrate nello svolgimento delle mansioni, limiti e punti di forza del lavoro svolto, nuove competenze acquisite; proposte e suggerimenti).

Il lavoro finale dovrà essere corredato di immagini significative strettamente pertinenti al percorso.

La valutazione dell'attività terrà dunque conto dei seguenti indicatori:

capacità ed efficienza organizzativa

acquisizione di un metodo (capacità di portare a termine il compito assegnato)

consapevolezza di sé

interazione nel gruppo di lavoro

responsabilità e impegno

capacità di creare testi adeguati allo scopo anche attraverso l'uso di strumenti informatici e digitali

livello di soddisfazione del pubblico

Da parte del docente ci sarà una costante osservazione in ogni fase del lavoro svolto dagli alunni, attraverso un riscontro verbale diretto, al fine di appurare il raggiungimento degli obiettivi o di modificare l'azione didattica, laddove non risultasse essere efficace.

GRIGLIE/RUBRICHE DI VALUTAZIONE

ALUNNO/A _____ cl. _____ II _____

COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO ¹⁶	CRITERI - EVIDENZE	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - LIVELLI DELLA PADRONANZA VALUTAZIONE DEL PROCESSO	
<p>COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collaborare e partecipare • Agire in modo autonomo e responsabile 	<p>Interesse e partecipazione</p>	1	Mostra attenzione
		2	Ha una certa attenzione e interviene con qualche domanda
		3	Dimostra attenzione e pone domande pertinenti
		4	Dimostra grande attenzione ed interviene costruttivamente con domande ed osservazioni pertinenti
	<p>Svolgimento del ruolo nel cooperative Learning</p> <p><small>La ricerca e il lavoro in gruppo avverranno assegnando un ruolo definito ad ogni componente: coordinatore, verbalizzante, custode dei tempi e osservatore delle relazioni e, nella maggior parte dei casi, ripartendo il lavoro tra i membri del gruppo.</small></p>	1	Svolge il ruolo. Porta a termine la parte di lavoro assegnata sulla base di indicazioni e per compiti semplici
		2	Svolge il ruolo. Porta a termine la parte di lavoro assegnata sulla base di indicazioni.
		3	Svolge il ruolo. Porta a termine la parte di lavoro assegnata e contribuisce con proposte al lavoro comune. Dà aiuto
		4	Svolge il ruolo con efficacia. Porta a termine la parte di lavoro assegnata e contribuisce con proposte originali al lavoro comune. Dà aiuto.

¹⁶ Fin dal momento iniziale di progettazione dell'UdA, le competenze di riferimento sono state riportate in modo gerarchico includendo nelle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, dicembre 2006), in forma di elenco puntato, le Competenze di cittadinanza del D.M. 139/2007 sull'obbligo di Istruzione e quelle degli Assi culturali previste dal documento di certificazione nazionale

COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO	CRITERI - EVIDENZE	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - LIVELLI DELLA PADRONANZA VALUTAZIONE DEL PRODOTTO (articolo/interviste**/domande per l'esperto/pagine del blog)	
COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE <ul style="list-style-type: none"> Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività, dell'ambiente (Asse storico-sociale) 	Individuare le caratteristiche dei casi e delle attività ***	1	Le principali caratteristiche dei casi e delle attività sono indicate in forma semplice
		2	Le principali caratteristiche dei casi e delle attività sono illustrate in forma semplice con qualche collegamento all'esperienza e con riferimento ad alcune delle fonti (documenti forniti, interviste e ricerche nei siti indicati)
		3	Le caratteristiche dei casi e delle attività sono illustrate con chiarezza in riferimento ad alcune fonti (documenti forniti/risultato delle interviste**/ricerche nei siti indicati), con qualche collegamento alle teorie, alle norme e all'esperienza e con espressione del proprio parere personale.
		4	Le caratteristiche dei casi e delle attività sono illustrate con chiarezza in riferimento alle diverse fonti (documenti forniti/ risultato delle interviste**/ricerche nel web), ponendo in relazione le teorie, le norme e l'esperienza ed esprimendo valutazioni personali su aspetti diversi.
<p>** le interviste fungono prima da prodotto in quanto elaborate dai ragazzi e poi da fonte grazie alle informazioni raccolte dagli intervistati</p> <p>*** <i>elementi di cambiamento a favore del bene comune (cl. I) e dell'economia del bene comune (cl.II)</i></p>			
COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO	CRITERI - EVIDENZE	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - LIVELLI DELLA PADRONANZA VALUTAZIONE DEL PROCESSO	

	Autonomia nell'uso delle fonti	1	Sa utilizzare semplici fonti d'informazione	
		2	Sa utilizzare alcune fonti di informazione di tipo informale, non formale e formale	
		3	Sa individuare e utilizzare con autonomia varie fonti di informazione di tipo informale, non formale e formale, in funzione ai tempi disponibili e al proprio metodo di lavoro	
		4	Sa individuare e utilizzare con consapevolezza e autonomia varie fonti di informazione di tipo informale, non formale e formale, in funzione ai tempi disponibili e al proprio metodo di lavoro, consapevole dei punti di forza e di debolezza.	
	IMPARARE A IMPARARE Individuare collegamenti e relazioni Acquisire e interpretare l'informazione	Ricerca, acquisizione e gestione delle informazioni	1	Ricerca e acquisisce le informazioni minime.
			2	Ricerca e acquisisce le informazioni basilari, raccogliendole ed organizzandole in forma semplice.
			3	Ricerca con curiosità e seleziona le attività riferite ai beni comuni facendo un confronto tra gli enti locali considerati Acquisisce e organizza le informazioni. Sa ritrovarle e riutilizzarle.
			4	Ricerca con curiosità e seleziona le attività riferite ai beni comuni Acquisisce e organizza le informazioni Le sa ritrovare e riutilizzare con efficacia.
	Selezione e stesura delle informazioni	1	Annota informazioni tracciando i link di riferimento e seguendo le indicazioni dell'insegnante	
		2	Seleziona e annota alcune informazioni tracciando i link di riferimento e seguendo le indicazioni dell'insegnante	
		3	Seleziona e annota le principali informazioni con parole chiave, fissando i concetti principali e tracciando i link di riferimento, secondo le indicazioni date dall'insegnante	

		4	Seleziona e annota le principali informazioni con parole chiave, fissando i concetti principali e tracciando i link di riferimento, in autonomia e secondo lo stile personale
COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO	CRITERI - EVIDENZE	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - LIVELLI DELLA PADRONANZA VALUTAZIONE DEL PRODOTTO	
COMPETENZA DIGITALE <ul style="list-style-type: none"> Utilizzare e produrre testi multimediali COMUNICAZIONE NELLA MADRELINGUA <ul style="list-style-type: none"> Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi (Asse dei linguaggi)	Pertinenza della formattazione rispetto alla tipologia testuale. Scelta delle categorie. Scelta del titolo (articolo).	1	Le categorie vengono scelte tra semplici tipologie. La formattazione è realizzata applicando le caratteristiche standard e con istruzioni
	Utilizzo della tipologia testuale e proprietà del linguaggio	2	Le categorie e il titolo vengono scelti tra semplici tipologie. Le impostazioni di formattazione sono realizzate applicando le caratteristiche standard con una certa autonomia.
		3	Ha scelto <i>categorie</i> adeguate tra quelle disponibili. Il titolo e le impostazioni di formattazione sono originali ed efficaci. Sono state inserite correttamente le immagini.
		4	Ha creato nuove <i>categorie</i> in relazione al contenuto degli articoli. Il titolo e le impostazioni di formattazione sono originali ed efficaci. Sono state inserite immagini scelte personalmente
		1	Il linguaggio è basilare e comprensibile. Il titolo è semplice
		2	La tipologia testuale richiesta è rispettata per gli aspetti essenziali. Vengono usati termini abbastanza appropriati. Il titolo è adeguato.
		3	Il testo è elaborato secondo la tipologia testuale richiesta. Viene usato un linguaggio appropriato, utilizzando parole chiave significative (<i>tag</i> nel blog). Il titolo è esplicativo del contenuto
		4	Il testo è elaborato secondo la tipologia testuale richiesta. Viene usato un linguaggio appropriato ed esplicativo,

			utilizzando parole chiave significative (<i>tag</i> nel blog). Il titolo è esplicativo del contenuto ed efficace.	
		Chiarezza del testo e accuratezza della scrittura. Completezza significatività e pertinenza dei dati e delle informazioni Organicità	1 Il testo contiene informazioni minime	
			2 Il testo è una descrizione completa dell'attività/esperienza	
			3 Il testo è chiaro, contiene dati/informazioni e organizzati tra loro evidenziando commenti personali (link nel blog). La scrittura è accurata*	
			4 Il testo è chiaro e completo, contiene dati/informazioni pertinenti, significative e organizzati tra loro evidenziando commenti personali (link nel blog). La scrittura è accurata*.	
<p>* Si intende la cura nello scrivere il testo integro, tenendo conto della punteggiatura, dei capoversi ed evitando refusi</p>				
COMPETENZE CHIAVE DI RIFERIMENTO	CRITERI - EVIDENZE	FOCUS DELL'OSSERVAZIONE - LIVELLI DELLA PADRONANZA VALUTAZIONE DI PROCESSO		
COMPETENZA DIGITALE <ul style="list-style-type: none"> Utilizzare e produrre testi multimediali 	Capacità di rendere navigabile e interattivo il blog: riconoscere la funzione delle categorie, dei link e dei tag; individuare le diverse funzioni di articoli, menù e pagine	1	Utilizza su indicazione dell'insegnante le pagine, gli articoli e le categorie degli articoli.	
		2	Utilizza gli articoli e le pagine a seconda della tipologia testuale. Comprende ed utilizza in le categorie degli articoli.	
		3	Utilizza i diversi tipi di articoli e le pagine a seconda della tipologia testuale. Comprende ed utilizza in modo pertinente le categorie degli articoli. Utilizza i tag per creare indicizzazione di articoli e pagine	
		4	Utilizza i diversi tipi di articoli e le pagine a seconda della tipologia testuale. Comprende ed utilizza in modo pertinente le categorie degli articoli. Utilizza link e tag per creare interattività e indicizzazione di articoli e pagine.	

			1	Propone un thema utilizzando impostazioni basilari	
			2	Propone un <i>thema</i> , personalizzando gli elementi principali dell' <i>aspetto</i> e delle <i>impostazioni</i>	
		Scelta e personalizzazione del <i>thema</i> e delle <i>impostazioni</i>	3	Propone un <i>thema</i> , personalizzando la maggior parte degli elementi nell' <i>aspetto</i> nelle impostazioni e nella gestione degli utenti (accessi e permessi)	
		gestione utenti	4	Propone personalizzazione di tutti gli elementi offerti dalla piattaforma. Propone con originalità e correttezza sulle funzioni degli elementi pagine, articoli, categorie. Propone in modo consapevole le differenti tipologie di utenti. le differenti opzioni di impostazioni di lettura e scrittura	
	CORSO DI FORMAZIONE DOCENTI				
	Melito 4 – 19/07/2017				Docente: Prof.ssa Antonia Zavettieri

Scuola Polo Ambito 0009 - Snodo Formativo Melito - Corso A

GRUPPO MELITO 4

PROGETTAZIONE DIDATTICA PER COMPETENZE

DOCENTE: Prof.ssa **SPINELLA MARIA PREZIOSA**

Denominazione	L' "ORO GRECANICO": IL BERGAMOTTO
Disciplina coinvolta	Italiano
Compito di realtà	Realizzare una brochure per far conoscere, apprezzare e valorizzare il bergamotto
Prodotto atteso	Realizzazione di una brochure

Destinatari diretti	Alunni del 2° biennio del Liceo Scientifico
Destinatari indiretti	Pubblico di lettori dell'area grecanica e turisti
Motivazione	<p>Sensibilizzare gli studenti sull'importanza della tutela, della valorizzazione e dell'incentivazione del bergamotto: una risorsa sicuramente poco conosciuta e quindi poco apprezzata da molti ma soprattutto dai ragazzi, che spesso ignorano i benefici e gli svariati impieghi di questo agrume, che riveste un'importanza fondamentale per il tessuto economico, sociale, turistico del nostro territorio.</p> <p>Con la progettazione e la realizzazione di una brochure, gli alunni saranno chiamati ad utilizzare varie tipologie testuali (specialmente testi argomentativi-persuasivi, espositivi o misti, interviste...), diversi registri linguistici e adatteranno il linguaggio allo scopo, ai destinatari, al contesto, alle esigenze comunicative; faranno ricorso anche a codici comunicativi misti: verbali e grafico-visivi per realizzare una comunicazione immediata, ampiamente divulgativa e di rapido impatto. La realizzazione del prodotto inoltre comporterà la consapevolezza "dell'impatto della lingua sugli altri...e la necessità di usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile".</p> <p>L'unità di apprendimento darà evidenza al senso di "iniziativa e imprenditorialità" inteso come "capacità di tradurre le idee in azione", "motivazione e determinazione a raggiungere obiettivi" e chiamerà in causa la capacità di pianificare, organizzare, gestire, analizzare, comunicare, valutare, "lavorare sia individualmente</p>

	sia in collaborazione all'interno di gruppi”.
Finalità	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere, tutelare, valorizzare il proprio territorio e le risorse che esso offre • Essere in grado di utilizzare strumenti metodologici idonei all’analisi sociale ai fini del lavoro giornalistico o editoriale • Essere in grado di strutturare campagne di comunicazione • Acquisire la padronanza della lingua italiana nella varietà delle forme e delle diverse funzioni. • Acquisire coscienza dei processi comunicativi e del funzionamento del sistema linguistico. • Acquisire la padronanza del mezzo linguistico nella ricezione e nella produzione orale e scritta • Sviluppare capacità critiche e creative
Competenze chiave e di cittadinanza	<p>Comunicare nella madrelingua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi efficaci in contesti definiti • Comunicare efficacemente in contesti di vario tipo <p>Competenza digitale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare le tecnologie della comunicazione e gli strumenti multimediali per raccogliere informazioni e realizzare prodotti multimediali <p>Imparare ad imparare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordinare il lavoro di gruppo in vista del raggiungimento di un obiettivo • Valutare i risultati raggiunti

	<ul style="list-style-type: none"> • Individuare strategie efficaci per la realizzazione di un progetto • Organizzare e gestire in modo adeguato il tempo a disposizione per la realizzazione di un progetto <p>Spirito di iniziativa e imprenditorialità</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimostrare spirito di iniziativa e capacità di lavorare autonomamente o in gruppo • Individuare punti di forza e di debolezza delle iniziative individuali e di gruppo <p>Collaborare e partecipare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogare e interagire in un gruppo • Dimostrare senso di responsabilità <p>Consapevolezza ed espressione culturale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osservare ambienti, fatti, fenomeni e prodotti • Utilizzare in modo consapevole vari linguaggi espressivi
Competenze di base	<ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti • Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo • Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi • Utilizzare e produrre testi multimediali
Obiettivi di	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere il valore delle risorse offerte dal territorio

apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare in modo chiaro, corretto ed efficace in relazione a contesti di vario tipo • Usare strumenti multimediali • Produrre testi multimediali • Organizzare, pianificare, valutare il lavoro di gruppo • Realizzare forme di scrittura creativa
CONOSCENZE	<p>Conoscere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • i codici fondamentali della comunicazione verbale e non verbale • le diverse funzioni della lingua • le caratteristiche di un testo non letterario • le strutture e di diversi tipi di testo (espositivo, argomentativo, intervista, slogan pubblicitario) • modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta • diverse strategie di scrittura • termini tecnici del linguaggio giornalistico e pubblicitario
ABILITÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Riconosce le caratteristiche, lo scopo e la funzione logica, le sfere di applicazione del testo informativo-espositivo, del testo argomentativo, dell'intervista ed i loro rispettivi specifici tratti linguistici • Produrre testi chiari, coerenti e coesi, corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico e lessicale, adeguati al contesto, al destinatario, allo scopo comunicativo

	<ul style="list-style-type: none"> • Raccogliere e rielaborare informazioni • Servirsi degli strumenti idonei per l'organizzazione delle idee e la revisione di un testo • Rispettare le convenzioni grafiche • Individuare le immagini e le strategie più adatte alla realizzazione del prodotto
Livelli di partenza	<p>I livelli di partenza saranno accertati attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> – discussioni guidate in classe – sintesi e rielaborazione di un testo – confronto fra testi
Prerequisiti	<ul style="list-style-type: none"> • Saper strutturare discorso in modo coerente e sufficientemente corretto. • Usare consapevolmente i vari registri linguistici. • Comprendere l'argomento di un messaggio scritto e orale.
Contenuti	<p>Il testo informativo-espositivo, il testo argomentativo, l'intervista, stesura del <i>brief</i>, redazione di slogan e messaggi pubblicitari.</p>
Attività	<p>Fase 1: PIANIFICAZIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suddivisione dei ruoli - Valutazione del tempo a disposizione - <i>Brief</i> (riepilogo delle informazioni necessarie alla realizzazione della brochure: sponsor, budget a disposizione, pubblico a cui è rivolta, taglio, modalità di diffusione)

Fase 2: RICERCA E ORGANIZZAZIONE

- Ricerca di informazioni sulla coltivazione, produzione, lavorazione, commercializzazione del bergamotto
- Reperimento di foto e immagini
- Ricerca degli sponsor
- Intervista al Presidente del Consorzio del Bergamotto di Reggio Calabria e ad imprenditori che si occupano dell'estrazione e della trasformazione dell'essenza
- Organizzazione uscite didattiche (pullman, costi, prenotazioni, contatti le aziende)
- Visite didattiche in aziende locali
- Visita al museo del bergamotto di Reggio Calabria
- Selezione, catalogazione, archiviazione del materiale informativo e fotografico raccolto durante le attività di ricerca, le interviste, le uscite didattiche.

Fase 3: REALIZZAZIONE

- Stesura di testi informativo-espositivi , argomentativo-persuasivi, slogan e messaggi pubblicitari
- Organizzazione della parte grafico-visiva
- Geolocalizzazione dei luoghi di produzione del bergamotto
- Organizzazione della copertina e impaginazione
- Stampa

	<p>Fase 4: PRESENTAZIONE E DIFFUSIONE DELLA BROCHURE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentazione alla dirigente scolastica, ai docenti e agli altri studenti della brochure presso l'aula magna dell'istituto anche con l'ausilio di mezzi informatici - Diffusione ad un pubblico di lettori esterno alla scuola attraverso la collocazione della brochure presso locali pubblici ad alta frequentazione (bar, tabaccherie, supermercati...) in modo che gli utenti possano prendere visione e possesso della brochure stessa.
Tempi	2° quadrimestre
Periodo di attuazione	Marzo-giugno
Ambienti di lavoro	Aula, laboratorio multimediale, aziende di produzione e lavorazione del bergamotto sul territorio, museo del bergamotto.
Risorse umane interne ed esterne	Docenti curricolari, esperti del settore, artigiani, produttori.
Strumenti	Computer, stampante, LIM, macchina fotografica, registratore, video camera, Internet, fotocopie, blocchi notes, penne ed evidenziatori di diversi colori, dizionario, giornali e riviste, risme di carta di diversi formati e colori

Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discussione e confronti guidati anche interdisciplinari ✓ Cooperative learning (operare pensando, riflettendo, discutendo con sé stessi e con gli altri) ✓ Brain storming (al fine di far emergere le idee dei membri di un gruppo, che vengono poi analizzate e criticate) ✓ Lezione partecipata ✓ Lettura di quotidiani e riviste ✓ Lavori di gruppo ✓ Ricerche individuali e di gruppo ✓ Visite guidate in aziende di lavorazione e trasformazione del bergamotto ✓ Attività digitale
Valutazione	<p>La valutazione si articolerà in tre momenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - iniziale/diagnostica -in itinere/formativa -finale (efficacia del percorso e dei risultati) -autentica (l'alunno sa applicare conoscenze ed abilità nel mondo reale) <p>La valutazione terrà conto delle griglie di osservazione attraverso le quali si rileverà : il grado di autonomia dello studente (intesa come capacità di elaborare strategie, di reperire il materiale necessario</p>

allo scopo e gestirlo efficacemente); la flessibilità (intesa come capacità di fronteggiare gli imprevisti sorti in corso d'opera); la capacità di utilizzare le sue conoscenze (ciò che sa), le sue abilità (ciò che sa fare), le sue risorse personali (abitudini, comportamenti, atteggiamenti), le risorse esterne di cui dispone; l'interazione nel gruppo di lavoro (offre il proprio contributo, chiede aiuto, è collaborativo, come gestisce divergenze e incomprensioni).

Come prova individuale sarà richiesta un'autobiografia narrativa, in cui gli alunni dovranno ripercorrere le fasi del lavoro svolto (organizzazione, scelte operative, attività svolte, strumenti/risorse/metodologie utilizzati, elaborazione, revisione, presentazione del prodotto) ed esprimere un'autovalutazione del processo e del prodotto facendo un bilancio dell'esperienza nel suo complesso (rapporti interpersonali; eventuali difficoltà incontrate nello svolgimento delle mansioni, limiti e punti di forza del lavoro svolto, nuove competenze acquisite; proposte e suggerimenti). L'autobiografia dovrà essere corredata di immagini significative strettamente pertinenti al percorso.

Gli alunni inoltre somministreranno, ad un campione di persone, un questionario per evincere l'indice di gradimento della brochure e cureranno la schedatura dei dati.

La valutazione dell'attività terrà dunque conto dei seguenti **indicatori**:

- ✓ capacità ed efficienza organizzativa
- ✓ acquisizione di un metodo (capacità di portare a termine il compito assegnato)
- ✓ consapevolezza di sé

	<ul style="list-style-type: none">✓ interazione nel gruppo di lavoro✓ responsabilità e impegno✓ capacità di creare testi adeguati allo scopo anche attraverso l'uso di strumenti informatici e digitali✓ livello di soddisfazione del pubblico
--	---

ERMIDIO FRANCA ANNA MARIA

COMPITO DI REALTA'

"L'ORO VERDE: IL BERGAMOTTO"

COMPETENZA CHIAVE DI CITTADINANZA	Pubblicizzare un prodotto unico tipico della nostra terra e farne conoscere le potenzialità in ambito gastronomico.
COMPITO AUTENTICO	Gli studenti dovranno preparare un piatto gastronomico utilizzando il bergamotto: piatto gastronomico scelto: risotto al bergamotto; documentare con immagini e video la realizzazione; progettare una presentazione multimediale in Power Point che

	illustri il lavoro svolto.	
Destinatari	Il compito di realtà è destinato ad un gruppo di alunni con Bisogni Educativi Speciali che usufruiscono del sostegno	
Tempo stimato per la realizzazione del compito	Dicembre/Gennaio	
Prodotto atteso	Una presentazione Power Point con immagini, video e musiche che illustri il lavoro svolto per preparare il piatto gastronomico prescelto (risotto al bergamotto)	
CONOSCENZE GENERALI E SPECIFICHE (sapere)	ABILITA' –PROCESSI (saper fare) <ul style="list-style-type: none"> • Saper ricercare informazioni sul bergamotto 	DISPONIBILITA' AD AGIRE (saper essere) <ul style="list-style-type: none"> • Saper collaborare con gli altri

	<ul style="list-style-type: none"> • Saper reperire la ricetta • Saper reperire gli ingredienti necessari • Saper realizzare il piatto utilizzando la ricetta • saper documentare le diverse fasi in cucina con foto e video • saper realizzare una presentazione utilizzando software specifici. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saper riconoscere il valore economico di un prodotto tipico del nostro territorio • Saper comunicare ad altri l'importanza di un prodotto unico al mondo che caratterizza la nostra terra
<p>SVILUPPO DEL LAVORO</p>	<p>FASI PREPARATORIE</p> <p>Il lavoro sarà diviso in tre fasi:</p>	

	<p>FASE I</p> <p>La Fase I sarà quella della progettazione del lavoro e di ricerca del materiale (ricetta ed ingredienti necessari)</p> <p>FASE II</p> <p>La Fase II sarà la fase della realizzazione pratica del piatto in cucina e della documentazione del lavoro attraverso foto e video.</p> <p>FASE III</p> <p>La Fase III sarà la fase della progettazione e realizzazione della presentazione multimediale in Power Point, montando il materiale prodotto nella fase di documentazione.</p>	
<p>SVILUPPO DEL LAVORO</p>	<p>COSA FA LO STUDENTE</p> <p>Gli studenti saranno divisi in due</p>	<p>COSA FA IL DOCENTE</p> <p>Il docente dovrà proporre</p>

	<p>gruppi in alcune fasi del lavoro e dovranno collaborare per reperire il materiale necessario, preparare il piatto, produrre il materiale video-fotografico e infine realizzare il prodotto multimediale.</p>	<p>ed illustrare il compito e svolgere la funzione di supervisore durante tutte le fasi del lavoro, sollecitando la collaborazione tra gli alunni.</p>
<p>STRUMENTI DA UTILIZZARE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libri • Riviste • Quaderni • Computer • Fotocamera digitale • Tablet 	
<p>VALUTAZIONE <i>(esplicitazione dei criteri che determinano la</i></p>	<p>INDICATORI DI COMPETENZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • autonomia (è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace); • relazione (interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima positivo); 	

<p><i>valutazione e l'attribuzione dei livelli)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • partecipazione (collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo); • responsabilità (rispetta i tempi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta); • flessibilità (reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte e soluzioni funzionali utilizzando in modo originale i materiali); • consapevolezza (è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni).
<p>AUTOVALUTAZIONE</p>	<p>Strumenti di autovalutazione (rubrica di autovalutazione, autobiografia cognitiva, diario di bordo...)</p> <p>Come strumenti di autovalutazione verranno utilizzate due rubriche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rubrica di autovalutazione della presentazione multimediale (ALLEGATO A), che valuterà il prodotto realizzato; • rubrica di autovalutazione del comportamento (ALLEGATO B), che valuterà l'impegno, la partecipazione, l'autonomia, le relazioni interpersonali ed il rispetto delle regole,

	relativamente al lavoro svolto
--	--------------------------------

ALLEGATO A

RUBRICA DI VALUTAZIONE DELLA PRESENTAZIONE MULTIMEDIALE				
	Esordiente: 1 punto	Principiante: 2 punti	Medio: 3 punti	Esperto: 4 punti
CONTENUTO	La presentazione contiene solo poche essenziali informazioni, non organiche e poco attinenti alle richieste	La presentazione contiene poche informazioni essenziali, altre superflue e/o ridondanti, ma sostanzialmente attinenti alle richieste	La presentazione contiene le informazioni essenziali derivate da più fonti opportunamente citate.	La presentazione contiene ampie e documentate informazioni.
REQUISITI TECNICI DELLA PRESENTAZIONE	La parte grafica della presentazione è scarsa e inadeguata allo scopo; non c'è equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione è inesistente e il testo è per lo più discorsivo e sovrabbondante. La lunghezza è eccessiva o troppo ridotta rispetto al tempo a disposizione.	La parte grafica della presentazione è di buona qualità e abbastanza adeguata al contesto, ma non c'è equilibrio fra testo e immagini; il testo è per lo più discorsivo e manca di schematizzazione. La lunghezza della presentazione non è ben tarata sul tempo a disposizione.	La parte grafica della presentazione è adeguata e c'è discreto equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione è buona anche se la leggibilità potrebbe essere migliorata. La lunghezza richiede una certa ristrutturazione del discorso.	La parte grafica della presentazione è pienamente adeguata al contesto; c'è ottimo equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione dei concetti è efficace, i caratteri sono chiari e di immediata leggibilità. La lunghezza è adeguata ai tempi.
ESPOSIZIONE ORALE	Lo studente evidenzia grandi difficoltà nel comunicare le idee, parla troppo piano e pronuncia i termini in modo scorretto perché gli studenti in fondo alla classe possano sentire. Il linguaggio è spesso confuso e l'esposizione è frammentaria e non segue una struttura logica; la	Lo studente evidenzia alcune difficoltà nella comunicazione delle idee dovute al tono di voce, alla carenza nella preparazione o all'incompletezza del lavoro. Il linguaggio è difficile da comprendere poiché i termini specifici sono inadeguati al contesto e non chiariti o per le incongruenze che presenta; l'esposizione è frammentata in varie	Lo studente comunica le idee con un appropriato tono di voce. Il linguaggio, pur essendo ben comprensibile, è, a volte, involuto e prolisso e l'esposizione non è sempre strutturata in modo logico; i termini specifici sono appropriati e adeguati al contesto.	Lo studente comunica le idee con entusiasmo e con un appropriato tono di voce. Il linguaggio è chiaro e sintetico e l'esposizione segue rigorosamente un percorso logico predefinito; i termini specifici sono appropriati e adeguati al

	terminologia specifica non viene utilizzata o è del tutto inadeguata al contesto	parti tra le quali è difficile cogliere i collegamenti.		contesto.
CONOSCENZA DEI CONTENUTI	Lo studente non riesce a esporre i contenuti, nonostante legga la presentazione; si evidenziano numerosi e gravi errori concettuali. Non è in grado di rispondere a eventuali domande.	Lo studente legge la presentazione, ma dimostra una discreta padronanza dei contenuti; si evidenzia qualche errore di tipo concettuale. Si trova in difficoltà di fronte ad eventuali domande, ma prova a rispondere	Lo studente si sofferma spesso sulla presentazione, ma dimostra una buona padronanza dei contenuti; a livello concettuale sono evidenti alcune incertezze, ma è comunque in grado di rispondere a domande.	Lo studente conosce senza incertezze i contenuti e utilizza la presentazione come traccia da integrare; non fa errori concettuali ed è in grado di rispondere ad eventuali domande.
RISPETTO DEI TEMPI	La presentazione orale non viene organizzata sui tempi a disposizione pertanto risulta troppo breve, creando momenti vuoti, o troppo lunga e richiede drastici tagli dei contenuti.	Nel procedere della presentazione si perde l'organizzazione dei tempi; il discorso esce dalle tracce e necessita di essere tagliato rinunciando all'esposizione di parte dei contenuti.	L'organizzazione della presentazione rispetta i tempi a disposizione; gli eventuali aggiustamenti che vengono richiesti modificano in modo non sostanziale l'equilibrio complessivo della presentazione.	L'organizzazione della presentazione rispetta pienamente i tempi a disposizione; eventuali aggiustamenti sono fatti in modo autonomo e senza modificare l'equilibrio complessivo della presentazione.
18 – 20 → esperto 15 – 17 → medio 10 – 14 → principiante 5 – 9 → esordiente				Punti totali

ALLEGATO B

LIVELLO DIMENSIONE	ESPERTO PUNTI 4	MEDIO PUNTI 3	SUFFICIENTE PUNTI 2	NON ADEGUATO PUNTI 1
PARTECIPAZIONE	<p>Ascolta, prende appunti e li riordina. Fa domande per approfondire l'argomento, chiede una migliore esplicitazione dei concetti, solleva questioni che ampliano la visione di un fenomeno. Attinge alla propria esperienza per apportare contributi originali alla discussione. Aderisce a attività scolastiche</p>	<p>Ascolta prendendo appunti, chiede chiarimenti e attinge alla propria esperienza per portare contributi alla discussione.</p> <p>Aderisce a attività scolastiche non previste nell'orario curricolare.</p>	<p>Ha tempi di ascolto abbastanza prolungati. Prende appunti e chiede chiarimenti solo occasionalmente. Talvolta si riferisce alla propria esperienza per portare contributi alla discussione.</p> <p>Aderisce a attività scolastiche non previste nell'orario curricolare solo dopo numerose sollecitazioni.</p>	<p>Ha tempi di ascolto molto brevi, non chiede chiarimenti e i suoi interventi devono essere continuamente sollecitati. Non riferisce esperienze personali per contribuire alla discussione. Nonostante le sollecitazioni non aderisce a attività scolastiche non previste nell'orario curricolare.</p>
AUTONOMIA DI LAVORO	<p>È consapevole del proprio percorso di apprendimento e dei propri bisogni. Persevera nell'apprendimento e si organizza anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni sia a livello individuale che di gruppo.</p>	<p>È abbastanza consapevole del proprio percorso di apprendimento e dei propri bisogni. Organizza, tempo e informazioni, in modo abbastanza efficace per migliorare il proprio apprendimento.</p>	<p>È poco consapevole del proprio percorso di apprendimento e dei propri bisogni. Si applica solo se sollecitato e ha difficoltà a gestire efficacemente il tempo e le informazioni.</p>	<p>Non è consapevole del proprio percorso di apprendimento e dei propri bisogni. Si applica solo se sollecitato; è necessario tempo supplementare e una guida per il completamento del lavoro assegnato</p>

RELAZIONI CON: <ul style="list-style-type: none"> • COMPAGNI • ADULTI 	<p>Comunica in modo costruttivo sia con i compagni che con gli adulti. È capace di esprimere e di comprendere punti di vista diversi: di negoziare soluzioni in situazioni di conflitto. È disponibile a collaborare con gli altri senza bisogno di sollecitazioni.</p>	<p>Comunica in modo corretto sia con i compagni che con gli adulti. È capace di esprimere e di comprendere punti di vista diversi: di negoziare soluzioni in situazioni di conflitto. È generalmente disponibile a collaborare con gli altri.</p>	<p>Si sforza di comunicare in modo corretto con compagni e adulti, ma talvolta deride gli interventi degli altri. Non è sempre in grado di negoziare soluzioni in situazioni di conflitto. È disponibile a collaborare con gli altri solo in particolari situazioni.</p>	<p>Interviene ignorando i contributi dei compagni o degli adulti e/o si contrappone rigidamente a quanto sostenuto da altri. Non è disponibile a aiutare o a farsi aiutare. Tende a creare situazioni di conflitto.</p>
RISPETTO DELLE REGOLE E DEI MATERIALI	<p>Porta regolarmente i materiali richiesti per le attività didattiche e svolge con precisione e regolarità le consegne date. Conosce il contratto formativo di classe e il regolamento d'Istituto e si comporta secondo quanto concordato.</p>	<p>Porta regolarmente i materiali richiesti ed è abbastanza ordinato e puntuale nel lavoro. Conosce e si adegua al contratto formativo di classe, generalmente rispetta quanto riportato nel regolamento di Istituto.</p>	<p>Porta regolarmente i materiali richiesti, ma non è sempre puntuale nello svolgimento del lavoro domestico e scolastico. Generalmente si adegua a quanto riportato nel contratto formativo di classe e in quello di Istituto.</p>	<p>Dimentica spesso i materiali richiesti per le attività e solo saltuariamente svolge le consegne. Ha molte difficoltà ad adeguarsi a quanto riportato nel contratto formativo e in quello di Istituto.</p>
FASCE DI LIVELLO VALUTAZIONE:	Punti 16 = voto 10 - Punti 15 – 14 = voto 9 - Punti 13 – 12 = voto 8 - Punti 11 – 9 = voto 7 - Punti 8 - 4 = voto 6 –			

8.4 Apprendistato cognitivo

1. PROGETTAZIONE

2. L'apprendistato cognitivo:

- 3. la psicologia per la valorizzazione del territorio, l'integrazione di tutti i cittadini e percorsi per diversamente abili**

4. DESCRIZIONE

5. Il Progetto nasce dall'idea di offrire ad alunni con disabilità occasioni per poter intraprendere percorsi legati sia al potenziamento delle autonomie personali e sociali sia all'acquisizione di competenze specifiche a livello tecnico e pratico. Esso muove dall'individuazione, riconoscimento e valorizzazione delle potenzialità ed interessi del soggetto con disabilità, proponendosi poi di armonizzarle con le risorse del territorio. Tale progetto si propone di promuovere l'inclusione sociale e lavorativa nonché l'autonomia e lo spirito d'iniziativa degli alunni con disabilità cognitiva medio-grave. Esso consisterà nella realizzazione di un laboratorio didattico incentrato sulla produzione e distribuzione di una brochure per far conoscere il proprio territorio. Tale iniziativa fa parte di un progetto più ampio riguardante la valorizzazione dell'area grecanica dal titolo "*L'area grecanica, un verde panorama*" e verrà attuato in rete con il coinvolgimento delle classi del triennio dell'Istituto d'Istruzione Superiore e gli Enti locali.

6. MACRO-TIPOLOGIA

7. Gli obiettivi principali sono: inclusione sociale e lavorativa, sviluppo dell'autonomia personale e dello spirito d'iniziativa, azione terapeutico-riabilitativa.

8. TIPOLOGIA DI OPERAZIONE

9. La scuola avrà l'obiettivo di garantire agli allievi coinvolti nell'attività la sperimentazione di un percorso formativo che consenta loro un futuro inserimento nel mondo del lavoro.

10. TIPOLOGIA DI AZIONE

11. L'intervento verterà sul potenziamento dei livelli di:
12. apprendimento cooperativo e significativo
13. autonomia personale e sociale
14. formazione professionale
15. orientamento nel mondo lavorativo
16. inclusione.

17. PARTNER DEL PROGETTO

18. Famiglia
19. Asl
20. Comune
21. Istituto Agrario
22. Istituto Tecnico Economico
23. Liceo Classico
24. ATP.

25. AREE TEMATICHE

26. Area socio-relazionale
27. Area linguistico-comunicativa
28. Area logico-matematica
29. Area psicomotoria

30. Area dell'autonomia

31. Area dell'apprendimento.

32. DESTINATARI

33. Alunni con disabilità cognitiva medio-grave frequentante le classi del triennio dell'Istituto d'Istruzione Superiore.

34. OGGETTO DELL'INTERVENTO DA REALIZZARE

35. Realizzazione di un laboratorio didattico incentrato sulla produzione e distribuzione di una brochure per far conoscere il proprio territorio

36. ESPLICITAZIONE SINTETICA DEL FABBISOGNO

37. Si intende elaborare un percorso che possa garantire a tutti gli alunni una risposta educativo-didattica commisurata alle problematiche rilevate in ambito relazionale e comunicativo.

38. FINALITA' ATTESE VERSO I DESTINATARI DIRETTI

39. Favorire la socializzazione

40. Sviluppare l'autonomia personale e sociale

41. Potenziare la coordinazione e la motricità fine e grosso motoria

42. Aumentare il senso di auto-efficacia e di autostima

43. Favorire l'acquisizione di capacità spendibili nel mondo del lavoro

44. Promuovere l'inclusione scolastica e lavorativa

45. Stimolare la creatività.

46. FINALITA' ATTESE VERSO I DESTINATARI INDIRETTI

47. La scuola, costituitasi in rete, si propone di:

- 48. Aumentare la sensibilizzazione verso le tematiche connesse alla disabilità
- 49. Sviluppare una stretta collaborazione tra le istituzioni scolastiche e le realtà che operano nel territorio
- 50. Promuovere e valorizzare le risorse del territorio attraverso la ricerca di informazioni sulla storia e sulle tradizioni locali.

51. COMPETENZE:

52. COMPETENZE CHIAVE

- 53. Trasferire le esperienze e i saperi in campi diversi da quelli appresi.
- 54. Capacità di pianificare e realizzare un progetto.

55. COMPETENZE DI BASE

- 56. Produrre testi di vario tipo.
- 57. Utilizzare le nuove tecnologie per ricercare e comunicare informazioni.
- 58. Utilizzare vari linguaggi espressivi.

59. COMPETENZE DI CITTADINANZA

- 60. Partecipare nel gruppo alla creazione di un prodotto per far conoscere il proprio territorio.

61. STANDARD MINIMI DA RAGGIUNGERE

- 62. Essi rappresentano gli elementi essenziali connotativi della figura professionale e le principali competenze (minime) necessarie a svolgere la suddetta attività professionale.
- 63. Nello specifico, essi si riferiscono a:
 - 64. Comunicare in maniera adeguata al contesto;
 - 65. Creare e mantenere positive relazioni umane;
 - 66. Predisporre l'area di lavoro e le attrezzature;
 - 67. Strutturare semplici proposte per raccogliere e organizzare le informazioni per la realizzazione di un prodotto utile alla comunità;
 - 68. Realizzare una brochure per far conoscere il proprio territorio.

69. BENI E SERVIZI UTILIZZATI

70. Scuolabus; suolo comunale; bacheca della scuola; macchina fotografica; telecamera; fotocopiatrice; fogli; aula multimediale; attrezzature varie legate alla produzione di brochure.

71. RISORSE UMANE NECESSARIE:

72. Insegnanti curricolari

73. Insegnanti di sostegno

74. Personale educativo assistenziale

75. Logopedista

76. Funzioni strumentali e di coordinamento

77. Personale ATA

78. Assistente tecnico-informatico

79. Genitori

80. Familiari

81. MONITORAGGIO

82. VERIFICA

- a. Si procederà a verifiche sistematiche, relazionate ad ogni fase di produzione delle brochure. Le verifiche avverranno con la somministrazione periodica di schede strutturate, tramite l'osservazione e il confronto dialogico.

83. PARAMETRI DI VALUTAZIONE DEL PROGETTO

- a. Coerenza con gli obiettivi iniziali e grado di misurazione del loro raggiungimento, nonché del livello di partecipazione e della capacità realizzativa degli allievi.
- b. Efficacia e grado di raggiungimento degli obiettivi progettuali nonché del livello di apprendimento e di coinvolgimento.
- c. Possibilità di un inserimento del progetto nel POF e nel PAI della scuola.

84.STREAMING

85.La scuola informerà la comunità locale della realizzazione di tale progetto attraverso il sito della scuola.

9.1 Insegnare in modo differenziale

Premessa

Maria Montessori, già alla fine del secolo scorso, a seguito della sua esperienza di medico prima e di educatrice dopo, esprime con chiarezza la convinzione che le difficoltà e i problemi dei bambini debbono essere affrontati anche dal punto di vista della pedagogia al posto di quello, fino allora prevalente, della medicina. E' questo un primo segno di mutamento di prospettiva nell'ambito della comunità scientifica che ha aperto la strada nel favorire processi decisionali anche nella scuola e nella classe verso le persone con svantaggi.

Da una logica eminentemente clinica, che muoveva dalle analisi delle dimensioni deficitarie e che poggiava sull'idea dell'irreversibilità delle condizioni di cui esse erano causa, si passa a una prospettiva centrata sui bisogni e sulle potenzialità racchiuse in ogni persona.

La "diversità" che le persone manifestano, e che a volte è fonte di disagio psicologico se non fisico, non è più considerata oggi una motivazione sufficiente per allontanare e/o discriminare. Tale considerazione perde i caratteri ideologici che per lungo tempo l'hanno dominata e acquista il carattere storico e sociale che ne fa un'area di azione e una fonte di riconoscimenti, soprattutto per coloro che si occupano di educazione e di istruzione all'interno delle istituzioni pubbliche.

Differenziare i percorsi educativi diventa allora l'unica risposta possibile per cogliere la sfida lanciata dall'inclusione alle nostre istituzioni: non fare semplicemente posto alle differenze per integrarle, ma affermarle, valorizzarle, farne il focus dell'azione educativa.

LE RAGIONI STORICHE NEL NOSTRO PAESE

Le ragioni storiche, nel nostro Paese, trovano la radicalizzazione nelle grandi trasformazioni del secondo dopoguerra:

- la ricostruzione;
- le grandi emigrazioni dapprima verso Paesi stranieri e poi, nel nostro Paese, dal Sud al Nord, dalla montagna e dalla campagna alla città;
- l'accrescersi frettoloso e selvaggio delle città con le grandi periferie emarginate;

- l'industrializzazione accelerata;
- l'affermarsi della comunicazione televisiva e della scuola di massa;
- il nuclearizzarsi della famiglia e l'ingresso della donna nel lavoro extradomestico.

Da questi grandiosi eventi storico-sociali presero le mosse, nell'ultima parte degli anni Sessanta, gli spettacolari fenomeni di aggregazione e/o di contestazione di massa delle forze lavoratrici e studentesche, che avviarono processi di legittimazione politica e sociale di nuovi ceti produttivi, che esprimevano un bisogno di democrazia, di partecipazione e di riconoscimento delle diverse soggettività.

Tutto si concretizzò nella richiesta di:

- socializzazione delle conoscenze, in modo che il sapere diventasse disponibile a tutti e non più riservato a minoranze che ne facevano strumento di potere e di supremazia;
- riconoscimento e affermazione di una coscienza sociale nuova, che poggiasse sulla solidarietà specialmente verso coloro che erano ai margini della società;
- progettazione e ricerca di un nuovo sapere, formale e informale, che avesse come protagonisti tutti i soggetti;
- diritto all'ascolto e di essere attori in tutti i contesti (politico, sociale ed economico);
- un più articolato concetto di apprendimento, in grado di valorizzare tutte le forme espressive attraverso le quali l'allievo realizza e sviluppa le proprie potenzialità; in questo modo, accanto all'intelligenza logico-astrattiva, vennero considerate anche forme di intelligenza senso motoria e pratico-analogica, e vennero tenuti in grande considerazione i conseguenti processi di socializzazione;
- una scuola che, organizzandosi funzionalmente in forme operative più ricche e più varie, offrisse agli allievi possibilità di maturazione attraverso una pluralità di linguaggi e di esperienze.

In questo contesto di grande tensione sociale, culturale e civile, la scuola assume un ruolo strategicamente centrale, in quanto luogo in cui la socializzazione ha un carattere particolare. Nella scuola, infatti, il processo di socializzazione avviene secondo percorsi di apprendimento programmati (come aveva affermato, per la prima volta, la Legge 517/1977) e ha, come ingredienti fondamentali e irrinunciabili, il sapere storicamente e socialmente

definito e l'esperienza collegiale dello stare in classe e crescere tramite lo scambio, il confronto e la collaborazione con altri, diversi tra loro per capacità, ritmi di lavoro e di attenzione, aspettative personali e sociali.

LE RAGIONI PSICOPEDAGOGICHE

Alle ragioni di carattere storico-culturale, che si debbano ritenere ancora oggi valide, si accompagnano quelle di carattere pedagogico e sociale.

Alla base di tutto ciò, siamo già nel 1967, si registra la denuncia di fenomeni negativi da parte di Don Milani, quando la scuola prevalentemente trasmissiva, è restia a comprendere le diversità e le aspettative degli allievi che provengono da ambienti sociali quanto mai differenziati e lontani gli uni dagli altri. Una scuola lontana dalla capacità di individuare percorsi individualizzati come offerte diverse in vista di obiettivi equivalenti e quindi ancora abbarbicata a un'idea di programma da svolgere al di là e al di sopra delle reali esigenze degli alunni.

La flessibilità progettuale, richiesta per far fronte alla varietà delle domande derivanti dai diversi bisogni, si propone come una competenza che può essere produttivamente utilizzata a favore di tutti gli altri allievi, di cui finalmente si scoprono le soggettività come fattori positivi anche per il successo scolastico.

La scoperta della corporeità, segna il nostro tempo, finalmente si capiscono la funzione e il valore delle esperienze percettive, la gradualità dei processi di costruzione della conoscenza e dell'identità, che trovano nello studio di Jean Piaget la base concettuale per l'affermazione dell'immagine del bambino come soggetto attivo e costruttivo.

Ma le indicazioni del genevrino si coniugano ben presto con quelle derivanti dall'introduzione nel nostro Paese dei testi di Lev Vygotskij e delle sue affermazioni relative alla nozione di sviluppo.

Mentre per Piaget l'apprendimento costituisce il risultato di un processo individuale per essere solo in seguito socializzato, per Vygotskij l'apprendimento è anzitutto il risultato di un processo sociale, in cui gli individui sono impegnati in una rete di scambi,

collaborazioni, confronti, discussioni tramite cui si mettono a punto conoscenze e abilità che solo in seguito diventano conquista e patrimonio individuale.

A queste visioni occorre aggiungere il contributo di Jerome Bruner che ha posto l'attenzione sulla funzione del contesto, della cultura in cui l'individuo è immerso nel processo di apprendimento e quindi di sviluppo, e nel ruolo svolto dalle diverse modalità di rappresentare e capire il mondo in cui si vive.

In tutti prevale la convinzione che l'apprendimento non segua lo sviluppo, ma "*che apprendimento e sviluppo sono aspetti complementari in continua interazione*" e che quindi si può ricavare grande vantaggio dal modo di organizzare la scuola, come luogo privilegiato per l'apprendimento. Luogo dove insegnare ai bambini di oggi ad acquisire non solo contenuti disciplinari, ma con una sapiente didattica, capire i **bisogni educativi dei differenti alunni** per sapere approntare strategie didattiche rispondenti a tali differenti bisogni.

SALSONE GIACOMINA

.....

Indicazioni bibliografiche

L. VYGOTSKIJ, Pensiero e linguaggio, Laterza, Bari, 1991.

J. BRUNER, La cultura dell'educazione, Feltrinelli, Milano, 1986.

P. BOSCOLO, Psicologia dell'apprendimento scolastico, UTET, Torino, 1986.

Maria Montessori: pensiero e azione.

(A cura di *Tomasello Maria Grazia*)

Maria Montessori, fu la prima "donna - medico" d'Italia. Ancora "fresca di laurea", presta, in un primo momento servizio in ambulatori e cliniche infantili.

Intorno al 1900 inizia un lavoro di ricerca presso il manicomio romano di S. Maria della Pietà, dove si trovano bambini con difficoltà e con turbe del comportamento, i quali sono rinchiusi e trattati al pari degli altri malati mentali adulti e in stato di grave abbandono. La Montessori rimane profondamente colpita da questa situazione e nel 1898, al Primo Congresso Pedagogico Italiano tenutosi ad Ancona e al quale è invitata a partecipare, sottolinea che i problemi legati all'azione di "recupero" dei bambini "anormali" sono di natura prevalentemente pedagogica.

“La pedagogia montessoriana sorgeva dalle condizioni più “infime” della creatura umana, quelle dell’*handicap* e della *sensazione*, ponendosi quindi come una radicale sfida scientifica e sociale al sistema stesso dei valori e della spiritualità borghesi”.

Con la Montessori l'educazione diventa un diritto dell'alunno diversamente abile e si fa promotrice di azioni di denuncia morale nei confronti dell'infanzia minorata.

Pur scusandosi di non aver saputo individuare un termine equivalente e meno ambiguo, la Montessori, ha sempre precisato che la normalizzazione non è un'azione correttiva ed emendativa. Essa è il ritorno spontaneo del bambino all'espressione e sperimentazione delle sue forze positive e costruttive: è dunque un processo di autonormalizzazione, di liberazione dei poteri sani da stati di coscienza e di comportamento che ne impediscono l'adattamento attivo.

Di qui l'idea di provare un approccio diverso, individualizzato, calibrato sul singolo alunno.

Il pensiero pedagogico montessoriano prende le mosse dalla pedagogia scientifica, positiva, calibrata su fatti osservati ed empiricamente verificabili, nel caso specifico: sul bambino visto nelle sue oggettive interazioni col proprio ambiente.

Oggetto di osservazione non è il bambino in sé, ma la scoperta del bambino nella sua spontaneità ed autenticità.

La Montessori, infatti, identifica il bambino come essere completo, capace di sviluppare energie creative e possessore di disposizioni morali, come l'amore, che l'adulto tende a comprimere e a inibire. L'adulto, a volte, magari senza volerlo, costringe la personalità del bambino entro standard comportamentali inappropriati e appiattiti secondo un punto di vista

“da adulto” e non come quello del bambino stesso; non ne rispetta, in sostanza, i ritmi naturali, spontaneità e creatività.

Per la Montessori, “natura e libertà” coincidono. La natura si manifesta nella spinta interiore ad agire e a crescere sul piano fisico ed intellettuale secondo un piano autonomo. Educare significa così promuovere l’autoeducazione dei bambini, sollecitandone le forze interiori e le capacità potenziali. A tal fine bisognava creare delle condizioni favorevoli rese possibili solo a partire dalla conoscenza sperimentale del loro sviluppo psico-fisico. Il compito dell’insegnante non era pertanto quello di impartire nozioni, piegare l’animo infantile alla volontà degli adulti, bensì di creare un ambiente adatto ai suoi bisogni: “agire”, “giocare”, “assimilare”. Gli alunni possono agire, giocare e assimilare soltanto in un ambiente che è su misura per loro. Qui potranno sentirsi liberi e la libertà farà emergere la disciplina: “ *un individuo disciplinato è un individuo capace di regolarsi da solo*” (M. Montessori, *L’autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti, 1992).

○ *La Montessori in pratica: la casa dei bambini.*

Il 6 gennaio del 1907 la Montessori, apre a Roma la prima “ Casa dei bambini”. E’ una scuola non più destinata ai bambini ritardati, ma aperta a tutti. Si tratta di una scuola particolare, non costruita per i bambini, ma “*sui bambini*”.

L’intero arredamento è progettato e proporzionato alle possibilità del bambino, il quale, in questo ambiente, può interagire attivamente con il materiale proposto, e può così mostrare la propria capacità di concentrazione, creatività ed operosità.

Durante le prime esperienze, furono i bambini stessi a indicare il materiale adatto ai loro bisogni, mostrando di preferire alcuni oggetti rispetto ad altri. Lasciati liberi di fare, in questo nuovo ambiente, mostravano un comportamento diverso rispetto ai loro coetanei.

Dalle varie esperienze, la Montessori giunse alla conclusione che la chiave per comprendere il nuovo bambino che aveva davanti ai suoi occhi era l’ambiente che circonda il bambino fin dalla nascita.

Si scoprì che il fanciullo è in grado di acquisire conoscenze ed abilità, anche prima di quanto si possa immaginare, soltanto con la propria attività spontanea.

Il bambino non è attratto solo dall'oggetto in sé, ma soprattutto dal modo esatto di maneggiarlo, ripetendo molte volte l'esercizio; ecco, che *“con la ripetizione dell'esercizio il bambino stabilisce la coordinazione dei movimenti”*, acquisendo così delle abilità necessarie per un ulteriore sviluppo. (M. Montessori, *La mente del bambino*, pag. 178).

Anche per la formazione del carattere, che avviene dai zero a sei anni, il processo d'imitazione è importante.

A questa età il bambino non può essere influenzato dall'esterno, non è cosciente del bene e del male, è la natura stessa che lo guida.

Dai sei ai dodici anni, il bambino è cosciente, sa cosa è il bene e il male ed è in grado di ascoltare gli adulti.

Se durante i primi tre anni di vita il bambino ha subito dei traumi o incontrato ostacoli alla sua attività spontanea, possono presentarsi delle deviazioni del carattere, che potranno essere corrette nel periodo dai tre ai sei anni. Il cambiamento avviene perché i bambini si interessano ad attività per loro attraenti, coinvolgenti, che dà loro serenità e gioia. In questo modo le deviazioni spariscono e appare un bambino nuovo: questo fenomeno è chiamato *“normalizzazione”*.

Il segreto sta nel preparare un ambiente che stimoli l'attività del bambino. Un ambiente in cui il bambino è lasciato libero di scegliere il lavoro che meglio risponde ai suoi bisogni del momento, senza sentire il costante controllo degli adulti.

Il bambino deve essere lasciato libero di agire, ma ciò non significa fargli fare tutto quello che vuole. E' necessario insegnare il modo corretto di usare il materiale: *“gli oggetti vengano usati secondo lo scopo per cui sono stati costruiti, questo porta ad un ordine; e ancora, “ che siano usati esattamente, ciò porta alla coordinazione dei movimenti”* (M. Montessori, *La mente del bambino*, pag. 205). Pertanto ordine materiale e coordinazione portano alla concentrazione.

Una volta raggiunta la concentrazione, egli potrà mantenerla attraverso ogni specie di attività. Più sarà attivo il bambino e meno lo sarà l'insegnante finché questi verrà a porsi quasi in disparte.

Il rapporto insegnante-bambino è visto dalla Montessori in maniera diversa rispetto al passato: la maestra non deve lodare, punire o correggere gli errori.

Il bambino non deve agire spinto da questi stimoli esterni: solo l'esercizio può migliorare e correggere gli errori; anche per quanto riguarda l'acquisizione delle regole, i bambini "turbolenti" si calmano lavorando in gruppo con i compagni.

Nelle "Case dei Bambini", grazie al materiale speciale, ogni bambino sa quando sbaglia e può correggersi, questo perché il materiale ha la particolarità di offrire un controllo dell'errore molto visibile, come ad esempio gli esercizi con gli incastri solidi, per cui un bambino anche piccolo si rende conto da sé se l'esercizio non è stato eseguito correttamente e può così ripeterlo finché non si perfeziona. Nelle scuole normali il bambino sbaglia con indifferenza perché sa che è compito della maestra correggere gli errori.

E' molto importante per lo sviluppo del carattere rendersi conto che è possibile sbagliare, ma che si è in grado di controllare l'errore senza aiuto: se c'è una cosa che rende il carattere indeciso è il dover ricorrere sempre all'aiuto degli altri ogni volta che si è in difficoltà, perdendo la fiducia in se stessi.

Bisogna aiutare i bambini ad essere indipendenti, a non ricorrere sempre all'aiuto dei grandi, ad essere autosufficienti nella vita. Nell'opera *La scoperta del bambino* (1950), si legge "l'uomo che agisce da sé, che impiega la sua forza nelle proprie azioni, conquista se stesso, aumenta le sue facoltà e si perfeziona" (M. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., pag. 64)

○ *L'insegnante secondo la Montessori*

Lo scopo dell'insegnante non è più quello di trasmettere cognizioni, né che il bambino sappia usare il materiale, altrimenti non sarebbe un materiale speciale se richiedesse sempre la presenza dell'insegnante che aiuta e corregge.

Secondo il metodo montessoriano è il bambino che diventa l'entità attiva della scuola.

All'insegnante spetta un compito ben più importante che nel passato. Le funzioni sono ora quelle di osservare i bambini e impartire lezioni individuali, solo così l'insegnante può aiutare lo sviluppo del bambino, aiutare "lo spirito dell'uomo a liberarsi".

La maggior soddisfazione dell'insegnante è vedere che i bambini lavorano da soli.

L'insegnante deve essere in grado di suscitare nel bambino un interesse profondo: dovrà disporre sul tavolo solo il materiale che desidera presentare, eseguendo lei stessa alcune volte l'esercizio e dovrà farlo in modo vivace per richiamare l'attenzione.

Avrà davanti a sé alunni diversi, e dovrà essere in grado di saper scegliere il materiale adatto per ciascun alunno. L'insegnante diventa una guida, deve impedire perdite di energia, raddrizzare eventuali squilibri. *“ Con i nostri metodi la maestra insegna poco, osserva molto e, soprattutto, ha la funzione di dirigere le attività psichiche dei bambini e il loro sviluppo fisiologico ”*, (M. Montessori, *La scoperta del bambino*, pag.,179).

All'insegnante spetta il compito di indicare la via della perfezione, fornire i materiali adatti, rimuovendo gli ostacoli, evitando di essere un ostacolo, sapendo quando intervenire e quando ritirarsi.

L'insegnante deve essere in grado di distinguere un comportamento normale da un comportamento deviato perché questo è il punto di partenza della sua opera. Dovrà richiamare l'attenzione su azioni concrete, attraenti, coinvolgenti, interessanti. Anche l'aspetto dell'insegnante è importante: pulizia, ordine, serenità, armonia nei movimenti, come dice la Montessori, *“deve sedurre il bambino”*.

I primi esercizi da compiere sono quelli di vita pratica, perché più familiari al bambino. Non è ancora il momento di usare il materiale "l'insegnante ha davanti a sé un bimbo che , per così dire, non esiste ancora".

Solo quando i bambini avranno mostrato la capacità di concentrarsi su qualcosa, si potrà presentare il materiale.

Nei primi tempi la concentrazione non sarà molto alta e l'insegnante dovrà fare attenzione a non disturbare, soprattutto non deve aiutare chi si trova in difficoltà. Anche solo uno sguardo può distogliere dalla concentrazione: *“ appena la concentrazione ha inizio, fare*

come se il bambino non esistesse” (M. Montessori, *La mente del bambino*, pag. 275).
 Tenere sotto controllo senza farsi notare. L’insegnante potrà intervenire solo su richiesta da parte del bambino. Se il bambino utilizza il materiale in modo diverso da quello previsto, lo si lascerà fare se tale attività rivela l’uso dell’intelligenza.

Il docente dunque, non impone, né dispone, né impedisce, ma propone, stimola ed orienta.

○ *Il materiale sensoriale*

Il materiale è il capitolo centrale del metodo e rende l’insegnante stessa una figura di contatto e di mediazione. Il materiale è un eserciziaro dello spirito, in quanto il bambino vi esercita la propria sensorialità ed intelligenza, liberamente attirato dalle segrete informazioni e dalle inesplorate soluzioni che esso racchiude.

Secondo il metodo montessoriano, l’educazione dei sensi e il loro potenziamento e rafforzamento è la base dello sviluppo dell’intelligenza. Gli oggetti che costituiscono il materiale sensoriale sono divisi in gruppi. Ogni gruppo presenta una sola qualità (colore, peso, spessore, grandezza), ma in gradi diversi e facenti riferimento ad un solo senso (vista, tatto, ecc...).

Altra caratteristica del materiale è il controllo dell’errore. Il materiale stesso denuncia al bambino gli errori commessi, questo requisito rende possibile la verifica immediata della risposta, gli consente di apprendere controllando la propria attività e di correggere immediatamente le risposte errate.

Lo sviluppo dei sensi precede quello delle attività superiori intellettuali. Ad esempio gli esercizi sensoriali della mano, sviluppano la sensibilità delle dita e prepara indirettamente alla scrittura.

Vanno segnalati a questo proposito, gli scritti *Psicogeometria e Psicoaritmetica* (R. Aluce, Barcellona, 1934).

Conclusioni

Educare – questo l’insegnamento montessoriano – significa aiutare la vita ad incamminarsi nelle ampie e sempre nuove strade dell’esperienza con gioia, con desiderio di bene e con responsabilità. Là dove il bambino viene messo in una condizione di conflitto o viene diseducato dalla competizione o segnato dal bisogno di dominio – a partire dalla famiglia procedendo poi nella scuola e giungendo infine nella società degli adulti – sarà impoverito delle sue immense potenzialità e gli sarà impedito di esprimere le sue reali disposizioni.

Forgiare un “uomo migliore” a partire da un’educazione che gli consenta di superare barriere sociali, culturali, religiose può e deve essere considerata una coordinata per l’educazione futura. E’ questa - credo – la splendida eredità lasciata dalla Montessori, anche se dovette subire le critiche degli idealisti e soprattutto del Lombardo Radice, che poco amava l’impostazione scientifica dell’educazione infantile montessoriana.

Nonostante tutto fu l’unica ad ottenere, in vita e non, consensi internazionali raramente tributati al altri educatori.

Bibliografia

M. Montessori, *L’autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano , Garzanti, 1992.

M. Montessori, *La casa dei bambini*, Roma, 1907.

M. Montessori, *Come si insegna a leggere e a scrivere nelle “Case dei Bambini”*, Roma, 1908.

M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1952.

P. Trabalzini, *Maria Montessori: dal metodo alla scoperta del bambino*, Roma, Aracne Editrice, 2003.

G. Cives, *Maria Montessori: pedagogista complessa*, Pisa, Edizioni ETS, 2001.

JOHN DEWEY

John Dewey (1859-1952) può essere considerato uno dei maggiori pensatori e innovatori in campo pedagogico del novecento. Secondo Dewey l'educazione è, in senso ampio, fatto sociale in quanto processo mediante il quale l'individuo assimila, fin dalla nascita, le conoscenze, le tecniche, le abitudini di vita che la civiltà umana ha prodotto nel suo sviluppo. L'educazione, in senso stretto, cioè l'educazione scolastica vera e propria, ha anch'essa un carattere sociale. Il carattere sociale dell'educazione deve investire, secondo Dewey, tutti gli aspetti del processo educativo; deve riguardare le finalità educative, poiché il fine della scuola consiste nel favorire la socializzazione, deve riguardare i contenuti culturali, poiché la scuola deve insegnare quelle nozioni e quelle capacità di cui vi è bisogno nella società; l'organizzazione scolastica deve essere concepita come se fosse una comunità democratica che stimola spirito di partecipazione e corresponsabilità: deve essere vita e non preparazione ad una vita futura. La pedagogia di Dewey è centrata sul principio pedagogico fondamentale che si apprende facendo (learning by doing). Secondo la concezione pragmatista della conoscenza, conoscere significa modificare l'oggetto, la realtà, con il pensiero, interagire con il mondo: apprendere non significa ricevere delle nozioni, ma elaborare attivamente delle idee. La scuola tradizionale è accusata da Dewey di trasformare gli alunni in uditori passivi. Deriva da qui la valorizzazione del lavoro manuale, inteso non come avviamento alle professioni, ma come educazione alla disciplina, alla socialità e alla progettualità richieste dalle attività di laboratorio (officine di falegnameria e di lavorazione dei metalli, cucina, laboratori artigiani per la tessitura...). Prima della cultura formalizzata e dei simboli, devono trovare posto nella scuola, l'azione e l'esperienza vissuta direttamente. L'educatore dovrà tenere ben presente, gli impulsi, la creatività, la spontaneità e i bisogni degli allievi, ma dovrà anche, fare in modo di promuovere e sostenere la socializzazione e la crescita culturale favorendo il progresso plurilaterale di tutti e di tutto. Ecco l'importanza del metodo attivo per Dewey, che per definirsi tale deve contenere, come sintetizza Pierre Goguelin, le seguenti peculiarità: in primo luogo, l'allievo si trovi in un'autentica situazione di esperienza, che sia impegnato in un'attività continua che lo interessa per se stessa. In secondo luogo, che in questa situazione si presenti un vero problema come stimolo alla riflessione. In terzo luogo, che l'allievo disponga dell'informazione e che faccia le osservazioni necessarie alla soluzione. In quarto luogo, che gli si presentino soluzioni

provvisorie e che sia responsabile delle loro elaborazioni ordinate. In quinto luogo, che gli siano date le possibilità e l'occasione di sottoporre le sue idee alla prova dell'esperienza per determinare la loro portata e scoprire la loro validità.

Caterina Macheda

Bibliografia:

J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Le Monnier, Firenze 1961-P.

Goguelin, *La formazione/animazione. Strategie, tecniche e modelli*, Isedi, 1991.

LE SORELLE AGAZZI E L'EDUCAZIONE INFANTILE MATERNA

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del nostro secolo, si svilupparono in Italia due esperienze educative fondamentali per la storia della pedagogia infantile: la "scuola materna" delle sorelle Agazzi e la "casa dei bambini" di Maria Montessori.

Le sorelle Agazzi, Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) approdarono dopo gli studi magistrali all'insegnamento infantile sotto suggerimento di Pietro Pasquali che le incoraggiò nel 1895 a fondare la prima scuola materna a Mompiano (Bergamo). Il modello della loro scuola ebbe molto successo e servì come modello per la nascita di scuole successive che sorsero con il nome di *sorelle Agazzi*.

Il termine scuola materna verrà ripreso nel 1968 con la legge n° 444, che istituirà le scuole di Stato per l'infanzia.

In un'Italia rurale, religiosa e contrassegnata da una cultura educativa familiare in cui era centrale il ruolo della madre, le sorelle Agazzi proposero una trasformazione dell'asilo infantile che lo rendesse ancor più "a misura di bambino", criticando lo scolasticismo apertiano e seguendo lo stimolo di Fröbel. Esse intendevano formare "bambini e non scolari" criticando la precocità dell'educazione. L'alunno doveva essere inserito in un ambiente che stimolasse la sua creatività e il dialogo vivo con gli adulti. L'educazione doveva essere caratterizzata dall'atmosfera familiare e affettiva cui il bambino era abituato, segnata dalla

presenza "materna" delle educatrici. L'ambiente in cui si sviluppava l'attività doveva essere semplice, composto da materiali che facevano parte della sua quotidianità. Essi dovevano essere utilizzati non per l'istruzione, ma per la formazione pratica, sociale e spirituale dei bambini, orientata dalle Agazzi secondo gli influssi della religiosità cattolica e dell'idealismo pedagogico.

La figura dell'educatrice: alla vigilante o assistente delle sale d' asilo, alla maestra della scuola infantile e alla maestra giardiniera dei Kindergarten frobeliani si sostituì, con le sorelle Agazzi, l'educatrice. Le molteplici attività educative della scuola materna richiedevano da parte delle educatrici agazziane particolari capacità di iniziativa, di promozione, di organizzazione, unite a flessibilità e sensibilità. Esse dovevano essere capaci di coordinare il lavoro e la vita dei bambini, salvaguardando la continuità tra vita scolastica e quella familiare. Secondo Rosa Agazzi l'attività dell'educatrice doveva basarsi su una profonda adesione spirituale da parte di chi la esercita, equiparabile a un vero e proprio " apostolato " di tipo religioso, coerente con l'orientamento spirituale di fondo della scuola materna. La preparazione psicologica era premessa indispensabile dell'attività didattica, ma più di tutto contava la capacità dell'educatrice di tradurre le proprie conoscenze, competenze in effettiva opera educativa, con sensibilità, amore, dedizione spirituale e spirito di iniziativa. Il profilo dell'educatrice delle sorelle Agazzi è stato recepito integralmente negli Orientamenti della scuola materna del 1969, a indicare il loro profondo influsso sulla pedagogia italiana.

Solo negli Orientamenti del 1991 si è preferito sostituire al termine " educatrice " la definizione di " insegnante ", tesa a sottolineare maggiormente il nuovo carattere progettuale della scuola dell'infanzia.

Ambienti e materiali: la scuola materna doveva essere progettata, secondo le sorelle Agazzi, in modo tale che rispecchiasse l'ambiente abituale del bambino, e organizzata, sotto molti aspetti, come una piccola casa, dove il bambino potesse svolgere attività domestiche legate all'agricoltura e all'artigianato come a casa propria. Insomma essa manteneva le caratteristiche del Kindergarten frofeliano, ma era organizzata per molti aspetti come una piccola dimora. Il materiale didattico era vario e inusuale, oggetti che il bambino si ritrovava nelle proprie tasche, come spaghi, rocchetti e sassolini. Queste venivano definite

dalle due sorelle "cianfrusaglie senza brevetto", perché erano materiali non preordinati e neppure caricati di significati simbolici. Gli oggetti di corredo e di uso continuo erano conservati con cura e muniti di appositi " contrassegni" (uno per ciascun bambino), consistenti in immagini di oggetti quotidiani che servivano gradualmente ad avviare il bambino all'uso dei simboli.

Il metodo: Il bambino delle sorelle Agazzi è un bambino che " fa ", sia nel gioco sia nella dimensione della vita pratica. Le lezioni e le occupazioni collettive, specialmente se sedentarie, dovevano essere ridotte al minimo e sostituite con attività individuali libere. Il bambino era libero di fare da sé pur rispettando l'ordine delle cose, ed essere capace di collaborare con gli altri seguendo il metodo del mutuo insegnamento: il bambino più esperto e consapevole dava informazioni ed indicazioni ad un proprio compagno meno preparato. Il metodo intuitivo era il percorso principale dell'apprendimento.

L'educatrice agiva indirettamente e pur rispettando la spontaneità del bambino organizzava e predisponeva gli ambienti e le situazioni. Il metodo intuitivo identificava l'insegnamento come un metodo per favorire le esperienze, in cui i bambini apprendevano direttamente e spontaneamente con il loro fare e osservare.

1.1 PRINCIPI FONDAMENTALI DELL'INSEGNAMENTO AGAZZIANO

Attività di vita pratica: per le sorelle Agazzi il giardinaggio, l'igiene personale, erano le azioni di vita pratica considerati elementi educativi importanti. Tra le attività di vita pratica un posto particolare spettava al giardinaggio.

Lavorando in apposite aiuole e con attrezzi adeguati alle sue capacità, il bambino sovrapponeva il proprio lavoro, al lavoro spontaneo della natura, esercitando la capacità di osservazione e imparava ad avere un rapporto positivo con l'ambiente.

Le attività pratiche non si limitavano all'educare al fare, ma assumevano anche una dimensione estetica in quanto, oltre a sviluppare il principio fondamentale dell'ordine, sviluppavano anche il senso dell'armonia e della bellezza.

Il gioco e l'educazione estetica: Secondo le sorelle Agazzi le attività costruttive e di vita pratica erano quelle che più di tutte serbavano il segreto di una vera educazione estetica. Il bambino utilizzava nel gioco argilla, sabbia, piccole pietre, materiali alla portata di tutti, dall'uso flessibile, volto a valorizzare le capacità costruttive e produttive. Quando il fanciullo costruiva qualcosa coniugava produzione e ricerca estetica divenendo un artista in miniatura. Tra le altre attività che avevano come base l'estetica c'erano il disegno e la recitazione. Il primo nasceva come attività spontanea e doveva essere incoraggiato, sia come libera espressione del bambino sia come rappresentazione di fatti naturali e psicologici e sociali. La recitazione era intesa come drammatizzazione di situazioni tipiche della vita quotidiana. Svolgendo tali attività il bambino acquisiva fiducia in sé stesso e migliorava le proprie capacità intellettuali e morali.

Educazione sensoriale: L'educazione sensoriale era fortemente collegata all'educazione estetica. Mentre Fröbel partiva dalle forme geometriche, le Agazzi partivano dalle forme naturali delle cose. Le forme geometriche erano a loro avviso un punto di arrivo e non di partenza in quanto i bambini venivano attratti più dal colore che dalla forma.

L'educazione sensoriale consisteva proprio nell'ordinare per colore gli oggetti raccolti da loro stessi. Confrontandoli scoprivano somiglianze e uguaglianze. Essa promuoveva l'educazione linguistica in quanto attraverso le osservazioni degli oggetti i bambini esprimevano i loro pensieri sotto forma di frasi, scoprendo così differenze tra nomi e aggettivi.

Educazione linguistica: Per le sorelle Agazzi l'educazione linguistica assumeva un'azione educativa fondamentale nella scuola materna. Essa doveva essere effettuata mediante esercizi verbali collettivi, che portavano progressivamente all'acquisizione di maggiori competenze. L'analisi della lingua partiva dai nomi dei "contrassegni" e seguiva il criterio di far acquisire progressivamente parole più lunghe e complesse foneticamente. Ma il metodo agazziano puntava principalmente a stimolare il dialogo "vivo e sereno" e la conversazione tra alunno ed educatrice.

Educazione al canto: Il canto rivestiva una notevole importanza nella formazione scolastica. Esso veniva inteso come apprendimento spontaneo ed aiutava il bambino a liberarsi dalla pesantezza dei lavori manuali e lo rendeva più sereno.

Educazione al sentimento: contro l'aggressività. Si sviluppava anche praticando religione, educazione fisica ed educazione morale.

Istruzione intellettuale: si basava sull'esplorazione del mondo e naturale passaggio dalla percezione ai concetti.

Sgro Maria

Bibliografia

Ugo Avalle - Michele Maranzana

(2005) Pensare ed Educare, Paravia, vol. 3.

Mario Gecchele (2014) **Momenti di Storia dell'Istruzione in Italia**, Pensa MultiMedia Editore S.r.L.

Giorgio Chiosso (2015) **La Pedagogia Contemporanea**, La Scuola.

PIZZIGONI GIUSEPPINA

Giuseppina Pizzigoni (1870/1947) conseguì il diploma magistrale e subito dopo iniziò la carriera di insegnante. Nel 1911, ottenuta l'approvazione del ministro dell'istruzione Credaro, ebbe l'autorizzazione ad iniziare un esperimento seguendo il proprio piano didattico. Nel 1931, nel suo volume "Le mie lezioni ai maestri d'Italia", traccia sinteticamente le linee programmatiche del suo metodo.

"Il Metodo della Rinnovata vuole poche parole e molti fatti; vita attiva del bambino a contatto con molte cose e con molti fatti e con molte persone. Le poche parole del maestro devono guidare lo scolaro alle buone impressioni".

E ancora "Il Metodo della Rinnovata mette al primo posto il dar forza al corpo e allo spirito dello scolaro attraverso la vita della scuola che è costituita di ricche esperienze" (Giuseppina Pizzigoni "Le mie lezioni ai maestri d'Italia").

Nel suo insegnamento ha grande valore il metodo dell'esperienza personale che fornisce molte notizie chiare che restano impresse nella mente del bambino e crea un intreccio di riferimenti fra le nozioni, in modo che il fanciullo capisca che il sapere si attua attraverso una fusione armonica di cognizioni che coinvolgono tutte le attività.

Il suo metodo si sviluppa, quindi, attraverso tutte le discipline e si basa sull'esperienza concreta e personale del bambino che ricerca e trova, procedendo per via induttiva, la soluzione alle sue problematiche. La pedagoga Pizzigoni raccomanda di far leva sui nessi gioco-apprendimento-gioia, trattenendo l'attenzione degli scolari con piacere e collegando le conoscenze alla gioia del fare.

Uno degli strumenti principali del Metodo Pizzigoni consiste nell'insegnare a farsi domande, perché ogni domanda rappresenta un passo verso la soluzione del problema e mette in moto processi di riflessione ed elaborazione di quanto appreso dalle singole esperienze. L'alunno interagisce così con la realtà che lo circonda, osserva i fatti, formula ipotesi, ricerca soluzioni.

Nel suo metodo si dà grande importanza al lavoro che sta alla base delle attività svolte all'interno ed all'esterno della scuola, perché l'ambiente stesso è occasione di apprendimento e alla pluralità di interventi educativi tenuti da insegnanti specializzati.

Per lei la scuola deve spostare i suoi confini, portare gli alunni lontano, nel loro vero mondo, quello che proprio interessa e affascina, quello in cui facilmente troverà spazio e si intreccerà ogni nuova conoscenza.

MOSCHELLA VINCENZA

GIUSEPPINA PIZZIGONI Pedagogista

Giuseppina Pizzigoni nacque a Milano nel 1870. Insegnò nella provincia di Milano e fu la fondatrice della Scuola Rinnovata. Ideò e attuò una riforma del metodo d'insegnamento che si basava sull'esperienza personale del bambino, con l'intento di istituire, anche, un nuovo ambiente educativo.

La pedagogista abbandona l'idea di scuola intesa in senso tradizionale e diventa promotrice di una “scuola all'aperto”, un ambiente sereno e accogliente, una scuola il cui obiettivo è quello di introdurre le abitudini di vita del bambino, fondando le proprie conoscenze su fatti reali e concreti. Luogo di eccellenza dell'apprendimento è la natura che permette di educare il bambino nella sua globalità psicofisica, perché in grado di coinvolgerlo dal punto di vista sensoriale corporeo e affettivo.

L'innovativo progetto pedagogico mette al primo posto l'integrità del bambino, che, attraverso le discipline, fonti di esperienze multiple, per induzione, procederà ad apprendere. Sarà compito dell'educatore attivare l'attenzione e gli interessi del discente attraverso il trinomio gioco-apprendimento-gioia, stimolando, in tal modo, la creatività, l'originalità del pensiero, l'autonomia di giudizio e la riflessione.

“La scuola è il mondo”, dice la Pizzigoni ai suoi alunni; esso (il mondo) riveste importanza fondamentale in quanto è occasione di apprendimento.

Pioniera della pedagogia moderna, il suo metodo d'insegnamento è, ancora, attuale perché pone al centro del percorso educativo il bambino costruttore attivo ed effettivo del proprio sapere e il suo rapporto con la natura, il bambino che impara facendo, sperimentando personalmente, che si immerge totalmente, anima e corpo, nelle nuove occasioni che la vita, fuori e dentro la scuola, gli offre.

MINNITI ANNUNZIATA

SITOGRAFIA:

wikipedia.it skuola.net scolarinnovata.it

**UN MODELLO DI SCUOLA DIFFERENZIALE:
LA “RINNOVATA” E IL METODO PIZZIGONI**

“Al mondo delle parole si sostituisca il mondo dei fatti...”

“Conosci il tuo ambiente, il tuo paese e l’amerai...”

(G. Pizzigoni, Lezioni ai maestri d’Italia)

Nel corso del Novecento tra teoria e pratica sociale la pedagogia si rinnova in modo radicale. E’ decisivo il suo passaggio da disciplina “unica”, con un’impronta soprattutto filosofica, a scienza dell’educazione, in cui i diversi saperi (dalla biologia alle varie scienze umane) si incrociano. Quasi di pari passo, i grandi cambiamenti della società aprono la scuola alle masse. Per la prima volta in questo secolo, gradualmente, l’alfabetizzazione non è più appannaggio di pochi. In particolare, l’istituzione scolastica assume il valore-chiave di strumento di democrazia fondato sul primato del “fare”. Per la nuova corrente pedagogica dell’Attivismo molte sono state le esperienze del “fare” nella scuola: dalla Pizzigoni alla Montessori, alle scuole steineriane, alle scuole a tempo pieno.

Cercando di comporre il nuovo e il vecchio dell’istruzione scolastica e dei metodi d’insegnamento di quel periodo, si può estrapolare nel percorso di sviluppo della scuola “Rinnovata”, fondata nel 1911 a Milano da G. Pizzigoni, un’idea di scuola sperimentale che è ancora oggi più che mai attuale e innovativa. Nella proposta della Pizzigoni il bambino doveva essere il protagonista di un processo educativo che prendeva forma nel mondo con il contatto diretto con la natura. Tra gli elementi caratterizzanti di questo processo spicca il richiamo all’attivismo, all’autonomia del singolo, allo sviluppo del senso critico, alla cooperazione. Il lavoro cooperativo permette, infatti, di sviluppare livelli diversi di

competenza sociale e, negli ultimi anni, le istanze della psicologia hanno riportato in primo piano il tema dell'apprendistato cognitivo e il lavoro manuale, inteso come osservazione e ricerca, che sfocia nel lavoro mentale. L'apprendimento cooperativo coniuga, inoltre, intelligenze multiple e permette un modello di personalizzazione degli apprendimenti.

La figura della Pizzigoni è ancora oggi conosciuta nel più ampio panorama pedagogico italiano e straniero e le Indicazioni della "Rinnovata" sono ancora valide nel contesto italiano ed europeo; la scuola di Milano, infatti, ha costruito gemellaggi e collaborazioni con scuole del Nord Europa. A livello internazionale, dunque, tra le voci più forti vi è l'educazione attiva che segna una vera rivoluzione ed esercita un grandissimo influsso sulle pratiche quotidiane scolastiche: al centro di questo nuovo approccio c'è il bambino, i suoi bisogni e le sue capacità e il fare prima del conoscere.

La scuola "Rinnovata" fu definita da Giuseppe Lombardo Radice "scuola modello". Oggi, dunque, potrebbe essere un vero e proprio obiettivo pedagogico raccogliere questa testimonianza di "scuola viva e vivente" nella prassi quotidiana delle nostre scuole italiane.

Il metodo della scuola "Rinnovata" Pizzigoni propone un itinerario educativo che si sviluppa attraverso tutte le discipline, intese come fonti di esperienze multiple. È un metodo che si basa sull'esperienza concreta e personale del bambino che, operando sulla realtà e sulle problematiche da esse derivanti, ricerca e trova, per induzione, i principi generali insiti nel particolare. Il procedere per via induttiva, dall'esperienza alla sistematizzazione teorica, è la modalità connaturata e autentica della mentalità infantile. L'alunno è costantemente chiamato ad interagire con la realtà, alla ricerca di soluzioni che necessitano di:

1. Osservazione mediante i sensi
2. Rilevazione
3. Formulazione di ipotesi risolutive
4. Analisi delle variabili condizionati dall'esperienza
5. Ricerca di percorsi possibili per la risoluzione
6. Accertamento sul piano esperenziale e verifica dell'efficacia di uno o più percorsi
7. Valutazione e scelta della migliore soluzione
8. Enunciazione del principio
9. Generalizzazione e applicabilità a realtà equiparabili

Il metodo si coniuga con la struttura scolastica particolare pur non esaurendosi in essa; si fonda sul lavoro, che sta alla base dell'attività, e sull'ambiente, inteso in tutte le sue accezioni, ed è occasione di apprendimento. La Pizzigoni raccomandava, in particolare, ai suoi maestri di attivare l'attenzione spontanea e gli interessi genuini ed immediati dei

bambini e di far leva sui nessi gioco-apprendimento-gioia: “Intorno a tali centri di interesse più circoscritti il maestro deve trattenere per alcun tempo l’attenzione degli scolari con piacere e utilità grande, collegando fra loro le conoscenze varie e collegando, poi a tale conoscenze la gioia intima del conoscere, l’abilità manuale e quindi la gioia del fare, l’esercitazione dei sensi, il calcolo, il disegno e l’educazione estetica fonte di gioia spirituale sempre (...)”.

Con il metodo Pizzigoni, dunque, viene stimolata la creatività dei bambini, l’originalità del pensiero, l’autonomia di giudizio, la riflessione: è attraverso processi di riflessione e di elaborazione che i bambini riescono ad organizzare quanto apprendono dalle singole esperienze e a crescere interiormente.

Cogliandro Luisa

BIBLIOGRAFIA

PIZZIGONI G., *Giuseppina Pizzigoni e la “Rinnovata” di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, editore La scuola, Brescia, 2004.

SITOGRAFIA

<http://www.scuolarinnovata.it/metodo-pizzigoni>.

Rudolf Steiner

elaborato a cura di Maela Maria Latella

La pedagogia ideata da Rudolf Steiner pone molta attenzione all’educazione del bambino. Un bambino guidato con amore nei suoi primi passi verrà educato a divenire un uomo sano. Due sono le parole magiche che indicano in che modo il bambino entra in rapporto con l’ambiente. Esse sono : imitazione ed esempio. Il filosofo greco Aristotele ha definito l’uomo il più imitatore degli animali. Soprattutto nei primi sette anni se guardiamo : bene nella vita del bambino, constatiamo che tutto il linguaggio, cioè l’apprendimento del linguaggio, è basato sull’imitazione di quanto, consciamente o inconsciamente , egli osserva nell’ambiente attraverso i sensi. “Chi da bambino , non ha mai avuto intorno a sé persone a

cui potersi affidare al punto da poterle imitare accogliendo in sé il loro modo di agire, nella vita non diverrà mai capace di godere della libertà “

Soprattutto nei primi anni la sua giornata deve essere scandita da sani ritmi. Tutti i giorni il bambino deve avere ciò di cui necessita: alimentazione sonno e attività ludiche. Per educare i sensi il bambino deve poter manipolare materiali naturali quindi nei suoi giochi saranno banditi quelli di plastica ma favoriti quelli realizzati in legno , in lana e stoffa. Deve poter mangiare cibi genuini , meglio se biologici. Curato con medicine non chimiche. Il suo animo deve ascoltare le fiabe della tradizione popolare e anche da lì potrà imparare come si vive nel mondo.

I bambini che non possono essere accuditi in famiglia potranno così frequentare un gruppo dove l'atmosfera sarà improntata a quella familiare. Per questo motivo in ogni singola classe sono accolti bambini di differente età. Grazie a questo i bambini piccoli potranno imparare a giocare e a relazionarsi come quelli più grandi e questi ultimi svilupperanno una maggiore attenzione nei riguardi dei minori. Le attività proposte saranno all'insegna della praticità. A seconda dell'età , il bambino potrà giocare con giochi naturali, potrà disegnare con materiale non tossico , potrà dipingere tessere e riordinare.

“Se applichiamo correttamente durante i primi sette anni i principi pedagogici che abbiamo indicato, gettiamo le basi sulle quali potrà evolvere una sana forza di volontà. Questa volontà infatti deve avere un sostegno nelle forme pienamente sviluppate del corpo fisico”

Le conoscenze trasmesse da Rudolf Steiner hanno aperto degli orizzonti nuovi a chi si occupa dell'educazione dei bambini l'imitazione come principio pedagogico valido per i primi sette anni, con tutte le conseguenze che ne derivano, non si dà al bambino una possibilità di apprendere secondo la propria indole ma lo si costringe ad accettare le spiegazioni e le esigenze degli adulti.

E, poiché fisicamente egli non ha ancora l'esperienza dell'adulto, gli mancano i presupposti per comprenderle. Le nostre spiegazioni quindi per lui sono solo parole e non ci rivolgiamo unicamente al suo intelletto.

Il bambino è un essere attivo è intelligente, tutto teso a cercar di capire quanto accade attorno a lui e a inserirsi nel suo ambiente .

Ma ha bisogno di tempo, perché questo processo non coinvolge soltanto la sua sfera interiore ma procede di pari passo con lo sviluppo organico. Possiamo costatare che un bambino, il quale, durante i primi sette anni è potuto immedesimarsi in pieno nel proprio ambiente ricevendone adeguati modelli; apprende in questo periodo tutto quanto gli occorre per la vita futura. Nell'educare non si tratta tanto di reprimere delle qualità non buone, quanto di offrire al bambino l'opportunità di trasformare queste qualità in una sorta di scambio con l'ambiente. E questo richiede che l'adulto curi la propria autoeducazione e dia degli esempi validi.

E per finire riportiamo ancora due citazioni da Rudolf Steiner: "E' solo verso i dodici anni che possiamo contare su una certa capacità del ragazzo di cogliere il nesso tra causa ed effetto. Da questa età in avanti egli inizia a formare dei pensieri; prima aveva delle rappresentazioni immaginative. In realtà già prima in lui brillava quello che poi, con la maturità sessuale, compare pienamente, e cioè la vita del pensiero a cui è strettamente connessa la capacità di giudicare. Il periodo che va dal cambiamento dei denti alla pubertà è connesso con il sentimento, mentre il periodo precedente il cambiamento dei denti è legato alla volontà che nasce da dentro e che, in questi anni non è sottoposta al pensiero bensì all'imitazione di coloro che fisicamente, sono intorno al bambino. Ma, insieme all'aspetto corporeo di coloro che gli stanno intorno, nel fisico del bambino si imprime anche il loro elemento morale e spirituale..."

STEINER RUDOLF

Rudolf STEINER, esoterista e pedagogista austriaco, visse a cavallo tra il XIX e XX secolo. Il metodo Steiner nasce nell'immediato dopoguerra a Stoccarda (Germania), quando fu chiamato dal proprietario di una fabbrica a dirigere la scuola *Wardolf* per istruire i figli degli operai. Steiner decise in quel contesto di utilizzare un metodo diverso dalle scuole tradizionali che esaltasse l'individualità del singolo alunno.

Il metodo riconosce, inoltre, nel bambino un potenziale da tirar fuori nella massima libertà in un ambiente costruito "a sua misura". Nella scuola steineriana l'educatore deve avere una vera e propria vocazione, non trasmette nozioni, ma "l'entusiasmo" all'allievo stimolando

il suo gusto per l'apprendimento; l'educatore “*erziehen*” cioè “conduce” affinché lo spirito dell'allievo possa manifestarsi liberamente nella vita. L'educazione avviene da “anima ad anima” passando cioè dall'anima dell'educatore all'anima dell'educando.

Le singole discipline non sono fine a se stesse, ma coinvolgono il bambino nel suo essere tripartito (corpo, anima e spirito) e integrale (influenza di Goethe).

Particolare importanza nella scuola steineriana hanno l'arte (scultura, pittura, musica) e i lavori manuali, dal cucito alla lavorazione dei metalli, che hanno lo scopo di far sviluppare al bambino le sue doti utili alla comunità.

I cicli scolastici “*epoche*” hanno la durata di sette anni e non sono previste bocciature; vengono banditi i voti ritenuti inutili e dannosi.

Oggi le scuole con il metodo Steiner sono più di trecento e sono diffuse in tutto il mondo. Nel territorio nazionale si contano circa trenta scuole con il metodo del pedagogo austriaco.

Le idee di riforma del metodo Steiner hanno oggi alta valenza in quanto caratterizzate da una tendenza educativa che pone al centro del percorso il bambino, i suoi sentimenti, mostrando così affinità con le iniziative della Nuova Educazione del “sapere”, del “saper fare” e del “saper essere”.

Giovanna Stelitano

Bibliografia

R.Steiner “Educazione del bambino e preparazione degli educatori” Edizione Antoposofica Milano 1992

Sitografia

www.libera.scuola.rudolfsteiner.it

www.wikipedia.org

www.rudolfsteiner.it

www.lacasanellaprateria.com

PECULIARITA' E DIFFERENZE TRA STEINER E MONTESSORI

I due autori riconoscono nel bambino un potenziale immenso e credono nella pedagogia come mezzo per migliorare la società di domani.

Ritengono che il bambino debba poter godere della massima libertà in un ambiente adatto a loro.

I voti sono inutili, se non addirittura dannosi. L'arte assume un ruolo fondamentale.

Nella scuola dell'infanzia si riproduce la vita casalinga.

Vediamo ora le principali differenze

L'insegnante, per Steiner, ha una grande responsabilità in quanto è per gli allievi fonte di ispirazione e modello di vita. E' essenziale che la sua sia una vera e propria vocazione.

Un buon insegnamento dipende in gran parte dall'atteggiamento degli educatori. Querido R., a tal proposito, si esprimeva in questi termini: << Abbiamo la volontà di lavorare lasciando che si riversi nel nostro lavoro. Ciò che, provenendo dal mondo spirituale, cerca di diventare umano in noi, in un modo animicamente spirituale e corporalmente vivente >>.

Il suo metodo mira a "nutrire l'animo dell'essere umano" per favorire l'incontro tra ciò che è utile alle esigenze materiali dell'uomo e gli ideali di libertà, uguaglianza e fraternità.

L'apprendimento, in un certo qual modo, passa in secondo piano. E' l'aspetto umano, morale che è posto in risalto dall'autore.

Le materie di studio diventano il modo attraverso cui formare il senso morale degli uomini del futuro.

E' necessario sviluppare armonicamente i tre ambiti, quello del pensiero, quello del sentimento e la volontà poiché solo attraverso questa via si favoriranno nell'allievo l'interesse e l'amore per l'altro e la capacità di affrontare le sfide che egli incontrerà nel corso della propria vita.

L'arte e i lavori manuali hanno un ruolo di primaria importanza poiché favoriscono l'acquisizione di abilità, stimolano la creatività e l'immaginazione. A questo proposito l'autore diceva: << Nessuno che non sia in condizione, se necessario, di rattopparsi le calze o di rammendarsi i vestiti, può essere un bravo filosofo. Come si può infatti sapere ragionevolmente qualcosa sui più grandi misteri del mondo, se in caso di necessità non ci si può neanche fare le calzature? Non si può davvero voler penetrare con intima partecipazione umana nei misteri del mondo se non si ha assolutamente la minima abilità per le cose che ci stanno più vicine >>.

I giochi sono, pertanto, grezzi, rudimentali e possono essere utilizzati in modi diversi. Si dà importanza ai giochi all'aperto, infatti i bambini vanno a giocare fuori qualunque sia la condizione climatica.

Lo sviluppo delle abilità può essere favorito anche da semplici attività pratiche, i bambini possono spostare mobili, arrampicarvisi e trasformarli, con la loro immaginazione, in ciò che preferiscono.

Nelle "Case dei Bambini" montessoriane, il fulcro dell'azione educativo didattica è rappresentato dall'apprendimento.

Maria Montessori definisce la mente del bambino come "mente assorbente", non solo in grado, ma desiderosa di immagazzinare una gran quantità di insegnamenti con il minimo sforzo. Il segreto, secondo lei, è cogliere i momenti "sensibili" e saperli sfruttare al meglio.

Lettere e numeri vengono introdotti, attraverso il materiale didattico, fin dai tre anni. Il bambino, spinto dal proprio interesse, impara a leggere e scrivere intorno ai quattro-cinque anni.

L'esperienza sensoriale non viene assolutamente limitata anzi, il bambino maneggia materiali che gli permettono di fare esperienze fisiche dei concetti.

Il materiale ideato da Maria Montessori è una serie sistematica di oggetti che permette ad ogni bambino di acquisire una determinata abilità, ma a differenza dei materiali steineriani, che possono essere utilizzati in ogni modo possibile, i materiali montessoriani vengono presentati all'allievo dall'insegnante e devono essere utilizzati esclusivamente per lo scopo al quale sono destinati.

L'insegnante ha un ruolo di guida, di facilitatore. Permette al bambino di accedere a ciò che gli interessa.

Secondo Maria Montessori i bambini nascono già programmati per imparare ed è compito dell'adulto creare le condizioni ambientali necessarie perché possa compiere il suo percorso naturale. Ciò vuol dire anche eliminare gli ostacoli che gli impediscono di compiere le esperienze più significative, permettendogli di essere il protagonista del suo percorso di apprendimento.

L'arredamento è a misura di bambino in modo che gli allievi possano spostare tavoli, sedie, tappeti a loro piacimento, ma non si vedranno bambini in piedi sul tavolo o sedie accatastate a mo' di capanna come nelle scuole Waldorf.

Di primaria importanza è l'apprendimento dell'autodisciplina e dell'ordine, nella convinzione che ordine esteriore e interiore siano intimamente legati.

La Montessori incoraggia la creatività, l'immaginazione ma, visto che il bambino ha difficoltà a distinguere tra realtà e finzione, preferisce fornire gli strumenti didattici perché egli possa operare tale differenza.

PIZZICHEMI ANNUNZIATA

NOTA BIBLIOGRAFICA

- ❖ Frabboni F., Minerva F. , *Manuale di Pedagogia generale* , Casa Editrice Laterza, Roma-Bari, 1994.
- ❖ Chistolini S., *La Pedagogia secondo Rudolf Steiner. L'Humanitas e il movimento delle scuole Waldorf*, Editore Angeli F. , Milano ,2008.

- ❖ Montessori M., *La mente del bambino* ,Casa Editrice Garzanti Editore S.p.a. ,Milano, 1999.
- ❖ Montessori M., *Come educare il potenziale umano* , , Casa Editrice Garzanti Editore S.p.a. , Milano.
- ❖ Pollo M., *Manuale di Pedagogia generale: Fondamenti di una pedagogia dell'anima* , Editore Angeli F. , Milano, 2008.
- ❖ Querido R., *La vita interiore dell'insegnante*, ricerca su internet,pag. 1.
- ❖ Steiner R., *L'educazione dei figli* ,Mondadori ,Milano,2007,pp 139-140.

LA SCUOLA INDIVIDUALIZZATA di Maria Boschetti Alberti

Il XX secolo è stato caratterizzato dall'esigenza di rinnovare profondamente le prospettive e i metodi dell'educazione. Sul piano pedagogico si avverte sempre più l'esigenza di libertà, riprendendo il messaggio educativo di Rousseau, in tutto ciò che questo aveva di più audacemente innovatore e rivoluzionario. Tra le più significative esperienze metodologiche innovatrici della vita scolastica , un ruolo importante spetta alla scuola individualizzata della maestra ticinese Maria Boschetti Alberti.

Giovanissima si dedicò all'insegnamento, senza però provare alcun entusiasmo per la scuola così com'era impostata allora. Nel 1916 venne in Italia con lo scopo di studiare l'organizzazione delle scuole per bambini anormali, come venivano chiamati allora, ma soprattutto per trovare una forma di scuola più umana e gioiosa, meno rigida, oppressiva, lontana dagli alunni.

Fu così che, sulla scorta delle indicazioni ricevute dal metodo Montessori, creò una sua scuola serena e attiva, dove ogni bambino si occupa dell'attività che più gli aggrada, interrompendola solo quando è giunto ad un risultato sicuro.

La "scuola serena" è un'esperienza didattica vissuta e attuata alla luce di una conoscenza spiritualistica dell'educazione. Essa si caratterizza come un ambiente in cui vigono tre principi: la libertà, l'autoeducazione, il rispetto dell'individualità. Di conseguenza in essa

ha un grande rilievo il “lavoro libero”: gli alunni seguono il programma, ma sono messi in condizione di operare di propria iniziativa, cioè di scegliere la strada che ciascuno trova più rispondente alla sua natura. Nel lavoro libero, secondo la Boschetti Alberti, si realizzano le fondamentali istanze della socialità e dell’individualizzazione, perché esso viene realizzato sia come studio individuale, sia come attività di gruppo, di fronte al quale la maestra si comporta soltanto come collaboratrice degli scolari.

Quella della Boschetti Alberti si presenta, dunque come un originale esempio di scuola nuova dove, più che le regole, ha avuto importanza la sua capacità di attuarla, mossa dalla profonda convinzione delle possibilità intrinseche di ogni bambino e ragazzo. A questa spinta innovativa contribuì senz’altro la conoscenza del metodo montessoriano, ma superò il montessorismo in quanto si è resa conto che il bambino è capace di “ordinarsi” non soltanto sul materiale scientifico Montessori, ma in maniera del tutto originale, servendosi di un’attività qualsiasi, come ad esempio delle semplici attività domestiche. Del montessorismo mantenne sempre, invece, il principio della libera attività, a tempo indeterminato, finché il bambino è psicologicamente soddisfatto dell’esercizio compiuto e dei risultati ottenuti; mantenne la consapevolezza dell’importanza di un ambiente sereno e accogliente che, però è dato più dalla scolaresca intensamente occupata che non dai locali e dal materiale speciale.

Il suo unico obiettivo è stato sempre quello di favorire sostanzialmente la realizzazione dei veri interessi di ogni bambino.

Il Lombardo-Radice vedeva nella scuola di questa grande pedagoga il miglior esempio di scuola regolata dalla libertà e dalla spontaneità.

NERI INES ERNESTA TERESA

JEAN PIAGET

“LO SVILUPPO COGNITIVO DEL BAMBINO”

Piaget è stato uno dei massimi esponenti nello studio dello sviluppo cognitivo del bambino, individuando le diverse tappe della conoscenza che accompagnano l'intero ciclo della sua vita. Secondo la sua teoria, l'individuo cresce sulla base del gioco in quanto ha una funzione fondamentale nello sviluppo dell'intelligenza del bambino; poiché attraverso il gioco stimola la memoria, l'attenzione e la concentrazione.

Piaget, infatti, parte dalla convinzione che il gioco sia la "più spontanea abitudine del pensiero infantile" che passa attraverso due processi: il primo detto assimilazione e il secondo accomodamento. Tra le teorie più significative riguardanti il gioco, hanno rilevante importanza quella di Vygotsky e di Bruner. Essi affermano che il gioco assume un ruolo molto importante nell'evoluzione dell'educazione del bambino perché è ricco di stimoli, capace di catturare l'attenzione e soprattutto di attivare e maturare quei bambini con maggiori difficoltà; accompagnandoli nell'acquisizione di conoscenze, strategie e competenze. L'educazione è quindi non soltanto una formazione ma una condizione formatrice necessaria allo sviluppo naturale, perciò tutti gli esseri umani hanno diritto all'educazione che qualsiasi individuo deve raggiungere.

La scuola deve instaurare insieme alla famiglia dei legami positivi e funzionali tra i bambini e il mondo che li circonda. Il problema essenziale è di fare della scuola l'ambiente formatore che la famiglia tende a realizzare senza riuscirci sufficientemente e che costituisce la condizione di uno sviluppo intellettuale e affettivo completo. Tutto ciò significa garantire a ciascun bambino l'intero sviluppo delle funzioni mentali e l'acquisizione delle conoscenze come valori morali, sociali e intellettuali. Perciò la scuola, ha una parte non trascurabile di responsabilità, nella realizzazione delle proprie possibilità dell'educazione del bambino nel suo adattamento alla vita sociale. Il diritto all'educazione è dunque, né più né meno, il diritto dell'individuo a svilupparsi normalmente, in funzione delle possibilità di cui dispone, e l'obbligo, per la società, di trasformare queste possibilità in realizzazioni effettive e utili.

TOSCANO GAETANA

Bibliografia:

- Problematiche educative e didattiche (Ercole Braldi) -Educazione occidentale (Fabrizio Ravaglioli)

Camillo Bortolato

Camillo Bortolato, insegnante e pedagogo del nostro tempo, da molti anni porta avanti il “metodo analogico”, cercando una strada che insegni un metodo di apprendimento efficace, semplice, intuitivo e geniale come lo sono i bambini.

Il metodo analogico è il “modo più naturale di apprendere mediante metafore e analogie”, nonché l'utilizzo di nuovi strumenti didattici: video, tablet, strumenti brevettati di sua invenzione ...Attraverso le analogie, che sono alla base della conoscenza si possono imparare cose nuove, assistendo alla meraviglia della comprensione (dalla lettura alla scrittura, alle tabelline) come un dono spontaneo perché “tutto il mondo è costruito su base analogica “cioè come un duplicato della cellula.

Il metodo analogico è la rivalutazione del bagaglio culturale che ogni bambino ha e per questo l'apprendimento avviene in modo naturale avvicinandosi ai sentimenti , alle immagini, alle emozioni che i bambini posseggono già prima di frequentare la scuola. Si potrebbe definire “il modo normale” di apprendere partendo da se stessi.

Il metodo pone, ancora una volta, il bambino al centro del percorso educativo il quale deve essere in possesso di competenze chiave per l'apprendimento permanente nel quadro di riferimento europeo.

Scaramuzzino Gina Maria

Sitografia

www.camillo.bortolato.it

www.erickson.it

www.wuz.it

DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA E APPRENDIMENTO.

LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE

La differenziazione didattica è una “cultura educativa”, un modo di pensare “le diversità” piuttosto che un’unica diversità, prevalentemente quella che si manifesta nelle difficoltà di apprendimento. Con essa si guarda agli studenti per ciò che sono, valutando realisticamente cosa sanno e sanno fare, adattando l’insegnamento alle peculiarità che gli alunni effettivamente esprimono in un dato momento. Si assume come dato pedagogico lo stato reale degli alunni, non rinunciando a offrire sfide, opzioni e opportunità di apprendimento. La differenziazione didattica si basa su strategie di personalizzazione e di insegnamento a tutta la classe, promuove un accesso ai saperi curricolari per il maggior numero di studenti e tiene conto delle reali peculiarità degli alunni. Ciò implica la conoscenza del profilo intellettuale degli alunni, la pre-valutazione delle conoscenze e degli interessi degli alunni, l’applicazione di una serie di strategie di differenziazione didattica che creano l’opportunità di lavorare con il proprio ritmo di apprendimento ad un livello ottimale di difficoltà con modalità vicine al proprio profilo intellettuale. Per Gregory e Chapman (2002) la differenziazione didattica permette di dare all’insegnamento un’organizzazione multidimensionale: più che un metodo, è una visione dell’insegnamento che può rispondere alla diversità intellettuale, motivazionale e culturale degli alunni, offrendo molteplici opportunità per raggiungere obiettivi curricolari comuni.

La L. 53/2003 e il D.L. 59/2004 sanciscono l’azione formativa personalizzata, che si pone l’obiettivo di dare a ciascun alunno l’opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità, ponendo obiettivi diversi per ciascuno. Con la legge 170/2010 si parla di didattica individualizzata, azione didattica calibrata sul singolo, anziché sulla classe. Essa pone obiettivi comuni per tutta la classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali e pone l’attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni intellettive, emotive, cognitive, sociali, etc.

Nella storia della psicologia esistono alcuni punti di svolta che hanno segnato il successivo corso di studi e di applicazioni. Uno dei momenti più significativi può essere datato al 1983, quando Howard Gardner presenta la sua teoria delle intelligenze multiple e si occupa dello

sviluppo delle capacità artistiche nei bambini, ideando strumenti per migliorare la creatività e l'apprendimento attraverso forme personalizzate di insegnamento e valutazione. La fortuna di questa teoria è stata quella di non risolversi nell'ennesimo elenco di facoltà mentali, ma nel prospettare un differente modo di guardare al funzionamento della mente e all'apprendimento. Gardner nel corso degli anni arriva a distinguere nove tipi di intelligenze:

1) logico-matematica; 2) linguistica; 3) spaziale; 4) cinestetica, 5) musicale, 6) interpersonale; 7) intrapersonale; 8) naturalistica; 9) esistenziale. Tuttavia, ai fini educativi sono fondamentali tre principi individuati da Gardner:

1. Tutte le persone posseggono intelligenze multiple;
2. Non esistono due individui che presentano un identico profilo di intelligenze, che dipende da interazioni uniche tra patrimonio biologico ed esperienze di vita;
3. Possedere una determinata intelligenza non significa saperla usare correttamente. Una spiccata intelligenza matematica può essere usata per sviluppare degli importanti teoremi, ma può anche essere impiegata per complicarsi la vita con continui calcoli mentali!

Il compito della scuola è duplice: da un lato, riconoscere le differenze individuali, basate su personali profili d'intelligenza; dall'altro, insegnare il corretto e funzionale utilizzo delle proprie potenzialità. Tuttavia, avverte Gardner, attenzione ad uno dei maggiori fraintendimenti della sua teoria: le intelligenze multiple non sono l'obiettivo dell'intervento didattico, ma rappresentano una pluralità di strade per giungere agli obiettivi educativi. La stessa tematica d'insegnamento, infatti, potrà essere approcciata da diversi punti di partenza, in base alle diverse intelligenze e con differenti linguaggi e formati. Lo studioso americano chiavi per il successo degli allievi del futuro:

- Acquisire conoscenze e competenze;
- Organizzare e sintetizzare crescenti quantità di dati;
- Scoprire nuovi problemi e creare nuove situazioni;
- Rispettare e valorizzare le differenze tra esseri umani;
- Assumersi la responsabilità di agire in maniera etica.

Nella scuola contemporanea, riuscire a coniugare intelligenze multiple e apprendimento cooperativo significa, dunque, lavorare con un modello di personalizzazione e di

insegnamento individualizzato rivolto a tutta la classe per consentire a tutti gli alunni di raggiungere gli obiettivi prefissati nella progettazione.

Cogliandro Luisa

BIBLIOGRAFIA

GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, 2002.

GARDNER H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, 2007.

LA SFIDA DELLA PERSONALIZZAZIONE

Negli ultimi decenni, alcune proposte di innovazione scolastica hanno spesso veicolato l'impressione di essere modellate più su criteri di ingegneria organizzativa che sull'intenzione di valorizzare i soggetti principali a cui la scuola si rivolge, cioè i bambini.

Parallelamente, in molte iniziative di formazione destinate ai docenti, in molti gruppi di studio e in numerose pubblicazioni, veniva ribadito il principio dell'unicità e dell'irripetibilità del bambino. Anche la ricerca scientifica sembrava confermare pienamente la necessità di considerare il bambino come essere unico e irripetibile: in particolare, la psicologia dello sviluppo metteva in evidenza come ogni bambino realizzasse un percorso di sviluppo suo proprio, distinto da quello dei pari.

E' significativo ricordare come, fin dai primi anni del Novecento, un pedagogista svizzero, Claparède, affermasse la necessità di una "scuola su misura" del bambino, senza che ciò fosse poi davvero realizzato nella pratica quotidiana.

Tutte le metodologie di insegnamento raccolte sotto la categoria dell'individualizzazione hanno sempre tentato, senza mai riuscirci pienamente, di rispettare i percorsi di apprendimento individuali.

La teoria delle intelligenze multiple di Howard Garden sembrava aver definitivamente evidenziato il fatto che ogni essere umano possiede un proprio ed unico profilo di

intelligenze, ma anche in questo caso l'adesione entusiasta alla teoria non è stata seguita da adeguate misure metodologiche.

Da un po' di tempo vige la proposta dei piani di studio personalizzati ,che ha reso nuovi molte delle riflessioni coagulatesi in passato intorno al tema dell'individualizzazione.

Il fatto che la personalizzazione sia cosa diversa dall'individualizzazione è risaputo, non mi addentrerò nelle discussioni sulle differenze tra individualizzazione e personalizzazione dell'apprendimento o sulle strategie e metodologie da utilizzare.

Le ricerche condotte nell'ambito psicologico, quelle delle neuroscienze, della genetica insieme a quelle etnografiche hanno evidenziato che ogni essere umano è unico ,ma nel contempo ha elementi comuni agli altri esseri umani.

Sono proprio questi elementi comuni a segnalare la necessità di considerare come i percorsi di apprendimento possano essere diversi, ma come esistano alcune sequenze obbligatorie. Il rispetto di queste sequenze non significa omologazione dei percorsi, significa invece offerta della possibilità di apprendere nel modo migliore e in tempi adeguati.

Quanto più l'insegnante conoscerà questi elementi comuni e progetterà il proprio intervento in relazione ad essi, tanto più si troverà, nella quotidianità della relazione con i suoi alunni, a poter valorizzare le caratteristiche personali, a poter rispondere ai bisogni specifici manifestati dai singoli allievi. Perché ,come ci ricorda un famoso pediatra americano, T. Berry Brazelton, esistono "*bisogni irrinunciabili*" dei bambini, che in ogni contesto e in ogni momento devono essere soddisfatti.

Tra i bisogni irrinunciabili devono trovare posto anche quelli cognitivi?

In questa domanda sta una delle chiavi del modo di intendere la personalizzazione .

Il bisogno di esplorare, conoscere, imparare è a fondamento dell'intero periodo dell'infanzia, mentre in età scolare il bambino cerca la relazione con l'insegnante e con i compagni. In entrambi i momenti è la mente del bambino l'elemento fondamentale.

Indicazioni bibliografiche

T.B. Brazelton, I bisogni irrinunciabili dei bambini, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

LA PERSONALIZZAZIONE POSSIBILE

Le ricerche della psicologia dello sviluppo forniscono un aiuto consistente; in particolare, la traccia sulla quale costruire l'intervento educativo. Non una traccia uguale indistintamente per tutti, ma una traccia di massima, tale da consentire le personalizzazioni, cioè le risposte ai bisogni specifici che il singolo bambino presenta.

L'esigenza di personalizzare non è pertanto solo frutto di un'operazione di politica scolastica. E' un' esigenza correlata alla necessità di promuovere lo sviluppo adeguato di ogni bambino, tant'è che di personalizzazione si parla all'Università di Harvard così come nelle scuole canadesi di Manitoba, negli studi di economia come in quelli di filosofia politica.

E' quindi la personalizzazione dei percorsi di sviluppo è la vera sfida a cui la scuola si trova di fronte; ed è una sfida non imposta da legge, ma dai risultati della ricerca scientifica.

Per accettare questa sfida occorre conoscere il "bambino scientifico" che la psicologia dello sviluppo ci propone: solo così diventeremo capaci di svolgere appieno il nostro ruolo di adulti nel promuovere lo sviluppo adeguato dei diversi "bambini concreti" con cui entriamo in relazione quotidianamente.

Tulipano Lucia

Indicazioni bibliografiche

Manuale di Psicologia dello Sviluppo, Giunti, Firenze, 2001.

CONCLUSIONE

IL DECALOGO DELLA DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA

- ✚ Ogni studente merita dignità e rispetto.
- ✚ La diversità è inevitabile e al contempo positiva.
- ✚ La classe dovrebbe rispecchiare il tipo di società in cui vogliamo che i nostri studenti vivano e operino.
- ✚ La maggior parte degli studenti può apprendere la maggior parte degli elementi essenziali di una determinata area di studio.
- ✚ Ogni studente dovrebbe avere un'equa possibilità di accedere alle migliori opportunità di apprendimento.
- ✚ Uno degli obiettivi centrali dell'insegnamento è massimizzare la capacità di ogni studente.
- ✚ Gli studenti non sono un peso da portare, ma una risorsa da attivare.
- ✚ Quando gli studenti sono impegnati con quello che sta succedendo in classe, i problemi di disciplina sono notevolmente ridotti.
- ✚ Quando gli studenti percepiscono che l'insegnante si preoccupa di loro, essi sono disposti a dare tutto quello che l'insegnante può chiedere loro.

✚ L'aula non funziona bene per nessuno fino a quando non funziona bene per tutti.

Salsone Giacomina

9.2 Le attività laboratoriali e i laboratori territoriali(l.107/2015)

Paragrafo 1. La didattica laboratoriale per imparare la complessità della società odierna

Kurt Lewin, già nella prima metà del XX secolo, affermava che nulla è più pratico di una buona teoria. Questo è certamente vero quando le teorie non si applicano ma si usano e si cerca di usarle nel miglior modo possibile. Importante per la "teoria del campo" è appunto il luogo in cui il bambino si sviluppa, in quanto attraverso l'ambiente egli sarà in grado di sviluppare dei valori, delle norme, e anche delle resistenze. Nei diversi secoli, questi "luoghi" di apprendimento vennero denominati "laboratori" dove la competenza da acquisire è il risultato di una pratica, di una riflessione e di una interiorizzazione del processo di apprendimento. Questa metodologia ha lo scopo di coinvolgere docenti e studenti in un processo di costruzione delle conoscenze e di sviluppo di abilità e competenze che tengano conto delle variabili che influenzano i processi di insegnamento-apprendimento: le modalità con le quali il materiale da apprendere viene strutturato; le interazioni che si svolgono tra alunno e ambiente; le caratteristiche personali dell'alunno (ad esempio i processi e le strategie usate di preferenza per la risoluzione di un compito); gli strumenti di valutazione. Il laboratorio dev'essere inteso non solo come uno spazio fisico, ma come "didattica", cioè come metodologia che serve per formare persone competenti tramite situazioni di apprendimento reali, in cui l'alunno è chiamato a coinvolgersi attivamente svolgendo compiti e risolvendo problemi, così da scoprire e padroneggiare i saperi. Grazie all'**autonomia** (DPR 275/99) didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, ciascuna scuola può decidere come organizzare la propria attività e quale metodologia didattica adottare. L'obiettivo è quello di fornire a ciascuno le opportunità di cui ha bisogno per realizzare il suo successo formativo centrato sulle competenze. L'organizzazione si pone sulla **relazione educativa** (dalla

trasmissione/riproduzione della conoscenza alla costruzione della conoscenza); sulla **motivazione**, sulla **curiosità**, sulla **partecipazione**, sulla **problematizzazione**; sull'apprendimento personalizzato e l'uso degli stili cognitivi e della **metacognizione**; sul **metodo della ricerca**; sulla **socializzazione** e sulla solidarietà. La metodologia dei laboratori è dunque l'occasione per strutturare stili di insegnamento e di apprendimento. Essa definisce la funzione del docente come facilitatore, negoziatore, propositore, risorsa in grado di garantire la tenuta del processo di apprendimento del singolo e del gruppo. I riferimenti teorici che avvalorano la necessità dell'uso della didattica laboratoriale come metodologia in grado di portare sostanziali modifiche ai fini dei risultati di apprendimento sono riscontrabili nelle teorie di insigni pedagogisti: la valorizzazione della relazione tra apprendere e fare (J. Dewey); l'inseparabilità tra riflessione, linguaggio e azione (J. B. Bruner); l'elaborazione, ri-costruire delle conoscenze, l'imparare ad imparare nel laboratorio quale sede privilegiata per la scoperta, l'osservazione, la ricerca-azione intorno ai fatti culturali (F. Frabboni); l'integrazione delle opportunità offerte dalla scuola con quelle offerte dall'extrascuola. Francesco De Bartolomeis intendeva infatti il laboratorio come opportunità della quale la scuola deve avvalersi per tornare alla realtà e ai suoi problemi. *Come opportunamente sottolineato dal ministro Giannini (Legge 107/2015), i laboratori territoriali rappresentano una nuova opportunità per la Scuola. Lavorare in sintonia e interagire con il territorio è la "chiave di Volta" per far crescere i nostri ragazzi e far loro acquisire nuove forme di apprendimento che si basa sul sapere e saper fare per la formazione della persona e del cittadino.* Per favorire lo sviluppo della didattica laboratoriale, le istituzioni scolastiche, anche attraverso i poli tecnico-professionali, possono dotarsi di laboratori territoriali per l'occupabilità attraverso la partecipazione, anche in qualità di soggetti cofinanziatori, di enti pubblici e locali, camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, università, associazioni, fondazioni, enti di formazione professionale, istituti tecnici superiori e imprese private, per il raggiungimento di diversi obiettivi. Quello più interessante per la scuola primaria è l'apertura della scuola al territorio e la possibilità di utilizzo degli spazi anche al di fuori dell'orario scolastico. Invece ritengo importante il sostegno ad una didattica laboratoriale preso in considerazione dalla Legge 107/2015 pensando alla scuola secondaria di secondo grado e al suo importante rapporto con il mondo del lavoro.

Paragrafo 2. Principi pedagogici della didattica laboratoriale

La libertà di insegnamento personale del docente è un diritto sancito dalla Costituzione e, nonostante tutti i cambiamenti normativi, tutte le innovazioni provenienti dall'Europa, non è mai cambiato.

Uno dei principi della didattica laboratoriale è l'organizzazione, la quale deve convogliare verso di sé tutte le attività svolte da un gruppo d'individui per raggiungere uno scopo comune.

Attualmente gli studi sull'organizzazione consentono di individuare due grandi accezioni di questo concetto: la struttura, ossia il modo in cui un certo insieme è organizzato, e il "fare organizzazione", ossia l'azione organizzativa.

Nel Documento Tecnico allegato al Decreto 139/2007 si definiscono i "saperi", le conoscenze e le abilità che gli alunni devono acquisire e trasformare in competenze al termine del percorso formativo.

Le "conoscenze" sono definite come l'insieme delle informazioni, cioè teorie, pratiche, principi, eventi relativi a ciascun ambito di studio.

Le "abilità" si realizzano nella capacità di utilizzare tali conoscenze per risolvere problemi ed espletare compiti ed hanno una caratteristica cognitiva e pratica.

Le "competenze" riguardano l'uso esperto di conoscenze, abilità, capacità personali nel lavoro e nello studio e si traducono in termini di autonomia e responsabilità.

Dal 2000 le Istituzioni Scolastiche, pur facendo parte del sistema scolastico nazionale, hanno una propria autonomia amministrativa, didattica e organizzativa. Pur operando nel rispetto delle norme generali sull'istruzione emanate dallo Stato, le decisioni si spostano verso la singola Scuola, la quale struttura le proprie fondamenta su tre diversi aspetti dell' "autonomia": Autonomia Organizzativa, Autonomia Finanziaria e

Autonomia Pedagogica, che si riferisce all'attività di educazione e di formazione rivolta direttamente agli alunni e include al proprio interno anche la prerogativa di condurre ricerca.

Parte della pedagogia, a partire dagli autori più antichi, entra nel merito della relazione tra alunno e docente.

Possiamo ricordare le "intelligenze multiple" di Gardner che implicavano la capacità didattica di adeguare l'intervento del docente sulla base delle tipologie delle diverse intelligenze degli alunni, cioè le diverse capacità di apprendere, cioè modalità diverse per sviluppare conoscenze, abilità e competenze.

I principi pedagogici su cui si basa la didattica laboratoriale possono essere riassunti in tre punti fondamentali:

- 1) Gli obiettivi della formazione vanno fondati sui bisogni intrinseci del soggetto che apprende;
- 2) La cooperazione contribuisce efficacemente a "liberare e organizzare" le capacità di chi apprende e a trasformarle in competenze;
- 3) La valenza formativa delle attività sta nelle connessioni e nella flessibilità di percorsi riconosciuti dall'alunno come significativi per sé e spendibili nelle concrete esperienze di vita.

**Paragrafo 3. Legge 107/15 - per favorire lo sviluppo della didattica
laboratoriale – territoriale**

"La vita è quella cosa che ci accade mentre siamo impegnati a fare altri progetti."

Antony De Mello

Con l'anno scolastico 2015/2016 entra in vigore, per alcune parti importanti, la legge di riforma del sistema scolastico (Legge 107/15).

Il nuovo PTOF, la certificazione delle competenze, la didattica laboratoriale, diventano elementi centrali del cambiamento e del rinnovamento finalizzati a far diventare la scuola una comunità nella quale ciascuno valorizza se stesso, un cantiere per sperimentare e verificare, vagliare i saperi, fare ricerca, lavorare in un contesto cooperativo, collaborativo, fortemente comunitario e soprattutto creativo.

E' necessario, invece, cambiare verso e centrare la didattica sull'atto dell'apprendere.

Per innovare le metodologie didattiche in relazione a quanto richiesto dalle Indicazioni Nazionali ma soprattutto per rendere reale il cambiamento è necessario uscire da un'ottica di rigidità sia del sistema sia dei singoli insegnamenti e proiettare il lavoro didattico verso la flessibilità, la progettazione e riorganizzazione intesa in termini di spazio, tempo, modalità di raggruppamento degli allievi, impiego delle risorse professionali.

La didattica laboratoriale cuore dell'innovazione per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza e a garanzia dell'unitarietà del sapere ha lo scopo di promuovere nel docente la consapevolezza che, nell'attuale società della conoscenza, la didattica innovativa riveste un ruolo fondamentale per la motivazione e il successo formativo degli studenti; e che spostare l'ottica delle lezioni dall'insegnamento del docente all'apprendimento dell'alunno, cioè ai processi del "far apprendere" e del riflettere facendo, rende l'alunno protagonista del proprio apprendimento.

MISURARE, VALUTARE, CERTIFICARE sono tre operazioni diverse che vanno affrontate in modo diverso.

Il curriculum previsto dalle Indicazioni Nazionali, presenta un primo vincolo generale relativo alla centralità che viene attribuita alle competenze: "La scuola finalizza il curriculum allo sviluppo delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e la partecipazione sociale".

La certificazione delle competenze vuole sottolineare l'importanza, per le scuole, di ripensare il proprio modo di procedere, suggerendo di utilizzare gli apprendimenti acquisiti, all'interno di un più globale processo di crescita individuale.

Paragrafo 4.

Il valore della didattica laboratoriale

Nella nostra professione di docenti ci viene chiesto un approccio didattico dinamico per supportare un adattamento continuo del lavoro per cogliere le opportunità di apprendimento che si creano.

E' importante lavorare attraverso macro progetti che coinvolgono più insegnanti perché fanno sentire i bambini come parte della comunità avendo un ruolo in questa. E' necessario, come insegnanti, esporsi, scegliere, decidere; creare un approccio che favorisce la condivisione tra alunni e tra insegnanti.

I compiti autentici hanno potere motivatorio per gli alunni perché connettono la scuola con l'esterno, con le persone, con i problemi.

Questo gestire la didattica mette nelle condizioni di lavorare per competenza; si crea una grande partecipazione spontanea anche da parte degli alunni non facili da coinvolgere.

E' una didattica che responsabilizza i bambini, li orienta allo scopo; sviluppa la capacità di organizzare il lavoro da loro stessi, lavorando anche in tempo extra scolastico, la classe trae beneficio sul piano delle relazioni; si ha una continua generazione di idee.

La didattica laboratoriale ha il vantaggio di essere facilmente inseribile in tutti gli ambiti disciplinari, dai campi di esperienza della scuola dell'infanzia alle materie delle scuole secondarie. Nel laboratorio, infatti, i saperi disciplinari diventano strumenti per verificare le conoscenze e le competenze che ciascun allievo acquisisce per l'effetto dell'esperienza di apprendimento nel laboratorio.

La didattica laboratoriale comporta per i docenti una continua e attenta analisi disciplinare centrata sulle seguenti quattro dimensioni della conoscenza:

- Dichiarativa (che cosa)
- Procedurale (come)
- Sensoriale (perché)
- Comunicativa (linguaggi)

La didattica laboratoriale richiede che:

- Si operi in piccolo gruppo
- Si verifichi una forte interattività fra insegnante e allievi e fra gli allievi stessi
- L'apprendimento sia cooperativo e condiviso

- La mediazione didattica si intreccia con l'operatività degli allievi

Dunque l'ambiente:

- Può essere semplicemente l'aula, se l'attività non richiede particolari attrezzature

- Può essere uno spazio attrezzato se le attività richiedono l'uso di attrezzature e materiali particolari (multimediali strumentazione scientifica ecc.)

Il Laboratorio così inteso diventa un elemento di organizzazione del curricolo formale di ciascun allievo: esso può essere collocato all'inizio di un percorso o al suo interno o alla sua conclusione a seconda della funzione.

Cosa ci aspettiamo dalla progettazione laboratoriale?

Progettare attività di laboratorio non deve essere visto un vezzo di insegnanti progressisti o missionari, ma deve nascere dall'esigenza di promuovere nei ragazzi competenze più complesse, tipiche di una cultura moderna che riguardano ad esempio il prendere decisioni in condizioni di incertezza, il relazionarsi con culture diverse, l'orientarsi in un mondo confuso, l'essere attrezzati in relazione all'acquisizione e alla gestione del sapere, possedere un pensiero progettuale.

Un laboratorio quindi:

- risponde in modo vistoso ai bisogni del ragazzo, nel senso che il rapporto tra il progetto e il "guadagno" che ne trae il ragazzo non ha bisogno di spiegazioni.

- Consente al ragazzo di praticare le competenze che lo abilitano all'essere cittadino (organizzazione di un gruppo di lavoro, assegnazione e assunzione di un compito di realtà, definizione di un prodotto legato al compito di realtà).

- Consente di imparare facendo, più motivante del *prima studia e poi applica*.

- Consente di acquisire un metodo di lavoro personale.

- Non è centrato solo su un tipo di intelligenza ma articolato per livelli di complessità.

Paragrafo 5. Il laboratorio come luogo di innovazione didattica

La scuola, come ambiente educativo di apprendimento, deve essere in grado oggi di conciliare la dimensione formativa dell'istruzione con la necessità di stimolare e potenziare in tutti gli alunni competenze, abilità e motivazioni essenziali per un'effettiva e costruttiva

crescita culturale. Secondo tale prospettiva, il laboratorio si configura sempre più come “luogo” di innovazione didattica nella misura in cui esplicita interventi significativi ed intenzionalmente educativi, favorendo lo sviluppo armonico e multidimensionale della personalità degli allievi, considerati come soggetti attivi del processo di conoscenza. Inoltre, inteso come principio trasversale alla didattica, coinvolgendo attivamente alunni e docenti, in concreti percorsi di ricerca, sposta la centralità dall’insegnamento all’apprendimento e quindi dal “programma/contenuto” all’allievo.

Il suo compito, quindi, consiste nel rendere attiva la mente del bambino formandolo nel suo complesso e sviluppando il suo spirito critico. Secondo la prospettiva bruneriana, infatti, l’intelligenza umana che è essenzialmente critica e tendente alla ricerca, necessita di un ambiente stimolante che incoraggi tale azione¹. La didattica laboratoriale, promuovendo interventi rivolti alla progressiva crescita della capacità di azione, di progettazione, di verifica, di riflessione, conduce gli allievi ad una partecipazione sempre più consapevole e favorisce il loro equilibrio affettivo e sociale. Tali interventi devono allacciarsi al mondo delle esperienze e degli interessi dell’allievo e creare un clima sociale positivo che offra spazio all’iniziativa, all’autodecisione ed alla responsabilità personale.

Il laboratorio deve promuovere l’attività della mente, ritenuta espressione della personalità, ovvero attivare i processi di pensiero che portino non solo all’assimilazione delle informazioni, ma anche all’elaborazione ed alla produzione di nuove conoscenze. Secondo tale prospettiva, l’attività didattica non viene più ad essere qualcosa di ripetitivo e statico ma, favorendo lo sviluppo dei processi cognitivi, presuppone il coinvolgimento dell’allievo motivandolo ad apprendere e realizzando così processi di autostima e autorealizzazione.

Questo processo che si innesta alle conoscenze e all’esperienza maturata dall’alunno nella vita familiare e sociale, deve portare alla sua maturazione organizzando le sue esperienze secondo una visione personale e critica in cui egli sia capace di affermare una certa autonomia di giudizio. È risaputo, infatti, che il processo cognitivo non inizia con l’insegnamento scolastico ma che esiste un apprendimento spontaneo derivante dall’interazione diretta con l’esperienza immediata.

La scuola fornisce, a differenza di questo tipo di apprendimento casuale, non sistematico, un processo guidato, intenzionale e sistematico che permette all’allievo di possedere quel complesso organizzato di simboli, di linguaggi e di categorie che l’uomo ha costruito. Il

progetto culturale così delineato porta al passaggio dall'informale, dal pre-disciplinare all'emergere degli ambiti disciplinari sistematici e differenziati.

La didattica laboratoriale che ogni scuola deve incentivare diviene il “luogo” in cui ciascuno interagendo con gli altri compie esperienze significative che rafforzano i propri poteri autonomi e personali di comprensione, ricerca e progettazione. La progressiva costruzione di un pensiero riflessivo e critico può avvenire solo quando l'allievo viene sollecitato a procedere da solo nella ricerca acquisendo conoscenze, abilità, strategie di studio e lavoro personale. Infatti, non deve mai crearsi tra l'esperienza personale dell'allievo e l'esperienza disciplinare alcuna frattura, ma al contrario deve esserci un rapporto dinamico fra esse, stabilendo così una continuità cognitiva.

Su questa base, le discipline di studio attraverso cui si articola il sapere, non devono essere considerate in modo statico come un insieme organizzato di nozioni e conoscenze da trasmettere, bensì in modo dinamico come strumenti per comprendere la realtà, o meglio ancora come percorsi logici e razionali necessari alla trasmissione ed alla riorganizzazione delle varie conoscenze.

Il laboratorio, quindi, si inserisce a pieno titolo trasversalmente come metodologia didattica innovativa e significativa in ogni ambito disciplinare favorendo la personalizzazione del processo di insegnamento – apprendimento e permettendo agli allievi di acquisire il sapere attraverso il fare.

Paragrafo 6. Le dimensioni caratterizzanti del laboratorio

Il processo di insegnamento-apprendimento oggi deve coinvolgere attivamente l'alunno che non può essere ridotto a soggetto passivo, a una “mente da riempire” attraverso la trasmissione di nozioni da parte del docente. In realtà, molto complesso e

strutturato è il compito educativo che l'ambiente-scuola deve realizzare. Esso, deve, infatti, rispondere alle nuove esigenze formative dell'alunno, soggetto attivo, che si presenta nella sua individualità con differenti e molteplici capacità di apprendimento. Il laboratorio offre la risposta concreta al bisogno di stimolare e valorizzare le risorse e le potenzialità di ogni singolo allievo.

Il laboratorio è un'aula sempre più attrezzata fornita di testi, documenti, strumenti didattici, materiali di vario genere da utilizzare in tutte le attività, sussidi multimediali, a cui si aggiunge la produzione che via via viene elaborata durante l'attività didattica della singola scuola.

Il laboratorio è specialmente una scelta metodologica che coinvolge insegnanti e studenti.

Infatti, la didattica laboratoriale si basa sullo scambio intersoggettivo tra allievi e docenti attraverso una modalità di lavoro cooperativo.

Inoltre, esso ha come obiettivo l'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze, metodologie, abilità, competenze didatticamente misurabili. *L'insegnante è un ricercatore* che progetta, coordina, segue e valuta l'attività di ricerca in funzione del processo educativo e formativo dei suoi allievi.

Il laboratorio è principalmente un luogo mentale, una *forma mentis*, una pratica sempre più naturalmente utilizzata del "fare" che promuove la centralità dell'allievo, valorizza il processo di apprendimento e pone in stretta relazione l'attività pratica e sperimentale degli allievi con le competenze relazionali ed educative dei docenti. Secondo tale prospettiva, nella didattica laboratoriale non si insegna e/o si impara, ma "si fa", si agisce con naturalezza, si sperimenta operativamente, ci si confronta concettualmente con la problematicità dei processi, con la complessità dei saperi.

Le attività laboratoriali per avere una valenza formativa completa e promuovere le competenze pluridisciplinari devono sempre essere: progettate, concrete, aperte all'interpretazione e orientate ai risultati.

Il laboratorio è anche un luogo fisico. Infatti, è possibile realizzare attività laboratoriali in spazi di apprendimento/relazione posti sia dentro la scuola (biblioteche, mediateche, ludoteche, palestre), sia fuori dei suoi cancelli, in luoghi specializzati.

Il laboratorio offre possibilità di incontro con il territorio mediante la partecipazione ad iniziative e proposte da parte di varie agenzie educative e associazioni permettendo il collegamento e la continuità tra scuola e territorio. Una scuola, non più sistema chiuso e separato dalle strutture sociali del territorio, ma aperta, in relazione multipla con l'ambiente circostante che diviene una risorsa educativa a cui attingere per la crescita dei suoi cittadini.

Il laboratorio è uno spazio di comunicazione dove si sviluppano i linguaggi verbali e non verbali.

Il laboratorio è uno spazio di personalizzazione dove crescono autostima, autosufficienza, autonomia culturale e emotiva, partecipazione.

Il laboratorio è uno spazio di esplorazione e di creatività.

Il laboratorio è uno spazio di socializzazione importante per valorizzare attività strutturali individuali, di *peer-tutoring*, di cooperazione attraverso intenzionali momenti interattivi che ritrovano la cooperazione, l'impegno, la solidarietà.

Quando la metodologia dei laboratori assume un ruolo importante in una scuola, la progettazione organizzativa deve trovare il proprio fondamento in scelte didattico-educative che scaturiscano dall'analisi delle esigenze formative degli allievi. L'assetto organizzativo e l'orario si devono sviluppare articolandosi nell'intero anno scolastico, la gestione annuale del fabbisogno di risorse orarie e di organico deve essere funzionale al principio della flessibilità, la scuola deve valorizzare in modo integrato le risorse del territorio. La competenza professionale del docente è necessaria. Essa è fatta di conoscenze, di abilità, di comportamenti. Nei laboratori il docente mette le proprie conoscenze ed abilità al servizio degli studenti, è un ricercatore che li aiuta a impostare, condurre e valutare le ricerche, a progredire nella collaborazione e sviluppare dinamiche relazionali sempre più significative.

**Paragrafo 7. Apprendimento cooperativo – laboratorio e progetto –
la metacognizione**

La didattica laboratoriale ha il compito di promuovere gli apprendimenti in cooperazione con gli altri. La sua particolarità consiste nel formulare un progetto che si concretizza attraverso azioni organizzate e scandite secondo precise esigenze educative. Infatti, si fonda sul principio che si impara più facilmente ciò che si vive e si realizza in collaborazione con gli altri. Tale strategia didattica è in grado di assicurare un elevato grado di socio-affettività e di apprendimento attraverso un'intenzionale organizzazione degli spazi e una specializzazione dell'intervento educativo.

È importante che gli allievi comprendano che il raggiungimento di uno scopo richiede cooperazione tra loro ed esige impegno da parte di tutto il gruppo. Quando l'attività laboratoriale viene organizzata secondo una distribuzione di compiti, di ruoli, di risorse, e viene associata a risultati misurabili in base a criteri di successo, o a compiti che richiedono il contributo di più soggetti per essere completati, si creano situazioni utili a sviluppare in tutti gli allievi la disponibilità a portare a termine il compito contribuendo direttamente a un risultato condiviso. La responsabilità individuale si esprime come l'impegno dato da un singolo individuo per il raggiungimento di un obiettivo di gruppo. La cooperazione così non viene ad essere il disimpegno di molti a scapito del lavoro di pochi ma diviene impegno dei singoli per il risultato di tutti.

L'apprendimento cooperativo favorisce, inoltre, lo sviluppo di un sereno clima di classe. Il docente per curare questo elemento necessario all'apprendimento deve integrare i seguenti aspetti attribuendo uguale importanza:

- **all'alunno** che scopre, che è sempre attivo, curioso, creativo, collaborativo e che diventa sempre più protagonista della sua crescita culturale;
- **all'apprendimento** inteso come processo cognitivo di scoperta e autonomia;
- **alla relazione** considerata elemento fondante per la trasmissione dei saperi e per la creazione di un sistema di significati autentico;
- **al processo** nei suoi vari elementi di strutturazione e articolazione.¹⁷

Gli alunni sono sempre posti al centro del processo di apprendimento e il docente diviene il regista, la guida, il facilitatore dell'interazione tra i diversi soggetti. Inoltre, è un

¹⁷ GENTILE M., SITTA E., *Il clima e la costruzione del gruppo classe*, in "R&S. Religione & Scuola", 2006.

organizzatore, un osservatore che interviene per prevenire e per orientare se il gruppo non segue gli obiettivi prefissati ed elargisce opportune gratificazioni ai singoli e al gruppo.

Nell'apprendimento cooperativo, quindi, l'attività laboratoriale è una sequenza di operazioni sociali, cognitive, didattiche svolte in gruppo con la guida dei docenti.

Il laboratorio propone sempre percorsi più stimolanti e coinvolgenti sul piano cognitivo e socio-emotivo indispensabili per far maturare negli alunni la capacità di prendere decisioni ed assumersi responsabilità. Infatti, l'ambiente educativo deve divenire sempre più officina di metodo, di analisi, di sistematizzazione, di costruzione delle conoscenze contro una visione della cultura totalizzante. Nello stesso tempo deve coniugare l'obiettivo metacognitivo, insegnare ad apprendere, affinché sia sempre meno luogo in cui si trasmette l'istruzione materiale (contenuti e conoscenze preconfezionate) per divenire il centro dell'istruzione metacognitiva: "imparare ad imparare".

La metacognizione si articola secondo tre elementi fondamentali:

- l'aspetto logico che consiste nella sistematizzazione, nell'elaborazione delle conoscenze e nell'integrazione dei saperi tradizionali con i saperi ambientali;
- l'aspetto euristico riferito alla scoperta del mondo culturale attraverso il processo di interazione/integrazione tra il pensare e il fare;
- l'aspetto investigativo riguardante i metodi di ricerca delle varie discipline mediante la relazione/integrazione dei vari metodi di approccio.

Secondo tale prospettiva, la progettazione laboratoriale si pone la finalità di sollecitare le capacità intellettive dell'alunno, stimolare la sua curiosità motivandolo e predisponendolo all'esplorazione e quindi alla comprensione della realtà. La metodologia della "ricerca", inoltre, serve ad attivare il pensiero dell'allievo divenendo il metodo più naturale e produttivo per apprendere. Da considerare non certo come semplice raccolta di

informazioni, la ricerca, correttamente intesa, è l'attività di soluzione dei problemi. Si pone, infatti, un problema agli alunni motivandoli e sollecitandoli a dare inizio ad un processo che fornisca gli strumenti necessari a leggere la realtà, ricavandone informazioni, imparando a pensare, valutare, creare autonomamente.

Il processo di conoscenza, quindi, per essere efficace deve essere di tipo investigativo, mirante alla soluzione dei problemi attraverso l'impegno personale di trovare risposte, di formulare ipotesi e alternative. Infatti, secondo il pensiero bruneriano, il fine della scuola non deve limitarsi ad essere la trasmissione di conoscenze già elaborate ma condurre

l'allievo a pensare, a valutare i fatti ed a partecipare al processo di creazione del sapere tenendo conto che *“conoscere è un processo non un prodotto”*¹⁸.

La didattica per problemi consente di far maturare negli allievi abilità cognitive di livello elevato e di utilizzare il sapere teorico e tecnico proveniente dalle diverse discipline secondo una precisa ottica interdisciplinare. Infatti, essa deriva dall'esigenza di unificazione del sapere per evitare qualsiasi tipo di settorialità e promuovere la completa formazione intellettuale della persona. La metodologia interdisciplinare viene ad essere la via che permette di trasformare un insegnamento statico e dispersivo in un insegnamento che permette di esercitare il pensiero, potenziare la creatività ed interpretare criticamente.

Secondo tale prospettiva, l'ambiente educativo deve offrire non solo conoscenze ma soprattutto significati, deve stimolare a ricercare il senso profondo delle cose, a scavare dentro il passato per scoprire le radici della cultura, a saper fare e saper essere. In altre parole deve *“imparare ad imparare”* affinché l'allievo possa costruire la propria identità culturale, acquisire le giuste competenze e conquistare la propria autonomia.

La scuola, oggi, per essere un valido ambiente educativo e di apprendimento deve fornire competenze diversificate promuovendo il pensiero creativo e divergente affinché gli allievi siano motivati ad apprendere operando costruttivamente e acquisendo progressivamente autonomia di giudizio e responsabilità personali in vista di un'armoniosa crescita intellettuale. In tal senso, essa restituisce *“qualità”* alla persona evidenziando ogni sua dimensione e potenzialità creativa; forma una persona capace di porsi in relazione con gli altri, di valorizzare e accogliere le differenze, di favorire la costruzione di una vera cultura.

È necessario, infine, che la scuola riorganizzi le conoscenze e le competenze in ordine ai valori tenendo conto del rapporto scuola/vita e recuperando il posto ed il ruolo che riveste nel contesto attuale rispetto alle altre agenzie educative.

¹⁸ BRUNER J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967.

Bibliografia.

F. FRABBONI, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari 2004.

TRUFFO L., FADELLA P., *I laboratori a scuola*, Roma, Carrocci, 2005

ATTILIO MARCOLLI, *Teoria del campo. Corso di educazione alla visione*, Firenze, Sansoni, 1971

M. SIBILIO, *Il laboratorio come percorso formativo*, Ellissi, 2002

BRUNER J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967.

KAGAN S., *L'apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma 2000.

GENTILE M., SITTA E., *Il clima e la costruzione del gruppo classe*, in "R&S. Religione & Scuola", 2006.

DE BARTOLOMEIS F., *Il sistema dei laboratori, per una scuola nuova necessaria e possibile*", Feltrinelli, 1978

Lavoro delle docenti: ANGLISANO Francesca, AZZARA' Consolata, BENEDETTO Stefania, CENTO Anna, GARESCI' Antonella, SCALA Donatella, SQUILLACI Vincenza.

LE VERIFICHE E I COMPITI DI REALTA'

1. PREMESSA

“La valutazione è una forma di intelligenza pedagogica e come tale un atto educativo rivolto prettamente al soggetto, uno strumento per orientare e formare il soggetto” (Bruner).

La valutazione è un processo che deve accompagnare lo studente per l'intero percorso formativo con l'obiettivo di contribuire a migliorare la qualità degli apprendimenti.

I processi valutativi, correlati agli obiettivi indicati nel piano dell'offerta formativa della singola istituzione scolastica, mirano a sviluppare nello studente una sempre maggiore responsabilizzazione rispetto ai traguardi prefissati e a garantire la qualità del percorso formativo in coerenza con gli obiettivi specifici previsti per ciascun anno dell'indirizzo seguito (art.1,OM 92/2007).

Per promuovere la valutazione, quale processo e strumento di grandi potenzialità educative, è necessario riconoscere altrettanto valore pedagogico e didattico alle verifiche.

Verificare significa controllare se una ipotesi è vera o meno, comparando l'ipotesi (ossia gli obiettivi prefissati e le condizioni per raggiungerli) con i risultati ottenuti dall'accertamento e dal controllo operativo. “Il nucleo concettuale ... è il confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi; tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri di confronto” (Calonghi L., 1976, p.19).

Per stabilire se gli obiettivi della progettazione sono stati raggiunti è opportuno che il docente effettui verifiche continue per saggiare l'efficacia della sua azione, la coerenza e la congruenza di quel che sta proponendo, il grado di acquisizione cognitiva di ciascuno degli allievi, che è poi la base per poter procedere.

2. LE VERIFICHE

Le verifiche sono strumenti:

- con cui il docente, ma anche l'allievo stesso prende consapevolezza delle conoscenze, delle abilità e delle competenze acquisite, ma anche delle eventuali difficoltà in ordine al percorso acquisito;
- con cui il docente identifica gli esiti del suo insegnamento, in vista di una continua messa a punto delle metodologie didattiche e degli obiettivi.

Le verifiche, quindi, permettono ai docenti, in tutti i momenti del processo di insegnamento/apprendimento, di monitorare e raccogliere informazioni su abilità, competenze, comportamenti, motivazioni, atteggiamenti degli allievi, e su eventuali difficoltà di apprendimento e bisogni speciali.

E' utile ed importante valutare il percorso curricolare degli alunni in tre momenti:

- in occasione della pianificazione didattica, quando si definiscono gli itinerari formativi e si organizzano le varie situazioni di apprendimento (verifiche di ingresso); vengono così verificate le competenze relative ai livelli di partenza che si ritengono debbano essere acquisite dagli alunni all'inizio di ogni anno scolastico.
- nella fase di attuazione pratica dei processi di apprendimento e nella regolazione dell'azione formativa (verifiche intermedie). Tali verifiche diventano un'efficace occasione didattica per riflettere, analizzare, pensare, semmai ritoccare le metodologie e le stesse attese; un'occasione per discutere i risultati di ciascun allievo con lui stesso, protagonista assoluto della costruzione del proprio sapere.
- nel momento finale, in cui si fa il bilancio dell'azione portata a termine e se ne valuta l'efficacia (verifiche finali e certificazione delle competenze). d'uscita. Hanno funzione sommativa in quanto sono finalizzate a raccogliere informazioni sul conseguimento degli obiettivi più significativi dell'intero curriculum.

3. VERIFICHE VALIDE E ATTENDIBILI

Le verifiche saranno valide quando ci sarà corrispondenza tra ciò che la prova riesce a rilevare e quanto s'intendeva rilevare.

Le verifiche saranno attendibili quando consentiranno a docenti diversi o al medesimo docente in tempi diversi, di pervenire agli stessi risultati, generalmente rilevati attraverso un processo di misurazione.

Validità e attendibilità dipendono direttamente dalla qualità degli stimoli e delle richieste, dalle modalità di risposta a tali stimoli e dalle tecniche di rilevazione dei dati.

La validità, intesa come rilevazione di ciò ci si era prefisso di rilevare, richiama la capacità di una verifica di sollecitare negli allievi quelle prestazioni, esterne e osservabili, che consentano di verificare gli obiettivi che ci si era preposti. Il che significa che gli stimoli devono essere adeguati alle prestazioni che s'intendono osservare, non devono contenere elementi di disturbo, non devono presupporre conoscenze e/o abilità che non siano stati previsti nella programmazione didattica in termini di obiettivi e realmente perseguiti nel corso dell'attività didattica. La presenza di elementi di disturbo, quali potrebbero essere le conoscenze presupposte e non effettivamente perseguite o la formulazione della domanda con un linguaggio non coerente con il livello di comprensione verbale del gruppo di alunni a cui deve essere somministrata la verifica, porterebbe a raccogliere informazioni, non valide, che non esprimono la presenza o l'assenza delle conoscenze che si volevano verificare.

4. VALUTARE PER COMPETENZE

La competenza rappresenta il riferimento prioritario dell'attività valutativa poiché l'apprendimento non sta nella ripetizione di un'espressione verbale o di un procedimento manuale o mentale, ma nell'applicazione appropriata e pertinente delle risorse della persona entro contesti reali che propongono allo studente problemi e compiti che sono chiamati ad assumere in modo responsabile, conducendo ad esiti attendibili ovvero sostenuti da efficacia dimostrativa e riscontro probatorio (Bottani e Tuijman 1990, 25).

I percorsi formativi mirano, non solo, alle acquisizioni delle competenze e all'apprendimento di conoscenze ed abilità ma anche all'assunzione da parte degli alunni di comportamenti maturi, propri di un cittadino consapevole, autonomo e responsabile.

La valutazione delle competenze non esaurisce pertanto le valutazioni che risultano necessarie, prevedendo anche la valutazione delle conoscenze ed abilità per assi disciplinari; la valutazione del comportamento e dell'impegno.

Per una corretta valutazione delle competenze sono necessari i seguenti criteri metodologici:

- presenza di un piano formativo condiviso tra l'équipe dei docenti/consiglio di classe che preveda varie situazioni di apprendimento (esperienze, attività, azioni) finalizzate in modo intenzionale e programmato a quella specifica padronanza;
- riferimento esplicito e sistematico alle situazioni di apprendimento (attività, esperienze, azioni) che lo studente ha svolto in riferimento alla specifica competenza;
- analisi delle varie performance dell'allievo (prodotti, comportamenti, riflessioni, maturazioni) viste in rapporto ad una griglia di valutazione della competenza che preveda descrittori distinti per livelli espressi in modo da poter essere compresi dallo studente e dalla famiglia (sufficiente/basilare; buono/adequato; ottimo/eccellente);

L'attività valutativa mira a rilevare il patrimonio di saperi e competenze ,articolati in abilità, capacità e conoscenze , utilizzando una metodologia che consenta di giungere a

risultati certi e validi . Questo avviene chiamando l'alunno a risolvere un problema concreto. Oggi, infatti, si punta alla valutazione "autentica" e "attendibile".

La valutazione è "autentica" se si propone “di verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa”. La valutazione è "attendibile" se è attuata in presenza di almeno un prodotto reale significativo, svolto personalmente dal destinatario, che permetta di valutare come questi sa reagire, con ciò che sa, ad un problema o ad un compito. Si introduce, così, il concetto di “capolavoro”, che viene esteso anche agli assi culturali e alla cittadinanza.

5. I COMPITI DI REALTÀ

La competenza è possibile valutarla solo in situazione, perché è la capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo pertinente e valido in situazioni contestualizzate e specifiche. I compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc.), sono uno degli strumenti utili per la valutazione delle competenze, poiché attraverso questi gli allievi possono mettere in gioco conoscenze, abilità e attitudini personali.

Compito di realtà: «una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante» (Linee guida).

I compiti sono problemi complessi, aperti, che gli studenti affrontano per apprendere a usare nella vita le conoscenze, le abilità e le capacità personali, e per dimostrare in tal modo la competenza acquisita. Ai fini della valutazione della competenza, l'autenticità è un elemento necessario a qualsiasi approccio, per prove o per compiti, per problemi o per simulazioni. Ma non è sufficiente: ciò che distingue i compiti sono i paradigmi della competenza, presenti nei compiti e non nelle prove. Con i compiti di realtà lo studente esercita autonomia e responsabilità: si mobilita per costruire il suo sapere; è chiamato a selezionare, a scegliere e a decidere; è tenuto a rispondere delle sue decisioni e delle conseguenze che ne derivano.

La caratteristica di questo tipo di compiti è il loro valore e significato al di fuori della classe: svolgendo quelle attività gli studenti fanno esperienza di cosa loro stessi o altre persone potrebbero fare in situazioni di vita reale usando le conoscenze possedute.

Lavorare a scuola con compiti autentici, quindi, è importante perché consente agli studenti di:

- trovare significato e motivazione per lo sforzo messo in atto nell'apprendimento;
- impegnarsi a fondo nelle discipline scolastiche;
- ragionare per trovare le possibili soluzioni di problemi;
- correlare le attività scolastiche con situazioni della realtà extrascolastica più vicina a loro;
- rendere visibile il proprio apprendimento nei prodotti che realizzano;
- offrire alla valutazione degli insegnanti delle prestazioni che riflettano la capacità di tener conto della complessità di una situazione extrascolastica.

Perché l'esecuzione di questo compito impegni attivamente e cognitivamente gli studenti nel loro apprendimento, è necessario che essi siano aiutati a costruire una comprensione della tematica e abbiano un ruolo attivo nella costruzione e nell'applicazione di quelle conoscenze. Solo in questo modo si ha apprendimento significativo, cioè integrazione delle nuove conoscenze con quelle già possedute, comprensione di esse e capacità di riutilizzarle. Le informazioni acquisite in modo meccanico, tra di loro separate e in forma di memorizzazione non sono facilmente utilizzabili e trasferibili e generano "conoscenza inerte" (Perkins D.).

6. CARATTERISTICHE DI UN COMPITO DI REALTA'

Diversamente dai compiti scolastici, i compiti associati ad attività autentiche hanno queste caratteristiche che impegnano, anche cognitivamente, gli studenti:

- il ruolo chiave della definizione del problema da risolvere;
- la natura non definita del problema;
- la necessità di una consistente ricerca di informazioni;
- la presenza di più soluzioni corrette;
- la molteplicità dei modi di ricerca della soluzione del problema;
- la possibilità di ricorrere alla propria esperienza.

Un compito autentico, però, non deve solo attivare la motivazione e l'impegno, ma deve anche consentire la trattazione degli argomenti disciplinari. Pertanto, per essere definito un "buon" compito reale deve:

- essere accessibile agli studenti: deve potersi svolgere attingendo alle conoscenze e alle abilità già possedute anche come basi per lo sviluppo di nuove;
- essere fattibile: deve poter essere svolto usando le risorse disponibili a scuola e nel territorio di riferimento;
- essere sostenibile: deve rendere possibile l'impegno cognitivo dello studente nel tempo;

- essere allineato con gli obiettivi di apprendimento assunti nel curricolo: anche il più efficace compito autentico nell'attivare lo studente non sarà mai utilizzabile a scuola se non trova riscontro negli obiettivi curricolari assunti.

BIBLIOGRAFIA

DA RE F., **La didattica per competenze**, Ed. Pearson, Milano-Torino, 2013

CERIANI F., **La didattica per competenze: dalla progettazione alla certificazione nella scuola primaria**, Ed. Il Capitello, Torino, 2016

PERA T., VASTARELLA S., **Valutare che cosa, come, perché, quando?**, Ed. Giunti Scuola

BRAMATI E., **Le competenze e i compiti di realtà**, Mondadori Education

COMPITO DI REALTA' n°1

<i>TITOLO</i>	COSTRUIAMO IL NOSTRO FUTURO SU ANTICHE PIETRE ... PER NON FARE CASTELLI IN ARIA
<i>SITUAZIONE</i> <i>PROBLEMATICA</i> <i>PROPOSTA</i>	“Cosa potreste fare, tra 15 anni, una volta diplomati o laureati, per creare occasioni di occupazione lavorativa nel vostro territorio, anche valorizzando elementi artistici e storici presenti?”
<i>DESTINATARI</i>	N° 35 alunni delle classi quinte della scuola primaria “G. Mallamaci” (I.C.S. Motta San Giovanni)

<i>TEMPI</i>	Secondo quadrimestre
<i>DISCIPLINE COINVOLTE</i>	TUTTE
<i>COMPETENZE DISCIPLINARI TRASVERSALI</i>	<p>Interagire e cooperare</p> <p>Maturare la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità</p> <p>Fare ipotesi, verificare, valutare</p> <p>Analizzare e problematizzare</p> <p>Produrre, elaborare e creare</p>
<i>MODALITA' OPERATIVE</i>	<p>Osservazione diretta</p> <p>Ricerca-azione</p> <p>Raccolta di dati</p> <p>Interviste</p> <p>Analisi individuale e collettiva</p> <p>Progettazione</p> <p>Rielaborazione dei dati e dei materiali reperiti in varie forme</p> <p>Riproduzioni e rappresentazioni grafiche</p> <p>Rappresentazione di semplici piantine con l'utilizzo di legenda</p> <p>Realizzazione di grafici</p> <p>Stesura di testi vari (argomentativi,</p>

	<p>informativi, poetici, narrativi)</p> <p>Riproduzioni fotografiche</p> <p>Riprese</p>
<i>RUOLO DEGLI ALUNNI</i>	<p>Autori e produttori fruitori del loro stesso sapere attivi di un contesto in cui hanno libertà espressiva imparano ad usare diversi linguaggi consapevolezza e creatività</p> <p>esercitano sistematicamente le proprie capacità operative</p> <ul style="list-style-type: none"> · vigono regole condivise
<i>RUOLO DEL DOCENTE</i>	<p>Animatore discreto dei propri alunni che possono esprimersi e sperimentare liberamente le proprie capacità</p> <p>Regista competente che</p> <ul style="list-style-type: none"> · struttura spazi e predispone materiali · sostiene le varie esperienze con proposte, stimoli, suggerimenti <p>Osservatore</p> <p>attento che coglie l'evoluzione delle esperienze monitorando lo svolgimento delle attività</p>

Gli alunni, dopo una prima fase di confronto di idee e proposte, hanno recuperato un'attività sviluppata nell'anno scolastico precedente che si era concretizzata nella realizzazione di una

semplice guida storico-geografica illustrata “Viaggiando nel ... passato”, nella quale gli alunni hanno avuto riprodotto graficamente i castelli visitati direttamente o conosciuti attraverso testi vari.

Dall’elaborazione e dalla problematizzazione delle conoscenze acquisite è nata l’idea di valorizzare un elemento del proprio territorio, il castello di San Niceto che, opportunamente strutturato e fatto conoscere, potrebbe costituire un’importante risorsa economica sia per la loro vita che per il paese di Motta San Giovanni.

Gli alunni hanno, quindi, immaginato di ritrovarsi nel 2017, di essere ormai adulti, diplomati o laureati e ricordando il periodo della scuola primaria e gli insegnamenti delle loro insegnanti hanno ripreso l’idea del “lavorare in modo cooperativo” per raggiungere una finalità comune ed hanno deciso di costituire la cooperativa E.V.V.I.V.A. (Entusiasti Vogliamo Volare Insieme Verso Avventure) che si propone di organizzare interessanti iniziative volte a riscoprire, utilizzare e valorizzare il patrimonio artistico, ambientale e culturale del proprio territorio.

Una volta strutturato il percorso gli alunni sono passati alla fase di realizzazione, individuando dei “prodotti finali” in funzione dei quali hanno previsto attività, modalità operative, la tipologia e la quantità di materiale necessario, i tempi.

Hanno organizzato diverse visite al castello di San Niceto, individuandone le peculiarità naturalistiche, umane e culturali, ed hanno, quindi, elaborato ed realizzato un progetto su carta, che prevedeva, come prodotti finali, la realizzazione di una guida turistica, la realizzazione di un plastico, l’ideazione di spot e volantini pubblicitari, la creazione di souvenir (il ricavato della cui vendita è stato devoluto in beneficenza ad una comunità che si occupa del recupero dei tossicodipendenti), l’organizzazione di una manifestazione conclusiva al castello.

La realizzazione della giornata di “O ... Maggio al Castello” è stata ovviamente occasione di verifica e valutazione, non solo per docenti ed alunni, ma anche della ricaduta delle attività sulle famiglie e sull’extrascuola.

Agli alunni è stato anche somministrato un “questionario di gradimento”, oggi lo avremmo chiamato autobiografia cognitiva, in cui, in modo anonimo, hanno raccontato gli aspetti più interessanti del compito, le difficoltà incontrate, il loro stato d’animo durante lo svolgimento di un compito assegnato e le scelte operative compiute, evidenziando eventuali errori e

possibili miglioramenti, esprimendo una autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo attivato.

COMPITO DI REALTA' n°2

Compito di realtà

Organizzare un'uscita didattica (una gita) a

Classi di riferimento: 5°A/5°B

Assi culturali coinvolti: linguistico- logico matematico...

Competenza chiave di cittadinanza coinvolta: Collaborare e partecipare

- Comprendere i diversi punti di vista.
- Contribuire all'apprendimento comune, valorizzando le capacità proprie e altrui.
- Contribuire alla realizzazione.

Asse culturale: Asse dei linguaggi

Competenze:

1) leggere, comprendere e interpretare testi scritti di

vario tipo (anche grafici e tabelle.

Asse culturale: Asse logico-matematico

Competenza:

1) Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi

FASI DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA

Fase I

Il docente presenta l'argomento agli alunni e li invita a discutere al fine di accertare la conoscenza dei temi proposti..

Prova di accertamento dei prerequisiti: Test di lettura e matematica , prove INVALSI.

Fase II

Brainstorming per stabilire la meta della visita d'istruzione

Formazione dei gruppi di lavoro

Lettura di guide e di testi narrativi, storici, artistici, socio-economici legati al contesto della visita

Analisi di video e contenuti multimediali

Fase III

Raccolta dati necessari a stilare un preventivo spese della visita

Analisi dei dati raccolti al fine di ottenere il preventivo spese migliore

Fase IV

Stesura di una relazione finale nella forma di un testo multimediale

DATI DI ESITO

Compito o prodotto da realizzare

Organizzazione completa di una visita

di istruzione con preparazione da parte degli studenti anche di contenuti culturali inerenti la stessa.

Contesti

Aula multimediale

Laboratori interni all'istituto

Dati di processo 1

Tempi complessivi

30 ore periodo: gennaio

aprile 2011

Tempi destinati a verifiche dell'apprendimento

4 ore

Strumenti

- Libri di testo
- fotocopie di testi
- riviste, quotidiani , romanzi
- siti internet

DATI DI PROCESSO 2

Metodologia

- Lezioni frontali e dialogate
- Brainstorming
- Cooperative learning
- Ricerca individuale
- Analisi di casi e soluzione di problemi
- Esercizi di lettura, analisi, sintesi.

Unità didattiche da realizzare

U.D. 1 Raccolta di informazioni (di carattere geografico, storico, socio economico, artistico) sul luogo da visitare

U.D. 2

Raccogliere e analizzare i dati relativi a preventivi di spesa e
convalidare i risultati mediante argomentazioni
U.D. 3 produzione di un Testo multimediale

Dati di processo 1

Tempi complessivi

30 ore periodo: gennaio

aprile 2011

Tempi destinati a verifiche dell'apprendimento

4 ore

Strumenti

- Libri di testo
- fotocopie di testi
- riviste, quotidiani , romanzi
- siti internet

COMPITI COMPLESSI

O DI REALTA'

1. Devono permettere la verifica di prestazioni
2. Le prestazioni autentiche

Le Prestazioni autentiche permettono allo studente di dimostrare ciò che “sa fare con ciò che sa”, utilizzando conoscenze, abilità e disposizioni in situazioni contestualizzate, simili o analoghe al reale.

La verifica di prestazioni autentiche ci permette di riconoscere e valutare il raggiungimento di una comprensione profonda.

COMPITI DI REALTÀ classe quinta

Storia

VIAGGIO-PREMIO IN ITALIA

Immagina che la tua classe abbia vinto un premio fantastico: un viaggio in Italia progettato da voi per poter visitare di persona alcuni dei luoghi che avete studiato quest'anno! Che cosa ti piacerebbe visitare? Come organizzeresti il viaggio? Immagina e progetta il tuo viaggio in Italia con la classe. Crea un pieghevole per presentare il tuo progetto.

Ecco le caratteristiche che dovrà avere il tuo viaggio. 1. Inizierà e si concluderà nel luogo in cui vivi. 2. Dovrà includere luoghi di importanza storico-artistica o naturalistica e cioè: • un luogo con importanti testimonianze romane: un sito archeologico, un museo, un monumento importante ecc.; • un luogo con importanti testimonianze greche (Magna Grecia) oppure etrusche oppure relative a una civiltà italica; • un luogo con un ambiente naturale

caratteristico: un parco, un'area protetta ecc. 3. Gli spostamenti saranno in minibus o treno; prevedi anche una o più gite a piedi.

1 Progetta l'itinerario. Per prima cosa scegli le mete che vuoi visitare. Tieni conto di ciò che ti interessa ma anche della collocazione dei luoghi. Consulta una carta e costruisci un itinerario logico. Fotocopia o stampa da Internet la porzione di carta che ti interessa e segna l'itinerario mettendo bene in evidenza i luoghi che hai scelto e il percorso. Calcola la lunghezza del tuo percorso in chilometri: la lunghezza totale e quella delle varie tratte di viaggio. Durante il tragitto tra una meta e l'altra ci sono altri luoghi interessanti? Segnali sulla carta: potresti sceglierli per una breve sosta.

Scrivi qui le tue mete e le tratte del tuo percorso con l'indicazione delle distanze.

Luogo con testimonianze romane

.....

.....Luogo con testimonianze

.....

..... Luogo di interesse naturalistico

.....

Traccia il tuo itinerario di massima.

Per lo studio del percorso e la presentazione ti serviranno carte di dettaglio con una scala maggiore. 2 Che cosa visitare? Indica che cosa vuoi visitare nei luoghi che hai scelto: prevedi una visita a un sito archeologico? Una visita guidata in un museo ed eventualmente delle attività? Una camminata in un parco? Perciò dovrai indicare qual è il motivo di

interesse e che cosa esattamente prevedi di fare e vedere in quel luogo. Per poter fare questo dovrai raccogliere informazioni su ognuno dei luoghi che hai scelto (v. riquadro Come descrivere un bene più avanti): usa il sussidiario, l'Atlante, altri libri della biblioteca, Internet, opuscoli turistici.

Presenta il tuo progetto.

Realizza un pieghevole per presentare il tuo progetto di viaggio.

Può essere di 4, 6 o 8 facciate.

Crealo unendo tra loro dei fogli di formato A4.

Ecco gli ingredienti che non potranno mancare nel tuo progetto: • una carta con il disegno di massima dell'itinerario;

la descrizione generale del viaggio tappa per tappa con l'indicazione delle distanze e il programma di massima degli spostamenti giorno per giorno;

per ogni meta, la presentazione del luogo e in particolare del bene che visiterete.

Ci dovranno essere immagini (una o più) che potranno essere fotocopiate, stampate o meglio ancora disegnate da te. Ci sarà una descrizione generale e poi potrai illustrare alcuni dettagli (per esempio con immagine, con didascalia). Se vuoi, puoi aggiungere una scheda con i costi indicativi del viaggio. Ipotizza i seguenti costi (oppure cerca informazioni precise relative ai luoghi che hai previsto). • Pernottamento in ostello: € 12 per persona per notte con prima colazione. • Pasti: € 30 per persona al giorno (pranzo al sacco a mezzogiorno). • Spostamenti: costo dell'autobus con autista € 300 al giorno; per i costi del treno devi fare una ricerca in Internet o chiedere informazioni a uno sportello della stazione. • Ingressi e visite: – per musei, siti archeologici, parchi, costo medio per ingresso di € 5 per persona (riduzione studenti); – per visite guidate, € 170 per tutta la classe. Come descrivere un bene... Archeologico – Che cos'è, come si chiama? – Dove si trova? – A quale epoca risale? – Si conosce l'autore? – Com'è? (breve descrizione) – Qual era la sua funzione? – Stato di conservazione attuale – Perché è importante/interessante? Naturalistico – Che cos'è, dove si trova? – Quale ambiente naturale è? – Morfologia (rilievi, acque ecc.) – Flora e fauna – Ci sono specie protette? – Ci sono attività particolari per il visitatore?

Se vuoi, puoi aggiungere una scheda con i costi indicativi del viaggio. Ipotizza i seguenti costi (oppure cerca informazioni precise relative ai luoghi che hai previsto). • Pernottamento in ostello: € 12 per persona per notte con prima colazione. • Pasti: € 30 per persona al giorno (pranzo al sacco a mezzogiorno). • Spostamenti: costo dell'autobus con autista € 300 al giorno; per i costi del treno devi fare una ricerca in Internet o chiedere informazioni a uno sportello della stazione. • Ingressi e visite: – per musei, siti archeologici, parchi, costo medio per ingresso di € 5 per persona (riduzione studenti); – per visite guidate, € 170 per tutta la classe.

GRUPPO MELITO 9

Lavoro delle docenti: ANGLISANO Francesca, AZZARA' Consolata, BENEDETTO Stefania, CENTO Anna, GARESCI' Antonella, SCALA Donatella, SQUILLACI Vincenza.

LE VERIFICHE E I COMPITI DI REALTA'

1. PREMESSA

“La valutazione è una forma di intelligenza pedagogica e come tale un atto educativo rivolto prettamente al soggetto, uno strumento per orientare e formare il soggetto” (Bruner).

La valutazione è un processo che deve accompagnare lo studente per l'intero percorso formativo con l'obiettivo di contribuire a migliorare la qualità degli apprendimenti.

I processi valutativi, correlati agli obiettivi indicati nel piano dell'offerta formativa della singola istituzione scolastica, mirano a sviluppare nello studente una sempre maggiore responsabilizzazione rispetto ai traguardi prefissati e a garantire la qualità del percorso formativo in coerenza con gli obiettivi specifici previsti per ciascun anno dell'indirizzo seguito (art.1,OM 92/2007).

Per promuovere la valutazione, quale processo e strumento di grandi potenzialità educative, è necessario riconoscere altrettanto valore pedagogico e didattico alle verifiche.

Verificare significa controllare se una ipotesi è vera o meno, comparando l'ipotesi (ossia gli obiettivi prefissati e le condizioni per raggiungerli) con i risultati ottenuti dall'accertamento e dal controllo operativo. “Il nucleo concettuale ... è il confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi; tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri di confronto” (Calonghi L., 1976, p.19).

Per stabilire se gli obiettivi della progettazione sono stati raggiunti è opportuno che il docente effettui verifiche continue per saggiare l'efficacia della sua azione, la coerenza e la congruenza di quel che sta proponendo, il grado di acquisizione cognitiva di ciascuno degli allievi, che è poi la base per poter procedere.

2. LE VERIFICHE

Le verifiche sono strumenti:

- con cui il docente, ma anche l'allievo stesso prende consapevolezza delle conoscenze, delle abilità e delle competenze acquisite, ma anche delle eventuali difficoltà in ordine al percorso acquisito;

- con cui il docente identifica gli esiti del suo insegnamento, in vista di una continua messa a punto delle metodologie didattiche e degli obiettivi.

Le verifiche, quindi, permettono ai docenti, in tutti i momenti del processo di insegnamento/apprendimento, di monitorare e raccogliere informazioni su abilità, competenze, comportamenti, motivazioni, atteggiamenti degli allievi, e su eventuali difficoltà di apprendimento e bisogni speciali.

E' utile ed importante valutare il percorso curricolare degli alunni in tre momenti:

- in occasione della pianificazione didattica, quando si definiscono gli itinerari formativi e si organizzano le varie situazioni di apprendimento (verifiche di ingresso); vengono così verificate le competenze relative ai livelli di partenza che si ritengono debbano essere acquisite dagli alunni all'inizio di ogni anno scolastico.

- nella fase di attuazione pratica dei processi di apprendimento e nella regolazione dell'azione formativa (verifiche intermedie). Tali verifiche diventano un'efficace occasione didattica per riflettere, analizzare, pensare, semmai ritoccare le metodologie e le stesse attese; un'occasione per discutere i risultati di ciascun allievo con lui stesso, protagonista assoluto della costruzione del proprio sapere.

- nel momento finale, in cui si fa il bilancio dell'azione portata a termine e se ne valuta l'efficacia (verifiche finali e certificazione delle competenze). d'uscita. Hanno funzione sommativa in quanto sono finalizzate a raccogliere informazioni sul conseguimento degli obiettivi più significativi dell'intero curriculum.

3. VERIFICHE VALIDE E ATTENDIBILI

Le verifiche saranno valide quando ci sarà corrispondenza tra ciò che la prova riesce a rilevare e quanto s'intendeva rilevare.

Le verifiche saranno attendibili quando consentiranno a docenti diversi o al medesimo docente in tempi diversi, di pervenire agli stessi risultati, generalmente rilevati attraverso un processo di misurazione.

Validità e attendibilità dipendono direttamente dalla qualità degli stimoli e delle richieste, dalle modalità di risposta a tali stimoli e dalle tecniche di rilevazione dei dati.

La validità, intesa come rilevazione di ciò che si era prefisso di rilevare, richiama la capacità di una verifica di sollecitare negli allievi quelle prestazioni, esterne e osservabili, che consentano di verificare gli obiettivi che ci si era preposti. Il che significa che gli stimoli devono essere adeguati alle prestazioni che s'intendono osservare, non devono contenere elementi di disturbo, non devono presupporre conoscenze e/o abilità che non siano stati previsti nella programmazione didattica in termini di obiettivi e realmente perseguiti nel corso dell'attività didattica. La presenza di elementi di disturbo, quali potrebbero essere le conoscenze presupposte e non effettivamente perseguite o la formulazione della domanda con un linguaggio non coerente con il livello di comprensione verbale del gruppo di alunni a cui deve essere somministrata la verifica, porterebbe a raccogliere informazioni, non valide, che non esprimono la presenza o l'assenza delle conoscenze che si volevano verificare.

4. VALUTARE PER COMPETENZE

La competenza rappresenta il riferimento prioritario dell'attività valutativa poiché l'apprendimento non sta nella ripetizione di un'espressione verbale o di un procedimento manuale o mentale, ma nell'applicazione appropriata e pertinente delle risorse della persona entro contesti reali che propongono allo studente problemi e compiti che sono chiamati ad assumere in modo responsabile, conducendo ad esiti attendibili ovvero sostenuti da efficacia dimostrativa e riscontro probatorio (Bottani e Tuijman 1990, 25).

I percorsi formativi mirano, non solo, alle acquisizioni delle competenze e all'apprendimento di conoscenze ed abilità ma anche all'assunzione da parte degli alunni di comportamenti maturi, propri di un cittadino consapevole, autonomo e responsabile.

La valutazione delle competenze non esaurisce pertanto le valutazioni che risultano necessarie, prevedendo anche la valutazione delle conoscenze ed abilità per assi disciplinari; la valutazione del comportamento e dell'impegno.

Per una corretta valutazione delle competenze sono necessari i seguenti criteri metodologici:

- presenza di un piano formativo condiviso tra l'équipe dei docenti/consiglio di classe che preveda varie situazioni di apprendimento (esperienze, attività, azioni) finalizzate in modo intenzionale e programmato a quella specifica padronanza;
- riferimento esplicito e sistematico alle situazioni di apprendimento (attività, esperienze, azioni) che lo studente ha svolto in riferimento alla specifica competenza;
- analisi delle varie performance dell'allievo (prodotti, comportamenti, riflessioni, maturazioni) viste in rapporto ad una griglia di valutazione della competenza che preveda descrittori distinti per livelli espressi in modo da poter essere compresi dallo studente e dalla famiglia (sufficiente/basilare; buono/adequato; ottimo/eccellente);

L'attività valutativa mira a rilevare il patrimonio di saperi e competenze , articolati in abilità, capacità e conoscenze , utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi . Questo avviene chiamando l'alunno a risolvere un problema concreto. Oggi, infatti, si punta alla valutazione "autentica" e "attendibile".

La valutazione è "autentica" se si propone “di verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa”. La valutazione è "attendibile" se è attuata in presenza di

almeno un prodotto reale significativo, svolto personalmente dal destinatario, che permetta di valutare come questi sa reagire, con ciò che sa, ad un problema o ad un compito. Si introduce, così, il concetto di “capolavoro”, che viene esteso anche agli assi culturali e alla cittadinanza.

5. I COMPITI DI REALTÀ

La competenza è possibile valutarla solo in situazione, perché è la capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo pertinente e valido in situazioni contestualizzate e specifiche. I compiti di realtà (prove autentiche, prove esperte, ecc.), sono uno degli strumenti utili per la valutazione delle competenze, poiché attraverso questi gli allievi possono mettere in gioco conoscenze, abilità e attitudini personali.

Compito di realtà: «una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, da risolvere utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica. Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti. La risoluzione della situazione-problema (compito di realtà) viene a costituire il prodotto finale degli alunni su cui si basa la valutazione dell'insegnante» (Linee guida).

I compiti sono problemi complessi, aperti, che gli studenti affrontano per apprendere a usare nella vita le conoscenze, le abilità e le capacità personali, e per dimostrare in tal modo la competenza acquisita. Ai fini della valutazione della competenza, l'autenticità è un elemento necessario a qualsiasi approccio, per prove o per compiti, per problemi o per simulazioni. Ma non è sufficiente: ciò che distingue i compiti sono i paradigmi della competenza, presenti nei compiti e non nelle prove. Con i compiti di realtà lo studente esercita autonomia e responsabilità: si mobilita per costruire il suo sapere; è chiamato a selezionare, a scegliere e a decidere; è tenuto a rispondere delle sue decisioni e delle conseguenze che ne derivano.

La caratteristica di questo tipo di compiti è il loro valore e significato al di fuori della classe: svolgendo quelle attività gli studenti fanno esperienza di cosa loro stessi o altre persone potrebbero fare in situazioni di vita reale usando le conoscenze possedute.

Lavorare a scuola con compiti autentici, quindi, è importante perché consente agli studenti di:

- trovare significato e motivazione per lo sforzo messo in atto nell'apprendimento;
- impegnarsi a fondo nelle discipline scolastiche;
- ragionare per trovare le possibili soluzioni di problemi;
- correlare le attività scolastiche con situazioni della realtà extrascolastica più vicina a loro;
- rendere visibile il proprio apprendimento nei prodotti che realizzano;
- offrire alla valutazione degli insegnanti delle prestazioni che riflettano la capacità di tener conto della complessità di una situazione extrascolastica.

Perché l'esecuzione di questo compito impegni attivamente e cognitivamente gli studenti nel loro apprendimento, è necessario che essi siano aiutati a costruire una comprensione della tematica e abbiano un ruolo attivo nella costruzione e nell'applicazione di quelle conoscenze. Solo in questo modo si ha apprendimento significativo, cioè integrazione delle nuove conoscenze con quelle già possedute, comprensione di esse e capacità di riutilizzarle. Le informazioni acquisite in modo meccanico, tra di loro separate e in forma di memorizzazione non sono facilmente utilizzabili e trasferibili e generano "conoscenza inerte" (Perkins D.).

6. CARATTERISTICHE DI UN COMPITO DI REALTA'

Diversamente dai compiti scolastici, i compiti associati ad attività autentiche hanno queste caratteristiche che impegnano, anche cognitivamente, gli studenti:

- il ruolo chiave della definizione del problema da risolvere;
- la natura non definita del problema;
- la necessità di una consistente ricerca di informazioni;
- la presenza di più soluzioni corrette;
- la molteplicità dei modi di ricerca della soluzione del problema;
- la possibilità di ricorrere alla propria esperienza.

Un compito autentico, però, non deve solo attivare la motivazione e l'impegno, ma deve anche consentire la trattazione degli argomenti disciplinari. Pertanto, per essere definito un "buon" compito reale deve:

- essere accessibile agli studenti: deve potersi svolgere attingendo alle conoscenze e alle abilità già possedute anche come basi per lo sviluppo di nuove;
- essere fattibile: deve poter essere svolto usando le risorse disponibili a scuola e nel territorio di riferimento;
- essere sostenibile: deve rendere possibile l'impegno cognitivo dello studente nel tempo;
- essere allineato con gli obiettivi di apprendimento assunti nel curriculum: anche il più efficace compito autentico nell'attivare lo studente non sarà mai utilizzabile a scuola se non trova riscontro negli obiettivi curricolari assunti.

BIBLIOGRAFIA

DA RE F., **La didattica per competenze**, Ed. Pearson, Milano-Torino, 2013

CERIANI F., **La didattica per competenze: dalla progettazione alla certificazione nella scuola primaria**, Ed. Il Capitello, Torino, 2016

PERA T., VASTARELLA S., **Valutare che cosa, come, perché, quando?**, Ed. Giunti Scuola

BRAMATI E., **Le competenze e i compiti di realtà**, Mondadori Education

COMPITO DI REALTA' n°1

<i>TITOLO</i>	COSTRUIAMO IL NOSTRO FUTURO SU ANTICHE PIETRE ... PER NON FARE CASTELLI IN ARIA
<i>SITUAZIONE</i> <i>PROBLEMATICA</i> <i>PROPOSTA</i>	“Cosa potreste fare, tra 15 anni, una volta diplomati o laureati, per creare occasioni di occupazione lavorativa nel vostro territorio, anche valorizzando elementi artistici e storici presenti?”
<i>DESTINATARI</i>	N° 35 alunni delle classi quinte della scuola primaria “G. Mallamaci” (I.C.S. Motta San Giovanni)
<i>TEMPI</i>	Secondo quadrimestre
<i>DISCIPLINE COINVOLTE</i>	TUTTE

<p><i>COMPETENZE</i></p> <p><i>DISCIPLINARI</i></p> <p><i>TRASVERSALI</i></p>	<p>Interagire e cooperare</p> <p>Maturare la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità</p> <p>Fare ipotesi, verificare, valutare</p> <p>Analizzare e problematizzare</p> <p>Produrre, elaborare e creare</p>
<p><i>MODALITA' OPERATIVE</i></p>	<p>Osservazione diretta</p> <p>Ricerca-azione</p> <p>Raccolta di dati</p> <p>Interviste</p> <p>Analisi individuale e collettiva</p> <p>Progettazione</p> <p>Rielaborazione dei dati e dei materiali reperiti in varie forme</p> <p>Riproduzioni e rappresentazioni grafiche</p> <p>Rappresentazione di semplici piantine con l'utilizzo di legenda</p> <p>Realizzazione di grafici</p> <p>Stesura di testi vari (argomentativi, informativi, poetici, narrativi)</p> <p>Riproduzioni fotografiche</p> <p>Riprese</p>

<p><i>RUOLO DEGLI ALUNNI</i></p>	<p>Autori e produttori fruitori del loro stesso sapere attivi di un contesto in cui hanno libertà espressiva imparano ad usare diversi linguaggi consapevolezza e creatività</p> <p>esercitano sistematicamente le proprie capacità operative</p> <ul style="list-style-type: none"> · vigono regole condivise
<p><i>RUOLO DEL DOCENTE</i></p>	<p>Animatore discreto dei propri alunni che possono esprimersi e sperimentare liberamente le proprie capacità</p> <p>Regista competente che</p> <ul style="list-style-type: none"> · struttura spazi e predispone materiali · sostiene le varie esperienze con proposte, stimoli, suggerimenti <p>Osservatore</p> <p>attento che coglie l'evoluzione delle esperienze monitorando lo svolgimento delle attività</p>

Gli alunni, dopo una prima fase di confronto di idee e proposte, hanno recuperato un'attività sviluppata nell'anno scolastico precedente che si era concretizzata nella realizzazione di una semplice guida storico-geografica illustrata "Viaggiando nel ... passato", nella quale gli alunni hanno avevano riprodotto graficamente i castelli visitati direttamente o conosciuti attraverso testi vari.

Dall'elaborazione e dalla problematizzazione delle conoscenze acquisite è nata l'idea di

valorizzare un elemento del proprio territorio, il castello di San Niceto che, opportunamente strutturato e fatto conoscere, potrebbe costituire un'importante risorsa economica sia per la loro vita che per il paese di Motta San Giovanni.

Gli alunni hanno, quindi, immaginato di ritrovarsi nel 2017, di essere ormai adulti, diplomati o laureati e ricordando il periodo della scuola primaria e gli insegnamenti delle loro insegnanti hanno ripreso l'idea del "lavorare in modo cooperativo" per raggiungere una finalità comune ed hanno deciso di costituire la cooperativa E.V.V.I.V.A. (Entusiasti Vogliamo Volare Insieme Verso Avventure) che si propone di organizzare interessanti iniziative volte a riscoprire, utilizzare e valorizzare il patrimonio artistico, ambientale e culturale del proprio territorio.

Una volta strutturato il percorso gli alunni sono passati alla fase di realizzazione, individuando dei "prodotti finali" in funzione dei quali hanno previsto attività, modalità operative, la tipologia e la quantità di materiale necessario, i tempi.

Hanno organizzato diverse visite al castello di San Niceto, individuandone le peculiarità naturalistiche, umane e culturali, ed hanno, quindi, elaborato ed realizzato un progetto su carta, che prevedeva, come prodotti finali, la realizzazione di una guida turistica, la realizzazione di un plastico, l'ideazione di spot e volantini pubblicitari, la creazione di souvenir (il ricavato della cui vendita è stato devoluto in beneficenza ad una comunità che si occupa del recupero dei tossicodipendenti), l'organizzazione di una manifestazione conclusiva al castello.

La realizzazione della giornata di "O ... Maggio al Castello" è stata ovviamente occasione di verifica e valutazione, non solo per docenti ed alunni, ma anche della ricaduta delle attività sulle famiglie e sull'extrascuola.

Agli alunni è stato anche somministrato un "questionario di gradimento", oggi lo avremmo chiamato autobiografia cognitiva, in cui, in modo anonimo, hanno raccontato gli aspetti più interessanti del compito, le difficoltà incontrate, il loro stato d'animo durante lo svolgimento di un compito assegnato e le scelte operative compiute, evidenziando eventuali errori e possibili miglioramenti, esprimendo una autovalutazione non solo del prodotto, ma anche del processo produttivo attivato.

COMPITO DI REALTA' n°2

Compito di realtà

Organizzare un'uscita didattica (una gita) a

Classi di riferimento: 5°A/5°B

Assi culturali coinvolti: linguistico- logico matematico...

Competenza chiave di cittadinanza coinvolta: Collaborare e partecipare

- Comprendere i diversi punti di vista.
- Contribuire all'apprendimento comune, valorizzando le capacità proprie e altrui.
- Contribuire alla realizzazione.

Asse culturale: Asse dei linguaggi

Competenze:

1) leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo (anche grafici e tabelle).

Asse culturale: Asse logico-matematico

Competenza:

1)Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi

FASI DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA

Fase I

Il docente presenta l'argomento agli alunni e li invita a discutere al fine di accertare la conoscenza dei temi proposti..

Prova di accertamento dei prerequisiti: Test di lettura e matematica , prove INVALSI.

Fase II

Brainstorming per stabilire la meta della visita d'istruzione

Formazione dei gruppi di lavoro

Lettura di guide e di testi narrativi, storici, artistici, socio-economici legati al contesto della visita

Analisi di video e contenuti multimediali

Fase III

Raccolta dati necessari a stilare un preventivo spese della visita

Analisi dei dati raccolti al fine di ottenere il preventivo spese migliore

Fase IV

Stesura di una relazione finale nella forma di un testo multimediale

DATI DI ESITO

Compito o prodotto da realizzare

Organizzazione completa di una visita

di istruzione con preparazione da parte degli studenti anche di contenuti culturali inerenti la stessa.

Contesti

Aula multimediale

Laboratori interni all'istituto

Dati di processo 1

Tempi complessivi

30 ore periodo: gennaio

aprile 2011

Tempi destinati a verifiche dell'apprendimento

4 ore

Strumenti

- Libri di testo
- fotocopie di testi
- riviste, quotidiani , romanzi
- siti internet

DATI DI PROCESSO 2

Metodologia

- Lezioni frontali e dialogate
- Brainstorming
- Cooperative learning
- Ricerca individuale
- Analisi di casi e soluzione di problemi
- Esercizi di lettura, analisi, sintesi.

Unità didattiche da realizzare

U.D. 1 Raccolta di informazioni (di carattere geografico, storico, socio economico, artistico) sul luogo da visitare

U.D. 2

Raccogliere e analizzare i dati relativi a preventivi di spesa e convalidare i risultati mediante argomentazioni

U.D. 3 produzione di un Testo multimediale

Dati di processo 1

Tempi complessivi

30 ore periodo: gennaio

aprile 2011

Tempi destinati a verifiche dell'apprendimento

4 ore

Strumenti

- Libri di testo
- fotocopie di testi
- riviste, quotidiani , romanzi
- siti internet

COMPITI COMPLESSI

O DI REALTA'

3. Devono permettere la verifica di prestazioni
4. Le prestazioni autentiche

Le Prestazioni autentiche permettono allo studente di dimostrare ciò che “sa fare con ciò che sa”, utilizzando conoscenze, abilità e disposizioni in situazioni contestualizzate, simili o analoghe al reale.

La verifica di prestazioni autentiche ci permette di riconoscere e valutare il raggiungimento di una comprensione profonda.

COMPITI DI REALTÀ classe quinta

Storia

VIAGGIO-PREMIO IN ITALIA

Immagina che la tua classe abbia vinto un premio fantastico: un viaggio in Italia progettato da voi per poter visitare di persona alcuni dei luoghi che avete studiato quest'anno! Che cosa ti piacerebbe visitare? Come organizzeresti il viaggio? Immagina e progetta il tuo viaggio in Italia con la classe. Crea un pieghevole per presentare il tuo progetto.

Ecco le caratteristiche che dovrà avere il tuo viaggio. 1. Inizierà e si concluderà nel luogo in cui vivi. 2. Dovrà includere luoghi di importanza storico-artistica o naturalistica e cioè: • un luogo con importanti testimonianze romane: un sito archeologico, un museo, un monumento importante ecc.; • un luogo con importanti testimonianze greche (Magna Grecia) oppure etrusche oppure relative a una civiltà italica; • un luogo con un ambiente naturale caratteristico: un parco, un'area protetta ecc. 3. Gli spostamenti saranno in minibus o treno; prevedi anche una o più gite a piedi.

1 Progetta l'itinerario. Per prima cosa scegli le mete che vuoi visitare. Tieni conto di ciò che ti interessa ma anche della collocazione dei luoghi. Consulta una carta e costruisci un

itinerario logico. Fotocopia o stampa da Internet la porzione di carta che ti interessa e segna l'itinerario mettendo bene in evidenza i luoghi che hai scelto e il percorso. Calcola la lunghezza del tuo percorso in chilometri: la lunghezza totale e quella delle varie tratte di viaggio. Durante il tragitto tra una meta e l'altra ci sono altri luoghi interessanti? Segnali sulla carta: potresti sceglierli per una breve sosta.

Scrivi qui le tue mete e le tratte del tuo percorso con l'indicazione delle distanze.

Luogo con testimonianze romane

.....

.....Luogo con testimonianze

.....

..... Luogo di interesse naturalistico

.....

Traccia il tuo itinerario di massima.

Per lo studio del percorso e la presentazione ti serviranno carte di dettaglio con una scala maggiore. 2 Che cosa visitare? Indica che cosa vuoi visitare nei luoghi che hai scelto: prevedi una visita a un sito archeologico? Una visita guidata in un museo ed eventualmente delle attività? Una camminata in un parco? Perciò dovrai indicare qual è il motivo di interesse e che cosa esattamente prevedi di fare e vedere in quel luogo. Per poter fare questo dovrai raccogliere informazioni su ognuno dei luoghi che hai scelto (v. riquadro Come descrivere un bene più avanti): usa il sussidiario, l'Atlante, altri libri della biblioteca, Internet, opuscoli turistici.

Presenta il tuo progetto.

Realizza un pieghevole per presentare il tuo progetto di viaggio.

Può essere di 4, 6 o 8 facciate.

Crealo unendo tra loro dei fogli di formato A4.

Ecco gli ingredienti che non potranno mancare nel tuo progetto: • una carta con il disegno di massima dell'itinerario;


la descrizione generale del viaggio tappa per tappa con l'indicazione delle distanze e il programma di massima degli spostamenti giorno per giorno;

per ogni meta, la presentazione del luogo e in particolare del bene che visiterete.

Ci dovranno essere immagini (una o più) che potranno essere fotocopiate, stampate o meglio ancora disegnate da te. Ci sarà una descrizione generale e poi potrai illustrare alcuni dettagli (per esempio con immagine, con didascalia). Se vuoi, puoi aggiungere una scheda con i costi indicativi del viaggio. Ipotizza i seguenti costi (oppure cerca informazioni precise relative ai luoghi che hai previsto). • Pernottamento in ostello: € 12 per persona per notte con prima colazione. • Pasti: € 30 per persona al giorno (pranzo al sacco a mezzogiorno). • Spostamenti: costo dell'autobus con autista € 300 al giorno; per i costi del treno devi fare una ricerca in Internet o chiedere informazioni a uno sportello della stazione. • Ingressi e visite: – per musei, siti archeologici, parchi, costo medio per ingresso di € 5 per persona (riduzione studenti); – per visite guidate, € 170 per tutta la classe. Come descrivere un bene... Archeologico – Che cos'è, come si chiama? – Dove si trova? – A quale epoca risale? – Si conosce l'autore? – Com'è? (breve descrizione) – Qual era la sua funzione? – Stato di conservazione attuale – Perché è importante/interessante? Naturalistico – Che cos'è, dove si trova? – Quale ambiente naturale è? – Morfologia (rilievi, acque ecc.) – Flora e fauna – Ci sono specie protette? – Ci sono attività particolari per il visitatore?

Se vuoi, puoi aggiungere una scheda con i costi indicativi del viaggio. Ipotizza i seguenti costi (oppure cerca informazioni precise relative ai luoghi che hai previsto). • Pernottamento in ostello: € 12 per persona per notte con prima colazione. • Pasti: € 30 per persona al giorno (pranzo al sacco a mezzogiorno). • Spostamenti: costo dell'autobus con autista € 300 al

giorno; per i costi del treno devi fare una ricerca in Internet o chiedere informazioni a uno sportello della stazione. • Ingressi e visite: – per musei, siti archeologici, parchi, costo medio per ingresso di € 5 per persona (riduzione studenti); – per visite guidate, € 170 per tutta la classe.

	<p>PROGETTAZIONE ANNUALE DI ITALIANO</p> <p>ANNO SCOLASTICO 2016/17</p> <p>SCUOLA PRIMARIA</p> <p>CLASSI 1^ DELL'ISTITUTO</p>
---	---

UNITA' DI LAVORO N° 1

PERIODO Settembre

<p>Titolo:A...COME ACCOGLIENZA</p>	
<p>Traguardi per lo sviluppo delle competenze</p> <p>L'alunno:</p>	<p>Competenze da certificare connesse ai traguardi</p>

<p>acquisisce la competenza tecnica della lettura e della scrittura e riconosce le principali regole ortografiche;</p> <p>comprende semplici testi ascoltati, individuandone il senso globale e le informazioni principali;</p> <p>partecipa a scambi linguistici con coetanei e adulti attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, su vissuti ed esperienze personali rispettando l'ordine cronologico;</p> <p>legge brevi e semplici testi descrittivi e narrativi e ne comprende gli elementi essenziali;</p> <p>si esprime attraverso la lingua scritta con frasi semplici e compiute, rispettando le principali convenzioni ortografiche;</p> <p>arricchisce il lessico già in suo possesso usando nuove parole ed espressioni;</p> <p>riconosce gli elementi linguistici come oggetto di osservazione.</p> <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <p>Interagisce con "buone maniere" con i coetanei e gli adulti.</p> <p>Sviluppa atteggiamenti di cura verso le proprie e altrui cose.</p>	<p>1-5-6-7-10-11-12</p> <p>Competenze europee di riferimento</p> <p>Comunicazione nella madrelingua:</p> <p>comprendere oralmente;</p> <p>interpretare e interagire sul piano linguistico;</p> <p>esprimersi oralmente in modo appropriato.</p> <p>Imparare a imparare</p> <p>perseverare nell'esecuzione</p> <p>gestire la propria persona all'interno del gruppo;</p> <p>utilizzare le informazioni;</p> <p>acquisire fiducia nelle proprie capacità</p> <p>acquisire motivazione.</p> <p>Competenze sociali e civiche:</p> <p>partecipare attivamente;</p> <p>assumere adeguate forme di comportamento;</p>	
<p>PROGETTO ACCOGLIENZA: ALUNNI</p> <p>OBIETTIVI</p> <p>Attivare comportamenti di relazione positiva con gli altri</p> <p>Socializzare con nuovi compagni</p> <p>Esprimere il proprio pensiero e rispettare quello altrui</p> <p>Comprendere la necessità di stabilire e</p>	<p>Contenuti</p> <p>-Saluti</p> <p>-Presentazione</p> <p>-Giochi</p> <p>-Funzione degli spazi scolastici</p>	<p>Attività</p> <p>-Saluti di benvenuto e presentazione reciproca.</p> <p>-Giochi per conoscersi meglio:</p> <p>"Ciao, mi chiamo mi piace non mi piace ..." rispettando il turno.</p>

<p>rispettare le regole condivise</p> <p>Collaborare con i compagni per raggiungere un obiettivo comune</p> <p>PROGETTO ACCOGLIENZA: FAMIGLIA</p> <p>OBIETTIVI</p> <ul style="list-style-type: none"> • conoscere la realtà di provenienza del bambino • conoscere le aspettative della famiglia verso il mondo della scuola • conoscere le aspettative della famiglia nei confronti dei figli • promuovere coinvolgimenti mirati alla reciproca conoscenza <p>PROVE D'INGRESSO</p> <p>OBIETTIVI PREREQUISITI</p> <p>Conoscere il significato delle parole essenziali per la comunicazione e sapersi esprimere con un lessico adeguato.</p> <p>Ascoltare un breve testo, comprenderne il significato e memorizzare le informazioni essenziali.</p> <p>Possedere la coordinazione oculo-manuale.</p> <p>Possedere la percezione della figura sfondo.</p>	<p>-Questionario</p> <p>-Messaggi orali.</p> <p>-Conversazioni.</p> <p>-Giochi linguistici.</p> <p>-Scoperta di parole e di significati.</p> <p>-Uso del linguaggio iconico per raccontare episodi di vita</p>	<p>-Completamento di una scheda che rappresenta una prima carta d'identità dell'alunno.</p> <p>-Gioco per continuare a conoscersi.</p> <p>-Gioco per imparare a mettere tutto in ordine.</p> <p>-Esplorazione dell'ambiente scuola.</p> <p>- Compilazione da parte del genitore di un questionario: "Per conoscerli meglio".</p> <p>-Attività di interpretazione lessicale, attraverso il ricorso alle conoscenze personali, ai contributi della classe, ai suggerimenti dell'insegnante</p> <p>-Conversazioni libere e a tema</p>
---	--	--

		<p>comuni e loro funzione.</p> <p>-Conversazioni sulla necessità di assumere determinati comportamenti per regolare la vita della classe: elaborazione collettiva di regole condivise</p>
<p>Capacità, conoscenze e abilità da verificare</p>	<p>CAPACITÀ LINGUISTICO/ ESPRESSIVE:</p> <p>Pronuncia - Lessico - Organizzazione della frase e del discorso - Attenzione e ascolto- Memorizzazione e comprensione.</p> <p>CAPACITÀ PERCETTIVE:</p> <p>Percezione visiva - Percezione uditiva -.....</p> <p>CAPACITÀ LOGICHE –</p> <p>Discriminazione di forme/colori/grandezze - Collegamenti causa – effetto</p> <p>Classificazioni - Seriazioni - Conservazione della quantità.</p> <p>ORIENTAMENTO SPAZIO/TEMPORALE:</p> <p>Successioni di simboli/oggetti (suoni/movimenti) - Ordinamento di eventi</p> <p>Concetti topologici</p> <p>SCHEMA CORPOREO/ MOTRICITÀ:</p> <p>Riconoscimento delle varie parti del corpo nella giusta posizione - Prove di dominanza- Prove di motricità fine.</p> <p>CAPACITÀ RELAZIONALI:</p> <p>Identità personale ed interazione con il gruppo classe- Partecipazione a giochi e lavori di gruppo.</p> <p>individua le informazioni di un testo ascoltato;</p> <p>sa ricostruire la successione di sequenze relative a una storia;</p> <p>risponde in modo pertinente a domande relative alla propria identità o al proprio vissuto;</p> <p>identifica una parola che si ripete più volte all'interno di un testo;</p> <p>distingue le scritte che si possono leggere da quelle che non si possono leggere;</p>	

	<p>riproduce una o più parole.</p> <p>scrive il proprio nome usando segni convenzionali;</p> <p>ha una dominanza laterale definita;</p> <p>pronuncia correttamente le parole e individua somiglianze di suoni;</p> <p>ripassa tratteggi ed esegue percorsi;</p> <p>segue un ritmo di colori e forme</p> <p>saluta, chiede per cortesia, ringrazia.</p> <p>chiede il permesso di usare i materiali scolastici e, dopo l'uso, li rimette a posto.</p> <p>prima di uscire, ripone con cura tutto il materiale nello zaino</p> <p>assume comportamenti rispettosi delle regole della vita in classe, nei momenti di gioco e nelle attività non strutturate.</p>
--	---

UNITA' DI LAVORO N° 2

PERIODO Ottobre/Novembre

Titolo	
<p>Traguardi per lo sviluppo delle competenze</p> <p>L'alunno:</p>	<p>Competenze da certificare connesse ai traguardi</p> <p>1-5-6-10-11-12</p>
<p>acquisisce la competenza tecnica della lettura e della scrittura e riconosce le principali regole ortografiche;</p> <p>comprende semplici testi ascoltati, individuandone il senso globale e le informazioni principali;</p> <p>partecipa a scambi linguistici con coetanei e adulti attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, su vissuti ed esperienze personali rispettando l'ordine</p>	<p>Competenze europee di riferimento</p> <p>Comunicazione nella madrelingua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere oralmente; • interpretare e interagire sul piano linguistico; • esprimersi oralmente in modo appropriato.

<p>cronologico;</p> <p>legge brevi e semplici testi descrittivi e narrativi e ne comprende gli elementi essenziali;</p> <p>si esprime attraverso la lingua scritta con frasi semplici e compiute, rispettando le principali convenzioni ortografiche;</p> <p>arricchisce il lessico già in suo possesso usando nuove parole ed espressioni;</p> <p>ricosce gli elementi linguistici come oggetto di osservazione.</p> <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <p>Segue procedure di evacuazione dall'edificio scolastico</p> <p>.</p>	<p>Competenza in campo tecnologico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Applicare abilità e metodo di lavoro. <p>Imparare a imparare</p> <ul style="list-style-type: none"> • perseverare nell'esecuzione • gestire il tempo e le informazioni a disposizione; • gestire la propria persona all'interno del gruppo; • utilizzare le informazioni; • acquisire e assimilare nuove conoscenze e abilità; • acquisire fiducia nelle proprie capacità • acquisire motivazione. <p>Competenze sociali e civiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • partecipare attivamente; • assumere adeguate forme di comportamento; • risolvere i conflitti <p>Senso di iniziativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • acquisire autonomia • pianificare progetti per raggiungere obiettivi <p>Consapevolezza ed espressione culturale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendere l'espressione creativa di idee; • esprimere creativamente idee ed emozioni. 	
<p>Obiettivi</p> <p>ASCOLTO E PARLATO</p> <p>Ascoltare ed eseguire le richieste verbali dell'insegnante</p> <p>Comprendere consegne fornite</p>	<p>Contenuti</p> <p>-Messaggi orali.</p> <p>-Conversazioni.</p>	<p>Attività</p> <p>-Conversazioni libere e a tema</p> <p>-Circoli di condivisione</p> <p>-Spiegazioni di contenuti, metodi,</p>

<p>sequenzialmente ed eseguire operazioni adeguate..</p> <p>Comprendere le informazioni principali di un messaggio orale..</p> <p>Ascoltare e comprendere brevi storie e rappresentarle attraverso il disegno.</p> <p>Raccontare brevi storie ascoltate rispettando l'ordine logico e temporale.</p> <p>Cogliere il significato globale di filastrocche e storie in rima individuando alcune ricorsività nel suono e nel ritmo.</p> <p>Intervenire in modo opportuno nelle conversazioni collettive.</p> <p>Formulare semplici richieste orali adeguate nel registro e nello scopo.</p>	<p>-Racconti.</p> <p>-Filastrocche</p> <p>-Rime</p> <p>-Norme di comportamento.</p>	<p>procedure, riguardanti il percorso di apprendimento</p> <p>-Conversazioni riguardanti i contenuti di apprendimento</p> <p>-Lecture dell'insegnante</p> <p>-Attività guidata per la ricerca di informazioni</p> <p>-Riconoscimento delle principali sequenze narrative, in relazione agli indicatori temporali (prima, poi, dopo, successivamente, infine)</p> <p>-Individuazione di rime</p> <p>-Rappresentazione grafica delle sequenze</p>
<p>LETTURA</p> <p>Distinguere la scrittura da altri tipi di segni.</p> <p>Compiere semplici osservazioni su parole, frasi.</p> <p>Riconoscere la corrispondenza fonema/grafema.</p> <p>Analizzare parole discriminando grafemi e sillabe.</p> <p>Padroneggiare l'abilità strumentale di decifrazione di semplici parole nei caratteri della scrittura</p>	<p>-Lettura analitica di :</p> <ul style="list-style-type: none"> • vocali • Consonanti • Sillabe dirette e 	<p>-Visita alla Biblioteca Comunale</p> <p>-Attività senso percettive e meta-fonologiche che aiutino a cogliere le caratteristiche sonore e visive di ciascuna vocale.</p> <p>-Lettura di gruppi vocalici.</p>
<p>SCRITTURA</p> <p>Acquisire le capacità manuali, percettive e cognitive necessarie per l'apprendimento della scrittura</p> <p>Acquisire la corrispondenza biunivoca tra i segni della comunicazione orale e quella della</p>	<p>inverse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parole • Frasi 	<p>-Lettura dell'insegnante di storie accattivanti i cui protagonisti abbiano il nome che inizi con la vocale/consonante da presentare.</p>

<p>comunicazione scritta</p> <p>Riconoscere e produrre le vocali sia dal punto di vista grafico (il grafema) che fonico (il fonema).</p> <p>Riconoscere e produrre le consonanti M,P,S,L sia dal punto di vista grafico che fonico.</p> <p>Conoscere e utilizzare i diversi caratteri grafici per la scrittura delle vocali e delle consonanti presentate.</p> <p>Riconoscere, produrre e utilizzare i suoni e le sillabe della famiglia fonica presentata.</p> <p>Scrivere semplici parole partendo da stimoli grafici</p> <p>ACQUISIZIONE ED ESPANSIONE DEL LESSICO RICETTIVO E PRODUTTIVO</p> <p>Conoscere e utilizzare le parole inerenti all'ambiente scolastico.</p> <p>Comprendere il significato delle parole nel loro contesto.</p> <p>Individuare relazioni tra le parole sulla base della forma e del significato.</p> <p>ELEMENTI DI GRAMMATICA ESPLICITA E RIFLESSIONE SUGLI USI DELLA LINGUA</p> <p>Analizzare le parole discriminando al loro interno le vocali.</p> <p>Mettere in relazione le lettere per formare/ riconoscere sillabe, segmenti non sillabici, parole.</p> <p>Formare parole utilizzando suoni sillabici.</p> <p>Riordinare sillabe per formare parole con significato.</p> <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <p>Conoscere le norme di</p>	<p>-Acquisizione dell'automatismo della progressione grafica da sinistra a destra</p> <p>-Controllo del tratto tenendo la riga suggerita dalle linee del foglio.</p> <p>-Traccia di segni propedeutici alla scrittura delle lettere</p> <p>-Traccia di segni utilizzando i costituenti grafici delle lettere in stampato maiuscolo, minuscolo, corsivo</p> <p>-Fonemi e grafemi: le vocali</p> <p>-Fonemi e grafemi: M, P, L, S.</p> <p>-Abbinamento di fonemi e grafemi</p> <p>-Fusione delle unità fonematiche.</p> <p>-Sillabe dirette e inverse.</p> <p>-Affinità e differenze di scrittura: i diversi caratteri</p> <p>-Esercizi.</p>	<p>-Presentazione delle vocali e delle consonanti: M,P,S,L.</p> <p>-Riproduzione della sequenza dei segni necessari a scrivere in stampato maiuscolo il grafema da imparare.</p> <p>-Confronto in gruppo per riconoscere una determinata parola tra quelle date.</p> <p>-Attività di copiatura dalla lavagna</p> <p>-Esercitazioni su aspetti tecnici.</p> <p>-Giochi senso-percettivi e meta-fonologici con attività grafo-motoria.</p> <p>--riconoscimento e produzione di vocali</p> <p>-riconoscimento, produzione e uso dei suoni e delle sillabe della famiglia fonica di M,P, S, L.</p>
--	--	--

<p>comportamento per la sicurezza nei vari ambienti.</p> <p>Individuare le possibili situazioni di pericolo(incendio, terremoto, alluvione, inquinamento atmosferico).</p> <p>Conoscere e assumere i comportamenti più idonei da attuare in caso di emergenza.</p> <p>Conoscere la segnaletica di sicurezza.</p> <p>Eeguire le prove di evacuazione.</p>	<p>-Campi semantici.</p> <p>-Concordanza genere-numero</p> <p>-vocali</p> <p>-sillabe dirette e inverse</p> <p>-Le norme per affrontare le situazioni di pericolo.</p> <p>-Le possibili fonti di pericolo presenti negli ambienti scolastici.</p> <p>-La segnaletica di sicurezza</p> <p>-I numeri telefonici di "emergenza"</p> <p>-Le principali istituzioni che svolgono compiti di Protezione Civile</p>	<p>-Attività di interpretazione lessicale, attraverso il ricorso alle conoscenze personali, ai contributi della classe, ai suggerimenti dell'insegnante</p> <p>-Lettura dell'insegnante dell'opuscolo informativo sulle norme di comportamento in situazioni di emergenza a scuola.</p> <p>-Esplorazione degli ambienti scolastici, finalizzata alla ricerca della segnaletica di sicurezza, spiegazione del relativo significato e individuazione del punto di raccolta assegnato dalla Protezione civile:</p> <p>-Attribuzione di incarichi: Apri-fila,</p>
--	---	--

	<p>-La responsabilità di un incarico</p>	<p>Chiudi- Fila,</p> <p>-Simulazione di un evento catastrofico.</p> <p>-Esecuzione ordinata e consapevole del piano di evacuazione.</p> <p>-Disegni e verbalizzazioni</p>
<p>Compiti significativi</p>	<p>Esperienze laboratoriali di vario tipo(manipolative/grafiche/corporee)</p> <p>Attività di Attività di “problemsolving” e di“circle time”.</p> <p>Attività meta-fonologiche globali e analitiche: rime/filastrocche e spelling</p> <p>Lettura corale e individuale alla lavagna</p> <p>Realizzazione di grafemi con semplici materiali e loro rappresentazione con il corpo.</p> <p>Il tratto grafico libero e strutturato.</p> <p>Consonanti e vocali si prendono per mano.</p>	
<p>Conoscenze e Abilità da verificare</p>	<p>Fonemi e grafemi (vocali e consonanti)</p> <p>Riconosce, riproduce e trascrive autonomamente lettere e sillabe per completare scrive parole secondo la grafia suggerita dall’insegnante.</p> <p>Prima di uscire, ripone con cura tutto il materiale nello zaino</p> <p>Chiede il permesso di usare i materiali scolastici e, dopo l’uso, li rimette a posto.</p> <p>Mette in atto comportamenti adeguati per una corretta evacuazione.</p>	

UNITA' DI LAVORO N° 3

PERIODO Dicembre / Gennaio

Titolo	
<p>Traguardi per lo sviluppo delle competenze</p> <p>L'alunno:</p> <p>acquisisce la competenza tecnica della lettura e della scrittura e riconosce le principali regole ortografiche;</p> <p>comprende semplici testi ascoltati, individuandone il senso globale e le informazioni principali;</p> <p>partecipa a scambi linguistici con coetanei e adulti attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, su vissuti ed esperienze personali rispettando l'ordine cronologico;</p> <p>legge brevi e semplici testi descrittivi e narrativi e ne comprende gli elementi essenziali;</p> <p>si esprime attraverso la lingua scritta con frasi semplici e compiute, rispettando le principali convenzioni ortografiche;</p> <p>arricchisce il lessico già in suo possesso usando nuove parole ed espressioni;</p> <p>riconosce gli elementi linguistici come oggetto di osservazione.</p> <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <p>Apprezza il valore dell'amicizia e lo testimonia nelle relazioni con i compagni</p>	<p>Competenze da certificare connesse ai traguardi 1-5-6-7-10-11-12</p> <hr/> <p>Competenze europee di riferimento</p> <p>Comunicazione nella madrelingua:</p> <p>Comprendere oralmente.</p> <p>Interpretare ed interagire sul piano linguistico</p> <p>Interpretare immagini ed esporre le proprie idee</p> <p>Competenza in campo tecnologico</p> <p>Applicare abilità e metodo di lavoro.</p> <p>Utilizzare il computer con l'aiuto dell'adulto</p> <p>Imparare a imparare</p> <p>perseverare nell'esecuzione</p> <p>gestire il tempo e le informazioni a disposizione;</p> <p>gestire la propria persona all'interno del gruppo;</p> <p>applicare conoscenze e abilità in contesti diversi;</p> <p>acquisire fiducia nelle proprie capacità</p> <p>Competenze sociali e civiche:</p> <p>attivare relazioni interpersonali</p> <p>attivare le competenze personali nel gruppo e nella</p>

<p>Partecipa ad iniziative di solidarietà.</p> <p>Prende gradualmente consapevolezza del valore della pace e lo testimonia nei comportamenti sociali</p>	<p>società</p> <p>partecipare in modo costruttivo ed efficace risolvere i conflitti</p> <p>Senso di iniziativa</p> <p>pianificare progetti per raggiungere obiettivi</p> <p>Consapevolezza ed espressione culturale: comprendere l'espressione creativa di idee; esprimere creativamente idee ed emozioni.</p>	
<p>Obiettivi</p> <p>ASCOLTO E PARLATO</p> <p>Mantenere l'attenzione sul messaggio orale.</p> <p>Intervenire in modo pertinente in una conversazione esprimendo la propria opinione e/o riportando esperienze personali attinenti al tema trattato.</p> <p>Comprendere brevi racconti ascoltati, individuandone gli elementi specifici relativi ai personaggi e alle loro caratteristiche.</p> <p>Individuare la sequenza degli eventi in una storia.</p> <p>Rispondere in modo semplice e chiaro il contenuto di un testo ascoltato.</p> <p>Recitare filastrocche con espressione e intonazione.</p> <p>LETTURA</p> <p>Padroneggiare l'abilità strumentale di</p>	<p>Contenuti</p> <p>-Il messaggio orale</p> <p>-Sequenze temporali</p> <p>-Poesie e filastrocche (rime)</p>	<p>Attività</p> <p>-Ascolto e lettura di racconti.</p> <p>-Riconoscimento di sequenze temporali con il supporto di immagini.</p> <p>-Elaborazione di semplici didascalie per sequenze disegnate</p>

<p>decifrazione di semplici frasi nei caratteri della scrittura.</p> <p>Analizzare parole discriminando le sillabe.</p> <p>Riordinare le sillabe per formare parole con significato.</p> <p>Riconoscere globalmente semplici frasi e individuare gli elementi che le compongono (le parole).</p> <p>Leggere e comprendere frasi e semplici testi.</p> <p>Individuare, con opportune domande, le informazioni di un testo.</p>	<p>-Strumentalità del leggere</p> <p>-Il messaggio veicolato dal testo.</p> <p>-Parole, frasi e messaggi.</p>	<p>-Lecture di gruppi vocalici e consonantici.</p> <p>-Lettura di immagini</p> <p>-Riordino di immagini</p> <p>-Riconoscimento di suoni e rime.</p>
<p>SCRITTURA</p> <p>Riconoscere e produrre le consonanti R, T, F, N, V, sia dal punto di vista grafico che fonico</p> <p>Scrivere parole con il supporto delle immagini.</p> <p>Produrre parole e semplici frasi per auto-dettatura.</p> <p>Scrivere brevi frasi con parole note, utilizzando i caratteri appresi.</p> <p>Produrre brevi testi pragmatici per stabilire rapporti interpersonali.</p> <p>ACQUISIZIONE ED ESPANSIONE DEL LESSICO RICETTIVO E PRODUTTIVO</p> <p>Attribuire significato alle parole lette</p> <p>Utilizzare i termini nuovi appresi in contesti adeguati.</p> <p>Ampliare il patrimonio lessicale:</p>	<p>-Sillabe dirette e inverse con le consonanti R, T, F, N, V.</p> <p>-Il dettato e l'auto-dettato</p> <p>-Affinità di scrittura dallo stampato al corsivo.</p>	<p>-Presentazione delle consonanti attraverso una storia, con giochi sensoriali e meta-fonologici.</p> <p>-Attività grafo-motoria.</p> <p>-Fusione di consonante e vocale/formazione sillabe piane.</p> <p>-Scrittura di parole e frasi</p>

<p>riconoscere e usare nomi sinonimici</p> <p>ELEMENTI DI GRAMMATICA ESPLICITA E RIFLESSIONE SUGLI USI DELLA LINGUA</p> <p>Riconoscere la frase come un insieme ordinato e coerente di parole.</p> <p>Individuare e riconoscere i nomi comuni e i nomi propri delle persone degli animali e delle cose.</p> <p>Riconoscere e discriminare, a livello intuitivo, il genere e il numero del nome.</p> <p>Riconoscere e usare intuitivamente gli articoli.</p> <p>Riconoscere e produrre le consonanti doppie.</p> <p>Conoscere i principali segni di punteggiatura.</p>	<p>-Il biglietto d'auguri/biglietto d'invito.</p> <p>-Espansione del lessico di base.</p> <p>-Sinonimi</p>	<p>-Prove di corsivo</p> <p>.Realizzazione di un biglietto augurale per la festività del Natale.</p> <p>-Esperienze scolastiche</p> <p>-Interazione orale</p> <p>-Lettura</p>
<p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <p>Cogliere i requisiti dell'amicizia.</p> <p>Costruire rapporti di familiarità con tutti i compagni.</p> <p>Cogliere il valore della pace</p>	<p>-La struttura della frase.</p> <p>-Frase/non frase</p> <p>-Le prime categorie grammaticali: nomi, articoli</p> <p>-Il genere e il numero dei nomi</p> <p>.</p> <p>-I raddoppiamenti</p> <p>-La punteggiatura: punto, virgola, punto</p>	<p>-Produzione scritta: la frase per comunicare.</p> <p>-Abbinamento articoli-nomi rispettando la concordanza genere-numero.</p> <p>-Riconoscimento, scrittura e pronuncia dei raddoppiamenti</p>

	<p>interrogativo, punto esclamativo</p> <p>-L'amicizia</p> <p>-Il valore universale della pace.</p>	<p>consonantici</p> <p>-Conversazioni su storie di amicizia lette dall'insegnante.</p> <p>-Produzione di disegni, slogan in rima .</p> <p>-Elaborazione collettiva di un giuramento di amicizia</p> <p>-Gioco linguistico "Le catene di parole"</p> <p>-Analisi di poesie e filastrocche sul tema della pace.</p> <p>-Realizzazione di disegni per un manifesto della pace.</p>
<p>Compiti significativi</p>	<p>Esperienze laboratoriali di vario tipo (manipolative/grafiche/corporee)</p> <p>Attività di circle-time</p> <p>Attività meta-fonologiche globali e analitiche: rime/filastrocche e spelling</p> <p>Verbalizzazioni orali e turni di parola.</p> <p>Ascolto di storie e rappresentazioni iconiche.</p> <p>Parole e frasi per comunicare</p>	
<p>Conoscenze e Abilità</p>	<p>Corrispondenza tra le lettere del carattere stampato maiuscolo e quelle dello stampato minuscolo</p> <p>Riordina sequenze illustrate di racconti.</p>	

da verificare	<p>Scrive le didascalie di una storia per immagini.</p> <p>Esprime il sentimento della pace in un disegno</p>
---------------	---

UNITA' DI LAVORO N°4

PERIODO Febbraio / Marzo

Titolo	
<p>Traguardi per lo sviluppo delle competenze</p> <p>L'alunno:</p> <p>acquisisce la competenza tecnica della lettura e della scrittura e riconosce le principali regole ortografiche;</p> <p>comprende semplici testi ascoltati, individuandone il senso globale e le informazioni principali;</p>	<p>Competenze da certificare connesse ai traguardi 1-5-10-11-12</p> <hr/> <p>Competenze europee di riferimento</p> <p>Comunicazione nella madrelingua: esprimere e interpretare concetti</p> <p>Interagire adeguatamente sul piano linguistico</p>

<p>partecipa a scambi linguistici con coetanei e adulti attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, su vissuti ed esperienze personali rispettando l'ordine cronologico;</p> <p>legge brevi e semplici testi descrittivi e narrativi e ne comprende gli elementi essenziali;</p> <p>si esprime attraverso la lingua scritta con frasi semplici e compiute, rispettando le principali convenzioni ortografiche;</p> <p>arricchisce il lessico già in suo possesso usando nuove parole ed espressioni;</p> <p>ricosce gli elementi linguistici come oggetto di osservazione.</p> <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <p>Conosce adeguate norme igieniche e le traduce in comportamenti congruenti..</p> <p>Consuma cibi salutaris per la merenda di metà mattina.</p> <p>Assume una postura corretta in diversi contesti</p> <p>Presta attenzione, apprezza e rispetta la natura</p>	<p>Competenza in campo tecnologico</p> <p>Applicare abilità e metodo di lavoro.</p> <p>Imparare a imparare</p> <p>acquisire ed assimilare nuove conoscenze e abilità</p> <p>Identificare il contenuto di nuovi apprendimenti</p> <p>Acquisire consapevolezza dei propri progressi</p> <p>Competenze sociali e civiche:</p> <p>partecipare attivamente</p> <p>Senso di iniziativa</p> <p>tradurre le proprie idee in azione per raggiungere obiettivi</p> <p>Consapevolezza ed espressione culturale:</p> <p>esprimere creativamente idee ed emozioni.</p>	
<p>Obiettivi</p> <p>ASCOLTO E PARLATO</p> <p>Ascoltare, comprendere, eseguire consegne e istruzioni.</p> <p>Comprendere, ricordare e riferire i contenuti essenziali dei testi ascoltati o memorizzati.</p> <p>Intervenire in modo pertinente in una conversazione.</p> <p>Esprimere emozioni e sentimenti</p>	<p>Contenuti</p> <p>- Messaggio orali</p> <p>-Consegne orali</p> <p>-Dialoghi e conversazioni</p>	<p>Attività</p> <p>-Lecture dell'insegnante</p>

<p>relativi ai propri vissuti.</p> <p>Comprendere brevi racconti, individuandone gli elementi specifici relativi ai personaggi, alle loro caratteristiche, agli elementi spaziali.</p> <p>LETTURA</p> <p>Padroneggiare l'abilità strumentale di decifrazione di semplici frasi nei caratteri della scrittura.</p> <p>Distinguere i fonemi simili</p> <p>SCRITTURA</p> <p>Riconoscere e riprodurre le lettere j, k x, w, y.</p> <p>Produrre brevi testi narrativi/descrittivi guidati partendo da immagini date.</p> <p>ACQUISIZIONE ED ESPANSIONE DEL LESSICO RICETTIVO E PRODUTTIVO</p> <p>Individuare relazioni tra le parole sulla base della forma e del significato.</p> <p>ELEMENTI DI GRAMMATICA ESPLICITA E RIFLESSIONE SUGLI USI DELLA LINGUA</p> <p>Discriminare suoni affini.</p> <p>Riconoscere e usare intuitivamente le qualità e le azioni.</p> <p>Prestare attenzione alla grafia delle parole nei testi e applicare le conoscenze ortografiche nella propria produzione scritta.</p>	<p>-Vocali</p> <p>-Consonanti</p> <p>-Sillabe dirette e inverse</p> <p>-Parole</p> <p>-Frase</p> <p>-Sequenze di frasi</p> <p>-Testi</p> <p>- Le lettere straniere</p> <p>-Il testo narrativo.</p> <p>-Il testo descrittivo.</p> <p>-Espansione del lessico di base.</p>	<p>-Lettura analitica di :</p> <p>vocali</p> <p>Consonanti</p> <p>Sillabe dirette e inverse</p> <p>Parole</p> <p>Frase</p> <p>Sequenze di frasi</p> <p>Testi</p> <p>-Scrittura e lettura di parole contenenti le lettere straniere</p> <p>-Invenzione e produzione di un breve testo narrativo partendo da stimoli visivi(scelta del personaggio della realtà o della fantasia)</p> <p>-Produzione di semplici descrizioni utilizzando un modello ricavato dall' analisi di testi letti.</p> <p>-Scelta e utilizzo di aggettivi funzionali alla descrizione.</p>
---	--	--

<p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <p>Individuare adeguate norme igieniche e comprenderne l'importanza ai fini della salute e dei rapporti sociali.</p> <p>Acquisire abitudini alimentari e consumare in modo corretto ed ecosostenibile.</p> <p>Individuare buone maniere da adottare a tavola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Aggettivi qualificativi -Verbo e argomenti indispensabili -L'igiene personale. -Lo spreco di cibo. -Gli alimenti più salutari per la merenda di metà mattina. -Buone maniere a tavola 	<ul style="list-style-type: none"> -Conversazione guidata a partire da immagini e racconti proposti dall'insegnante per discriminare buone e cattive abitudini. ("Bruno, lo zozzo" e "Mi fa bene mi fa male"). -Conversazione guidata sui comportamenti socialmente accettabili da assumere a tavola, da sintetizzare con immagini e didascalie.
<p>Compiti Significativi</p>	<p>Brainstorming</p> <p>Prodotti comunicativi per una visione integrata del sapere</p> <p>Il processo, il prodotto e la riflessione sull'apprendimento.</p>	
<p>Conoscenze e abilità da verificare</p>	<p>Riconosce le lettere dell'alfabeto e i fonemi corrispondenti; li correla per formare sillabe o elementi non sillabici utili a completare parole, scriverle autonomamente.</p> <p>le regole per l'uso dell'H, dell'accento e dell'apostrofo.</p> <p>Individua i personaggi in un racconto ascoltato e ne scrive o completa il nome</p> <p>Comprende il senso globale di una storia ascoltata e stabilisce relazioni di tipo temporale tra gli eventi</p> <p>In una conversazione guidata dall'insegnante interviene in modo pertinente, usando</p>	

	<p>frasi semplici e comprensibili..</p> <p>Spiega come, quando e perché si usa il tovagliolo a tavola.</p> <p>Correda il ritratto di un amico con una didascalia che ne espliciti il sentimento di amicizia.</p>
--	--

UNITA' DI LAVORO N° 5

PERIODO Aprile/Maggio

Titolo	
<p>Traguardi per lo sviluppo delle competenze</p> <p>L'alunno:</p> <p>acquisisce la competenza tecnica della lettura e della scrittura e riconosce le principali regole ortografiche;</p> <p>comprende semplici testi ascoltati, individuandone il senso globale e le informazioni principali;</p>	<p>Competenze da certificare connesse ai traguardi 1-3-4-5-6-7-8-10-11-12</p> <p>Competenze europee di riferimento</p> <p>Comunicazione nella madrelingua: comprendere ed esprimere pensieri, sentimenti, fatti e opinioni.</p> <p>Interpretare testi visivi ed esporre oralmente.</p>

<p>partecipa a scambi linguistici con coetanei e adulti attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, su vissuti ed esperienze personali rispettando l'ordine cronologico;</p> <p>legge brevi e semplici testi descrittivi e narrativi e ne comprende gli elementi essenziali;</p> <p>si esprime attraverso la lingua scritta con frasi semplici e compiute, rispettando le principali convenzioni ortografiche;</p> <p>arricchisce il lessico già in suo possesso usando nuove parole ed espressioni;</p> <p>riconosce gli elementi linguistici come oggetto di osservazione.</p> <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <p>Comprende la funzione della regola nei diversi ambienti di vita quotidiana</p>	<p>Interagire in modo creativo sul piano linguistico</p> <p>Competenza in campo scientifico</p> <p>Spiegare il mondo che ci circonda</p> <p>Identificare problematiche ambientali</p> <p>Applicare metodi e abilità manuali.</p> <p>Imparare a imparare</p> <p>acquisire ed assimilare nuove conoscenze e abilità</p> <p>Identificare il contenuto di nuovi apprendimenti</p> <p>Acquisire consapevolezza dei propri progressi</p> <p>Competenze sociali e civiche:</p> <p>Assumere adeguate forme di comportamento.</p> <p>Attivare e mantenere rapporti interpersonali.</p> <p>Partecipare alla vita del gruppo.</p> <p>Senso di iniziativa</p> <p>Acquisire consapevolezza delle attività umane.</p> <p>Consapevolezza ed espressione culturale:</p> <p>esprimere creativamente fatti e idee</p> <p>Conoscere e utilizzare diversi mezzi di comunicazione (arti visive)</p>	
<p>Obiettivi</p> <p>ASCOLTO E PARLATO</p> <p>Comprendere e tradurre nel linguaggio orale semplici messaggi non verbali.</p> <p>Comprendere domande e fornire risposte adeguate</p> <p>Intervenire correttamente negli scambi comunicativi dimostrando capacità di interazione empatica.</p> <p>Formulare semplici richieste orali</p>	<p>Contenuti</p> <p>-Le espressioni del viso.</p> <p>-Domande e risposte</p>	<p>Attività</p> <p>-Osservazione delle diverse espressioni del viso per comprendere cosa vogliono comunicare.</p> <p>-L'insegnante pone delle domande e l'a. risponde in modo semplice e chiaro.</p>

<p>adeguate nel registro e nello scopo.</p> <p>Produrre messaggi orali adeguando il registro al contesto e al ricevente.</p> <p>Ricordare e riferire esperienze personali rispettando l'ordine logico e cronologico .</p> <p>Inventare e narrare racconti realistici e fantastici utilizzando sequenze grafiche disposte in ordine temporale.</p> <p>Ricordare e narrare fatti ed eventi presenti in un racconto fantastico conosciuto partendo da stimoli visivi.</p> <p>Identificare ed esporre oralmente semplici istruzioni di gioco.</p> <p>Conoscere ed esporre semplici regole di giochi conosciuti.</p> <p>LETTURA</p> <p>Leggere e comprendere semplici testi pragmatici non continui.</p> <p>Ricavare informazioni pratiche da semplici e brevi testi non continui (promemoria, istruzioni, avvisi, ...)</p> <p>Leggere e comprendere un breve testo narrativo(racconto realistico/fantastico), individuando le informazioni principali e /o le informazioni principali esplicite.</p> <p>Leggere e comprendere un testo descrittivo identificando le azioni del protagonista e individuando le sue caratteristiche fisiche.</p> <p>Leggere e comprendere un semplice testo informativo/espositivo</p>	<p>-I principali elementi della comunicazione</p> <p>-Racconto di vicende personali</p> <p>-Il racconto</p> <p>-Le fiabe della letteratura per l'infanzia .</p> <p>-I giochi: istruzioni e regole.</p> <p>-I messaggi dei cartelli che si</p>	<p>-Simulazione di un problema e raccolta di suggerimenti e consigli per risolverlo.</p> <p>-Rappresentazione di scenette e brevi dialoghi per imparare ad esprimersi bene in situazioni di vita quotidiana ,adeguando il registro, al contesto e al ricevente.</p> <p>-Racconto di una vicenda personale , prendendo spunto da scenette raffiguranti avventure che possono capitare a un/a bambino/a.</p> <p>-Invenzione e racconto di una storia attraverso l'osservazione di disegni in sequenza.</p> <p>-Invenzione e racconto di una fiaba attraverso l'osservazione di disegni in sequenza.</p> <p>-Riconoscimento, attraverso le immagini dei personaggi, della fiaba rappresentata ed esposizione , della stessa, con parole proprie .</p> <p>-Spiegazione, da parte degli alunni ai compagni, di un loro gioco preferito, e delle sue regole</p> <p>-Stesura collettiva delle regole di un gioco conosciuto.</p> <p>-Lettura e comprensione dei semplici testi che danno indicazioni sul comportamento da assumere in un luogo pubblico (ad es. La piscina)</p> <p>-Lettura e scrittura di istruzioni da seguire.</p> <p>-Manipolazione di alcuni verbi in modo da dare istruzioni.</p> <p>-Ascolto, lettura e comprensione dei fatti principali di un testo.</p>
---	---	--

<p>discriminando le informazioni corrette.</p> <p>Leggere e comprendere un testo regolativo applicando istruzioni</p> <p>SCRITTURA</p> <p>Riconoscere e produrre la consonante C (suono duro e suono dolce) ; riconoscere riprodurre e utilizzare i suoni e le sillabe della famiglia fonica di C.</p> <p>Riconoscere e produrre la consonante G (suono duro e suono dolce); riconoscere, riprodurre e utilizzare i suoni e le sillabe della famiglia fonica di G.</p> <p>Riconoscere e produrre la consonante Q; riconoscere, riprodurre e utilizzare i suoni e le sillabe della famiglia fonica di Q.</p> <p>Intuire e usare l'ordine alfabetico; conoscere e utilizzare i diversi caratteri grafici.</p> <p>Conoscere e utilizzare autonomamente il corsivo.</p> <p>Individuare la sequenza degli eventi di una storia.</p>	<p>possono</p> <p>trovare in luoghi pubblici</p> <p>- Istruzioni</p> <p>-Testi narrativi (realistici/fantastici)</p> <p>-Testi descrittivi</p> <p>-Testi informativi/espositivi</p> <p>-Testi regolativi</p>	<p>-Risposte a domande aperte sul testo ascoltato/letto</p> <p>-I suoni gutturali e i suoni dolci di C e G.</p> <p>-Lettura e scrittura di parole con "lettera ponte" e gruppi consonantici SG; GR CR;</p> <p>-Esercizi e giochi linguistici per l'individuazione e la classificazione di parole contenenti i gruppi QU +vocale, CU, CQU.</p> <p>-Memorizzazione e utilizzo delle parole "capricciose"</p> <p>-Elaborazione di semplici didascalie per sequenze disegnate.</p>
<p>ACQUISIZIONE ED ESPANSIONE DEL LESSICO RICETTIVO E PRODUTTIVO</p> <p>Comprendere il significato delle parole basandosi sul contesto:</p> <p>Intuire l'esistenza dei campi semantici</p>	<p>-Suoni inter-sillabici</p> <p>-Gruppi consonantici complessi</p> <p>-Suoni gutturali e suoni dolci</p>	

<p>ELEMENTI DI GRAMMATICA ESPLICITA E RIFLESSIONE SUGLI USI DELLA LINGUA</p> <p>Riconoscere e produrre i suoni CA/CO/CU/CIA/CIO/CIU; CE; CI; CHE; CHI</p> <p>Riconoscere e produrre i suoni GA/GO/GU/GIA/GIO/GIU; GE; GI; GHE; GHI</p> <p>Riconoscere e produrre i suoni sce/sci; sche/schi; sca/sco/scu.</p> <p>Riconoscere e produrre il digramma GN e i suoni GNA/GNE/GNI/GNO/GNU.</p> <p>Riconoscere e produrre il trigramma GLI.</p> <p>Riconoscere e produrre i suoni QUA/QUO/QUE/QUI/QUO.</p> <p>Riconoscere e produrre i suoni CQU/CU/QU.</p> <p>Riconoscere e produrre i nessi consonantici MB/MP</p> <p>Intuire la funzione della voce verbale E'.</p> <p>Intuire la funzione della congiunzione E, conoscere e usare E'/E.</p> <p>Conoscere e usare C'E'/CI SONO/C'ERA/C'ERANO/CERA.</p> <p>Intuire la funzione di alcune voci del verbo AVERE.</p> <p>Rilevare alcune costanti morfologiche di articoli, nomi, aggettivi, verbi.</p> <p>Scrivere frasi rispettando la concordanza di genere e di numero</p> <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p>	<p>-Consonante Q, parole con CQ, parole "capricciose"</p> <p>-Carattere corsivo.</p> <p>-Sequenze temporali</p>	<p>-Funzione grafica della lettera H per rendere duri i suoni di C e G davanti a I ed E</p> <p>-Giochi linguistici con i suoni dolci-duri della C-G.</p> <p>-Riconoscimento, scrittura e pronuncia dei raddoppiamenti consonantici</p> <p>-Trasformazione di parole terminanti con le sillabe Ca/GA e CO/GO.</p> <p>-Esercizi per l'uso dell'apostrofo e dell'accento.</p> <p>-Uso dell'accento sulla voce verbale E'.</p>
--	---	--

<p>Individuare la necessità di assumere comportamenti diversi a seconda dello spazio in cui ci si trova.</p> <p>Comprendere che la società è basata su norme.</p>	<p>-Suoni simili</p> <p>-C-G: suono dolce, suono duro;</p> <p>-Singolare e plurale di nomi con CA-CHE; CO-CHI; GA-GHE; GO-GHI</p> <p>-Raddoppiamenti</p> <p>-Uso di H, apostrofo e accento</p> <p>-Digrammi e trigrammi: SC;GN,GLI</p> <p>-Concordanza fra articolo, nome aggettivo, verbo.</p> <p>-Ogni ambiente ha le sue regole</p>	<p>-Uso dell’H nelle voci del verbo</p> <p>Avere</p> <p>-Giochi fonologici, lettura e memorizzazione di filastrocche con digrammi e trigrammi.</p> <p>-Scrittura, rielaborazione, correzione di frasi in relazione alla concordanza fra articoli, nomi, aggettivi, verbi.</p> <p>-Conversazioni sulla funzione delle regole nei diversi ambienti di vita quotidiana: casa, scuola, strada,</p>
<p>Compiti significativi</p>	<p>Brainstorming</p> <p>Prodotti comunicativi per una visione integrata del sapere</p>	

	Il processo, il prodotto e la riflessione sull'apprendimento.
Conoscenze e abilità da verificare	Le regole ortografiche delle parole con QU,CU, CQU. Trasforma le parole delle frasi, rispettando la concordanza. Riconosce e motiva, in immagini a contrasto, quelle che testimoniano il rispetto delle norme comportamentali nei diversi ambienti della vita quotidiana.

	<p>PROGETTAZIONE ANNUALE DI STORIA</p> <p>ANNO SCOLASTICO 2016/17</p> <p>SCUOLA PRIMARIA</p> <p>CLASSI 2^A DELL'ISTITUTO</p>
--	--

UNITA' DI LAVORO N° 1

PERIODO: Ottobre / Novembre

Titolo: DALLA TRACCIA AL DOCUMENTO	
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Competenze da certificare connesse ai traguardi
L'alunno:	1 -5 - 6 -10

<ul style="list-style-type: none"> • Individua le tracce e le usa come fonti per ricavare conoscenze sul passato personale, familiare e della comunità di appartenenza; • Ricava da fonti di diverso tipo semplici conoscenze su momenti del passato, locale e non. 	<p style="text-align: center;">Competenze europee di riferimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicazione nella madrelingua. • Imparare ad imparare. • Competenze sociali e civiche. 	
<i>Obiettivi</i>	<i>Contenuti</i>	<i>Attività</i>
<p>Uso delle fonti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le procedure per usare le tracce come fonti. • Saper leggere fonti documentarie diverse e saperle usare nel contesto di semplici attività di ricerca. • Scoprire che gli oggetti, le parole, le immagini e le persone sono fonti di informazioni. • Cogliere nei documenti utilizzati l'intenzionalità o la non intenzionalità. <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <p>Imparare a stare con gli altri, a rispettarli, a collaborare.</p>	<p>Classificazione delle fonti storiche: fonti materiali, visive, orali, scritte.</p> <p>Le fonti di informazione.</p> <p>La carta d'identità.</p> <p>Uso corretto dei termini storici.</p> <p>Testimonianze intenzionali e non intenzionali.</p> <p>Regole a scuola.</p>	<p>Raccolta e analisi di foto, filmati, oggetti, segni, documenti scritti.</p> <p>Completamento di tabelle.</p> <p>Ricostruzione di fatti e situazioni del passato, attraverso foto e disegni.</p> <p>Intervista ai familiari.</p> <p>Completamento di fumetti.</p> <p>Lettura e completamento di fumetti.</p> <p>Completamento di frasi.</p> <p>Completamento di schede, rappresentazioni grafiche, produzione collettiva di un cartellone con le regole da osservare a scuola.</p>

Cosa verificare	<p>Conoscenze: Le fonti storiche.</p> <p>Abilità: Sa cogliere indizi, li sa esaminare e sa ricavare informazioni utilizzando le conoscenze pregresse.</p>
------------------------	---

UNITA' DI LAVORO N° 2

PERIODO: Dicembre / Gennaio

TITOLO: IL TEMPO E LE AZIONI		
Traguardi per lo sviluppo delle competenze		Competenze da certificare connesse ai traguardi
<p>L'alunno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa la linea del tempo per organizzare informazioni individuando successioni, contemporaneità, periodi, durate e cicli; • Espone i fatti con l'aiuto di schemi e mappe. 		1 - 5 - 10
		Competenze europee di riferimento
		<ul style="list-style-type: none"> • Comunicare nella madrelingua. • Imparare a imparare. • Competenze sociali e civiche.
Obiettivi	Contenuti	Attività
<p>Organizzazione delle informazioni</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intuire i significati della parola "Tempo". • Usare gli indicatori temporali per ordinare i fatti di una storia. • Riconoscere la relazione di successione delle azioni e delle situazioni. 	<p>Il tempo che passa e trasforma.</p> <p>Il tempo meteorologico.</p>	<p>Uso appropriato di indicatori temporali.</p> <p>Letture di storie e riflessione sulla successione e sulla</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere la relazione di causa-effetto. • Formulare ipotesi sugli effetti possibili di una causa. • Riconoscere relazioni di contemporaneità in esperienze narrate e vissute. <p>Strumenti concettuali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizzare le informazioni acquisite in linee del tempo e tabelle temporali. <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscere la funzione delle regole nei diversi ambienti per applicarle alla vita quotidiana. 	<p>Il tempo ciclico.</p> <p>Il tempo personale.</p> <p>Indicatori temporali.</p> <p>La successione.</p> <p>La contemporaneità.</p> <p>La linea del tempo.</p> <p>Causa-effetto.</p> <p>Regole in casa.</p>	<p>contemporaneità dei fatti.</p> <p>Costruzione di catene di relazione di causa-effetto.</p> <p>Costruzione di linee del tempo.</p> <p>Uso del quaderno operativo.</p> <p>Completamento di schede, produzione di vignette e didascalie.</p>
<p>Cosa verificare</p>	<p>Conoscenze:Indicatori temporali. La successione. La contemporaneità.</p> <p>Abilità: Riconosce relazioni di successione e di contemporaneità.</p>	

UNITA' DI LAVORO N° 3

PERIODO Febbraio / Marzo

Titolo MISURO IL TEMPO		
Traguardi per lo sviluppo delle competenze		Competenze da certificare connesse ai traguardi
L'alunno:		1 - 5 -10
<ul style="list-style-type: none"> Organizza le informazioni e le conoscenze in base alle relazioni di successione e contemporaneità e individuando durate, ciclicità, trasformazioni. 		Competenze europee di riferimento
		<ul style="list-style-type: none"> Comunicazione nella madrelingua. Imparare ad imparare.
Obiettivi	Contenuti	Attività
Organizzazione delle informazioni <ul style="list-style-type: none"> Conoscere gli strumenti per misurare il tempo. Conoscere la durata di un giorno. Conoscere la sequenza dei giorni e dei mesi e la ciclicità delle stagioni. 	Il calendario. La settimana.	Costruzione di un calendario con l'indicazione delle settimane, dei giorni, dei mesi, delle stagioni.
Produzione scritta e orale <ul style="list-style-type: none"> Utilizzare strumenti convenzionali per la misurazione e la rappresentazione del tempo anno. Conoscere la struttura del calendario. Conoscere e utilizzare l'orologio. 	La giornata. I mesi.	Misurazione del tempo con strumenti non convenzionali(candele, clessidra...).
	L'anno.	Costruzione dell'orologio. Misurazione convenzionale con cronometro e orologio.
CITTADINANZA E COSTITUZIONE		

<ul style="list-style-type: none"> • Svolgere compiti diversi in un gruppo di lavoro per un progetto comune. 	<p>La durata.</p> <p>L'orologio.</p> <p>Collaborazione e condivisione.</p>	<p>Uso del quaderno operativo.</p> <p>Lavori di gruppo.</p>
<p>Cosa verificare</p>	<p>Conoscenze: Il tempo anno. Strumenti per misurare il tempo.</p> <p>Abilità: Misura la durata usando strumenti non convenzionali e convenzionali.</p>	

UNITA' DI LAVORO 4

PERIODO Aprile / Maggio

<p>Titolo: IL TEMPO E LA STORIA</p>	
<p>Traguardi per lo sviluppo delle competenze</p> <p>L'alunno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita; • Individua le tracce e le usa come fonti sul passato personale; • avvia la costruzione dei concetti fondamentali della 	<p>Competenze da certificare connesse ai traguardi</p> <p>1 - 5 - 6</p> <p>Competenze europee di riferimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicazione nella madrelingua. • Imparare ad imparare.

<p>storia: famiglia, gruppo, regole, ambiente, produzione.</p>		
<p>Obiettivi</p>	<p>Contenuti</p>	<p>Attività</p>
<p>Strumenti concettuali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cogliere i cambiamenti avvenuti nel tempo. • Confrontare gli oggetti di oggi con quelli del passato. • Individuare analogie e differenze tra passato e presente. <p>Uso delle fonti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ricostruire il passato recente tramite le fonti. <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Star bene insieme e collaborare in un lavoro di gruppo.</i> 	<p>Modi di vita e oggetti del passato.</p> <p>I giocattoli di ieri e di oggi.</p> <p>La scuola di ieri e di oggi.</p> <p>La storia personale.</p> <p>L'infanzia dei genitori.</p> <p>L'infanzia dei nonni.</p> <p>Tipologia delle fonti.</p> <p>Raccolta di materiale sui giocattoli del passato e di oggi.</p>	<p>Raccolta di testimonianze scritte e orali, oggetti, foto dei bambini e relativa categorizzazione in base alle loro caratteristiche.</p> <p>Ricostruzione di eventi del passato attraverso i ricordi.</p> <p>Raccolta di informazioni sulla vita quotidiana dei genitori e dei nonni(giochi, scuola, tecnologia).</p> <p>Costruzione di schemi di sintesi.</p> <p>Produzione collettiva di un cartellone con il materiale procurato.</p>
<p>Cosa verificare</p>	<p>Conoscenze: Successione di eventi del passato.</p> <p>Utilità degli schemi di sintesi.</p> <p>Abilità: Confronta aspetti di vita quotidiana del passato dei genitori e dei nonni con quelli del presente.</p>	

--	--

UNITA' DI LAVORO N° 6

PERIODO

PRIMO E SECONDO QUADRIMESTRE

"SVILUPPARE IL SENSO ESTETICO ED IL GUSTO LETTERARIO"

Titolo	"STAGIONI, FESTIVITA', RICORRENZE..."
Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Competenze da certificare connesse ai traguardi 1-4-5-6-7-8-9-10-11-12
<p>L'alunno:</p> <p>acquisisce la competenza tecnica della lettura e della scrittura e riconosce le principali regole ortografiche;</p> <p>comprende semplici testi ascoltati, individuandone il senso globale e le informazioni principali;</p> <p>partecipa a scambi linguistici con coetanei e adulti attraverso messaggi semplici, chiari e pertinenti, su vissuti ed esperienze personali rispettando l'ordine cronologico;</p> <p>legge brevi e semplici testi descrittivi e narrativi e ne comprende gli elementi essenziali;</p> <p>si esprime attraverso la lingua scritta con frasi semplici e compiute, rispettando le principali convenzioni ortografiche;</p> <p>arricchisce il lessico già in suo possesso usando nuove parole ed espressioni;</p> <p>riconosce gli elementi linguistici come oggetto di osservazione.</p> <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p>	<p>Competenze europee di riferimento</p> <p>Comunicazione nella madrelingua: Esprimere pensieri, emozioni, fatti e sentimenti. Interpretare immagini ed esporre eventi. Interagire in modo creativo sul piano linguistico</p> <p>Competenza in campo scientifico Applicare metodi e abilità manuali.</p> <p>Imparare a imparare Applicare conoscenze e abilità in contesti diversi.</p> <p>Competenza digitale Utilizzare il computer con l'aiuto dell'adulto.</p> <p>Consultare semplici materiali linguistici online con il supporto del docente</p> <p>Competenze sociali e civiche:</p>

<p>Mette in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé.</p> <p>Individua il proprio ruolo all'interno della famiglia e percepisce la propria appartenenza al gruppo dei pari.</p> <p>Stabilisce un rapporto positivo con il cibo.</p> <p>Accetta, rispetta, aiuta gli altri.</p> <p>Conosce la funzione della regola nei diversi ambienti di vita quotidiana.</p>	<p>Attivare rapporti interpersonali.</p> <p>Attivare le competenze personali nel gruppo.</p> <p>Partecipare in modo efficace e costruttivo</p> <p>Senso di iniziativa</p> <p>Pianificare progetti per raggiungere obiettivi.</p> <p>Consapevolezza ed espressione culturale:</p> <p>Comprendere l'espressione creativa di idee.</p> <p>Esprimere creativamente idee ed emozioni</p> <p>Utilizzare diversi mezzi di comunicazione (arti visive)</p>	
<p>Obiettivi</p> <p>Raccontare esperienze personali legate a stagioni, festività e ricorrenze.</p> <p>Leggere facili testi di tipo poetico e individuare la rima.</p> <p>Ascoltare e comprendere brevi testi su argomenti noti, cogliendo anche il valore espressivo di alcuni aspetti sonori e ritmici.</p> <p>Memorizzare semplici testi poetici.</p> <p>Scrivere semplici testi poetici anche con l'uso della rima.</p> <p>CITTADINANZA E COSTITUZIONE</p> <p>Acquisire atteggiamenti di sicurezza stima di sé</p> <p>Mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé.</p> <p>Accettare, rispettare, aiutare gli altri e</p>	<p>Contenuti</p> <p>-Esperienze personali riferite a stagioni, festività e ricorrenze</p> <p>-Filastrocche, scioglilingua e nonsense</p> <p>tradizionali e d'autore legati agli aspetti di vita quotidiana.</p> <p>-Uso di tecniche espressive di vario tipo per produrre immagini poetiche.</p> <p>-Giochi linguistici</p> <p>-Uso della rima.</p> <p>-L'accettazione, il rispetto, l'aiuto per gli altri e i diversi da sé: compagni,</p>	<p>Attività</p> <p>-Racconto di esperienze personali.</p> <p>-Brainstorming iniziale per scoprire l'idea di poesia dei bambini</p> <p>-Presentazione delle caratteristiche del linguaggio poetico</p> <p>- Eventuale uscita sul territorio</p> <p>-Ricerca di filastrocche della cultura popolare, locale e d'autore riferite alle festività del periodo in esame, e attività di comprensione e di memorizzazione.</p> <p>-Maturazione della capacità di</p>

<p>idiversi da sé.</p> <p>Educare al valore delle regole, come presupposto della convivenza democratica</p> <p>Esprimere i propri sentimenti e le proprie emozioni in modo adeguato.</p>	<p>coetanei, adulti.</p> <p>-Conversazioni, forme di collaborazione e di scambio.</p> <p>-Definizione di regola come necessità per stare bene insieme.</p> <p>-Incarichi e compiti per lavorare insieme con un obiettivo comune.</p>	<p>ricerca sul territorio, in cui vivono gli alunni, delle radici culturali</p> <p>punto di partenza per ampliare le conoscenze e stimolo per confronti culturali oggi sempre più attuali per consentire di affrontare con maggiore consapevolezza le dinamiche del mondo moderno, per costruire una società della convivenza e del reciproco rispetto.</p> <p>-Il confronto tra passato e presente</p> <p>-Ricette della nonna: cosa si mangiava una volta in determinate festività</p> <p>-Confronti con tradizioni di altre terre lontane raccontate o documentate da alunni immigrati</p>
<p>Compiti significativi</p>	<p>Lecture di brevi testi poetici con onomatopee.</p> <p>Lettura, comprensione e memorizzazione di brevi filastrocche e poesie popolari anche di autori locali.</p> <p>Riconoscimento di rime in un testo poetico.</p> <p>Lettura, comprensione e risoluzione di semplici indovinelli.</p> <p>Ripetizioni di filastrocche secondo vocalizzazioni di diverso tipo (parlate, recitate, cantate).</p> <p>Filastrocche drammatizzate.</p> <p>Scrittura, in modo collettivo, di filastrocche in rima e di brevi poesie per esprimere stati d'animo e pensieri.</p>	

	Utilizzo del segno grafico-pittorico per esprimere in modo creativo gli stati d'animo.
Conoscenze e abilità da verificare	Esposizione orale di esperienza personale legata ad una ricorrenza.

**La valutazione del processo di apprendimento
(D.P.R. 122/2009).**

1.1 Introduzione – Concetta Scambia

La valutazione si configura, probabilmente da sempre, come l'azione più delicata dell'insegnare, sia nella riflessione personale del singolo docente che nel confronto collegiale. Il dibattito in merito è ampio e di attualità. Nelle scuole, come a livello centrale, le iniziative si articolano e si susseguono, nella convinzione che una valutazione dell'alunno non possa prescindere da quella della qualità dell'insegnamento che gli viene offerto. In pratica si tratta di collocare la valutazione dell'alunno al primo gradino di una scala che porta all'analisi dell'intero sistema scolastico nel suo complesso. Valutazione dunque fa sempre più rima con autovalutazione: dell'attività dei docenti e del "progetto-scuola" che ogni realtà sa offrire. Al di là delle svariate accezioni con le quali il termine "valutazione" è stato via via inteso, ciò che più conta è lo sforzo e il tentativo di recuperare e ridare all'azione valutativa una funzione squisitamente pedagogica. In tal senso il discorso interno alla valutazione può essere ricondotto, a tre problematiche:

- 1) perché valutare;
- 2) chi o cosa valutare;
- 3) in che modo valutare.

Il D.P.R. 22 giugno 2009, n.122 è il Regolamento di coordinamento delle norme sulla valutazione. In esso è raccolta tutta la normativa vigente in materia di valutazione dei processi degli apprendimenti, del comportamento degli alunni e quella relativa alla certificazione delle competenze acquisite.

Gli indirizzi generali e specifiche delle suindicate norme sono stabiliti nel Testo Unico sull'Istruzione, D.Lgs 16 aprile 1994, n.279, nella Legge 28 marzo 2003, n.53 e nel D.Lgs19 febbraio 2004, n. 59 oltre che nel D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 e nella Legge 30 ottobre 2008, n. 169.

Il "Regolamento", in particolare, ha apportato alcune specifiche novità alle procedure valutative e ha spinto le scuole ad analizzare criticamente le proprie pratiche valutative per sistematizzarle in procedure condivise, con l'obiettivo di garantire sempre maggiore trasparenza, equità e rispondenza delle proposte educative ai bisogni formativi degli alunni. La valutazione ha un'evidente finalità formativa in quanto componente essenziale dell'insegnamento e può migliorare significativamente l'apprendimento. Essa concorre

attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascuno, al miglioramento dei livelli di conoscenze e al successo formativo di tutti, considerati i livelli di partenza. La valutazione è parte integrante della progettazione, non solo come controllo degli apprendimenti, ma come verifica dell'intervento didattico al fine di operare con flessibilità sul progetto educativo per ridefinire, se occorre, azioni e strategie più efficaci per un continuo miglioramento.

- AA.VV.;
- siti vari.

1.2 La valutazione – Maria Morabito

La valutazione è legittima se pedagogicamente motivata e correttamente finalizzata, cioè se serve per migliorare l'azione didattica e sostiene ed indirizza il processo di apprendimento. Non è dunque un semplice accertamento del profitto dell'alunno/a, ma è funzionale anche allo sviluppo della didattica e delle attività programmate; permette di ridefinire eventualmente gli obiettivi, di verificare l'idoneità delle procedure rispetto agli obiettivi medesimi, di ricercare metodologie didattiche e strategie educative più efficaci e adeguati ai bisogni formativi degli alunni.

La valutazione è significativa se riesce a dare chiarezza a ciò che è importante ed essenziale, se è fondata sull'osservazione e comprensione del processo di apprendimento messo in atto.

La valutazione deve essere chiara e trasparente, oggettiva e serena.

La valutazione deve essere completa, cioè deve avere per oggetto sia i risultati formativi degli alunni, sia gli obiettivi perseguiti, i metodi e l'organizzazione scolastica. È un processo costante che accompagna, regola e sostiene l'operato degli insegnanti, infatti allorché un docente esprime una valutazione sull'alunno, valuta anche la propria attività, così come la valutazione sul rendimento dell'alunno è anche valutazione dell'attività didattica e organizzativa che la scuola ha realizzato.

La valutazione sarà anche orientativa, aiutando gli alunni ad auto-valutarsi, ad acquistare una equilibrata autostima e fiducia in se stessi e a maturare una propria identità e un proprio giudizio per sapersi orientare e agire autonomamente nella vita, compiendo scelte responsabili e costruttive. Si parla di valutazione formativa quando attraverso diversi strumenti e strategie si rileva il livello di qualità dell'acquisizione delle conoscenze, delle abilità e delle disposizioni dello studente durante il suo percorso formativo. I risultati di tali attività permettono all'insegnante di ridefinire, migliorare e calibrare il suo insegnamento, e allo studente di rendersi conto del punto in cui si trova nel suo percorso di apprendimento e di individuare cosa e come cambiare in meglio.

La valutazione formativa si può far risalire a Socrate che con il suo metodo maieutico

stimolava i suoi allievi a far emergere le loro conoscenze e a ridefinirle in un processo continuo di crescita. Ma è solo negli anni '70 che il termine “valutazione formativa” è stato elaborato per designare la valutazione che avviene in itinere e rileva i progressi degli studenti, per distinguerla dalla valutazione sommativa che avviene alla fine del percorso di apprendimento per accertare il risultato conseguito. Alla fine degli anni '90, Paul Black e Dylan Wiliam attraverso una meta-analisi che correlava diversi studi e ricerche sulla valutazione formativa, affermarono con certezza che l'uso di *feedback* efficaci, il coinvolgimento attivo e riflessivo degli studenti nel processo di valutazione e di autovalutazione, erano fondamentali per il successo di ogni studente, lo aiutavano a rendersi conto dei suoi passi, promuovevano la collaborazione tra studenti e tra studenti e insegnante, stimolavano la differenziazione dell'apprendimento e la motivazione intrinseca.

La valutazione formativa dunque è un processo attraverso il quale scoprire e capire ciò che è stato appreso.

- A
- A. VV.;
- S
- iti vari.

1.3 La valutazione nel processo di insegnamento/apprendimento –Lucibello Serenella

La valutazione è stata da sempre un punto saliente dell'attività del docente e quindi della progettazione didattica. Essa serve per analizzare gli esiti attesi e non attesi dell'azione didattica e relazionale. Nella *Premessa* delle Indicazioni nazionali 2012, "La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte".

Non è pertanto un'operazione ma un processo tipicamente umano che attraverso un atteggiamento di ricerca permette di modificare e innovare una determinata situazione sia per quanto concerne il docente che il discente.

Si è passato, quindi, da un iniziale modello di valutazione inteso come pura verifica degli apprendimenti e delle prestazioni, ad un modello, prima cognitivista e poi socio-costruttivista, di valutazione utile per stimolare riflessione, autovalutazione e conoscenza dei metodi di insegnamento e apprendimento. Queste conoscenze rendono consapevole la diade docente - discente delle proprie debolezze e potenzialità e le permettono di modificare e adeguare i personali approcci ad un problema, in modo da poterlo superare o minimizzare. Vista in quest'ottica l'autovalutazione del discente fa sì che si attivi una delle competenze trasversali "imparare ad imparare" (Competenze chiave europee per la cittadinanza e l'apprendimento permanente, 2006) utile anche nel contesto di un apprendimento durante tutto l'arco della vita (*Long life learning*).

Nel processo di insegnamento/apprendimento, per il docente il fine della valutazione diventa meta - valutazione, ovvero consapevolezza del valutare, valutazione che valuta se stessa e riflessione critica. E' uno strumento, quindi, molto importante perché consente di verificare le metodologie didattiche e progettuali adottate e di ricalibrarle, modificarle in base ai risultati ottenuti sia in itinere (valutazione formativa) sia al termine di un percorso scolastico (valutazione sommativa).

Deve essere condivisa collegialmente per garantire un confronto proattivo e costruttivo tra docenti e per avere una visione complessiva dell'alunno. Al contempo è importante che, oltre agli alunni, anche i genitori siano consapevoli di quale sia il significato di valutazione adottata dal docente, in modo da fornire risultati sui punti di forza, debolezza, motivazione e interesse dei figli e permettere confronti.

La valutazione è senza dubbio un procedimento soggettivo che non rinuncia al criterio della massima oggettività possibile (merito della docimologia è l'aver dimostrato i possibili errori in cui si incorre nel processo valutativo: effetto alone, effetto edipico della predizione, effetto Pigmalione, effetto indulgenza, effetto severità, errore di tendenza centrale) e si appella ai criteri di trasparenza, condivisione e triangolazione.

Nonostante la norma chieda di esprimere una valutazione finale attraverso una media aritmetica, gli addetti ai lavori ritengono che tale modalità sia restrittiva e anche penalizzante in una scuola democratica che mira al successo formativo per tutti. La stessa, infatti, va integrata, con diversi elementi raccolti nel tempo dai docenti, attraverso vari strumenti di osservazione e verifica, a seconda di ciò che emerge sia dal singolo discente che dal gruppo classe.

In tal modo la valutazione può essere considerata come un "*atto di amore*" altamente significativo e determinante nella costruzione dell'immagine di sé e del senso di autoefficacia che l'alunno costruisce nell'arco di tutta la sua vita.

Bibliografia

Ianes D., Camerotti S., Capaldo N., Rondanini L., (2016) "*Insegnare domani nella scuola primaria. Prova scritta*", Erickson.

Miur (2012), "*Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione*".

UE - Unione Europea (2006), *Raccomandazioni del Parlamento Europeo per le competenze chiave per l'apprendimento permanente*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

1.4 Modalità di valutazione – Teresa Manganaro

La valutazione scolastica costituisce una fase fondamentale del processo di formazione in quanto può offrire agli insegnanti informazioni decisive per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento e per calibrare i percorsi formativi sulla base delle caratteristiche cognitive, affettive e motivazionali di ogni alunno. Per rendere la valutazione più utile ed efficace è necessario che nella scuola siano implementate varie forme di valutazione: la valutazione diagnostica, la valutazione formativa, la valutazione sommativa, la valutazione orientativa. Sebbene questa classificazione abbia una propria utilità, in quanto aiuta gli insegnanti a focalizzarsi sui diversi scopi della valutazione non bisogna trascurare il modo in cui le informazioni raccolte sono trattate poiché qualunque tipo di valutazione può essere utilizzato per raccogliere dati per tutti. Come suggeriscono Dylan Wiliam e Paul Black (1996): “Tali termini non descrivono tipi diversi di valutazione, quanto piuttosto *l’uso che viene fatto delle informazioni che si ottengono in base all’accertamento valutativo*”. La valutazione degli alunni secondo un approccio formativo è uno strumento che consente a noi docenti il continuo adeguamento della proposta educativa alle esigenze dei singoli alunni e ai traguardi programmati, nonché una riflessione attenta sui processi di apprendimento. La valutazione di ciascun alunno riguarda due aspetti dello sviluppo complessivo della persona: l’apprendimento e il comportamento. La valutazione, nelle sue diverse fasi e modalità, consente il riesame critico del progetto educativo-didattico nonché l’accertamento della validità e dell’efficacia delle strategie messe in atto dalla Scuola per il conseguimento degli obiettivi prefissati. Essa si articola in: 1) Valutazione diagnostica iniziale: finalizzata ad individuare punti di forza e aspetti problematici nel livello di preparazione degli alunni prima dell’elaborazione della programmazione annuale del percorso di insegnamento. Prevede l’osservazione sistematica e la somministrazione di prove d’ingresso stabilendo in tal modo con chiarezza obiettivi educativi e didattici e individuando le strategie atte a conseguirli nella programmazione didattica annuale. La

valutazione diagnostica è finalizzata a identificare la qualità delle prestazioni degli allievi in un determinato momento; è mirata alla rilevazione dell'adeguatezza della preparazione degli alunni in relazione alla programmazione di nuove attività didattiche, indica in che modo le prestazioni in un momento dato differiscano dalle prestazioni attese; può essere utilizzata per individuare problemi specifici che un allievo potrebbe presentare. In questo tipo di valutazione rientrano quelle prove che vengono chiamate a scuola "test di ingresso" e che di solito vengono proposte nella classe che iniziano un nuovo ordine di scuola (classi prime della scuola primaria e classi prime della scuola secondaria di 1° grado). È buona norma che ogni insegnante, anche classi intermedie, valuti il livello di preparazione dei ragazzi in relazione ai contenuti da affrontare nel nuovo anno scolastico. Questa valutazione va effettuata anche per accertare il livello di mantenimento, dopo la lunga pausa delle vacanze estive, delle conoscenze e competenze dell'anno scolastico precedente che costituiscono prerequisiti indispensabili per il nuovo anno scolastico. Anche all'inizio delle nuove unità di apprendimento i docenti devono accertare il possesso a parte degli alunni dei prerequisiti necessari ad affrontare adeguatamente le attività proposte. Rientrano nella valutazione diagnostica molte tipologie di prove che valutano diverse caratteristiche degli alunni: la motivazione scolastica, i livelli di attenzione, gli interessi, le capacità cognitive, gli stili di apprendimento, ecc. Molto utili sono le prove standardizzate che riportano le norme relative a campioni di riferimento nazionale (media, deviazione standard, percentili) perché permettono di rilevare con molta precisione come si colloca la prestazione di ogni classe e di ogni alunno, queste prove sono fondamentali per rilevare la presenza dei disturbi di apprendimento e per evidenziare i progressi degli allievi.2) Valutazione formativa in itinere: rivolta a fornire informazioni sul processo di apprendimento degli alunni, così da attivare in tempo reale eventuali correzioni nel percorso programmato e interventi individualizzati. La valutazione formativa, si compie in itinere per rilevare come gli alunni recepiscono le nuove conoscenze. Si tratta di un uso della valutazione che contribuisce all'apprendimento dell'allievo; dà luogo ad interventi didattici che colmano lo scarto fra prestazioni effettive in un momento dato e prestazioni attese. Questa tipologia di valutazione deve rispondere, più che ai criteri della validità e della attendibilità, al criterio dell'utilità. La valutazione formativa cioè, deve essere utile ad aggiustare il tiro, ad adeguare l'attività didattica alle diverse esigenze e caratteristiche degli alunni. Facendo riferimento

alle diverse tecniche per la valutazione formativa occorre precisare che nel corso dell'anno scolastico ogni docente procede a osservazioni e verifiche sistematiche (orali, scritte, grafiche e pratiche – programmate alla fine di un adeguato periodo di tempo) sulle singole Unità di Apprendimento sviluppate e di fine periodo. Queste tendono ad appurare le conoscenze e le abilità acquisite, la qualità delle competenze raggiunte, la maturazione di capacità di rielaborazione personale. Tutti questi elementi concorrono alla formulazione della valutazione formativa che focalizza le conoscenze e le abilità dell'alunno in un determinato momento dell'anno scolastico e in una determinata fase del processo insegnamento/apprendimento. Vengono assunte informazioni analitiche sul risultato raggiunto dal singolo studente al fine di individuare le difficoltà emergenti, i “modi” del processo in atto, i risultati. L'insegnante altresì deve tenere costantemente presenti, documentandoli nel Registro docente, ulteriori elementi che scaturiscono attraverso osservazioni sulle capacità dell'allievo, in particolare attenzione, memoria, ritmo di apprendimento e attraverso osservazioni sistematiche delle condizioni soggettive e gli atteggiamenti con cui l'alunno partecipa al processo dell'insegnamento-apprendimento, quali l'impegno e la volontà di partecipazione alla vita della classe, l'interesse per la materia, l'organizzazione del lavoro, il modo in cui interagisce con i compagni e si mette in relazione coi docenti. Nella valutazione formativa l'errore si configura come indicatore diagnostico e viene così a perdere la sua accezione negativa; esso segnala le criticità e i problemi ancora aperti sul piano dell'insegnamento-apprendimento relativamente ad una determinata unità di apprendimento e consente quindi di assumere le informazioni in base alle quali programmare il recupero e il rinforzo di conoscenze, abilità, competenze. Così il singolo insegnante può giungere a una valutazione più completa, che, nel confronto tra docenti del Consiglio di Classe, si arricchisce e diviene sempre più ampia e articolata permettendo di individuare specifici problemi nel processo di apprendimento degli alunni e delle classi e di intervenire in modo organico.3) Valutazione sommativa finale: mirata a fare il bilancio dei risultati conseguiti al termine dell'attività didattica. La valutazione finale tiene conto anche dei seguenti elementi: Livelli di partenza; Progressi compiuti; Impegno, interessi dimostrati, attitudini evidenziate. La valutazione sommativa si effettua per rilevare le conoscenze e le competenze alla fine delle unità di apprendimento; è finalizzata a offrire un bilancio riassuntivo degli apprendimenti, a fornire informazioni sul rendimento di

un allievo in corso di trasferimento a un altro istituto o alla certificazione dei risultati finali. Si tratta dunque di una valutazione usata per certificare o per registrare il rendimento alla fine di un corso di studi oppure per predire future probabilità di successo; il prodotto finale di un'unità didattica, di un corso, il voto di un esame. Tale valutazione ha anche una funzione formativa perché consente di avere l'ultimo dato sull'apprendimento degli allievi e di fornirgli del feed-back sul livello delle loro prestazioni; permette di correggere eventuali errori, di effettuare gli ultimi interventi didattici prima di passare ad un altro ambito di contenuti. Le ricerche docimologiche hanno evidenziato che più il feed-back che forniamo all'alunno, relativamente alla propria prestazione, è immediato, maggiormente esso risulta efficace. Quindi le verifiche sommative vanno corrette e restituite il più velocemente possibile agli alunni (nello spazio di una settimana, massimo dieci giorni), i risultati devono essere tempestivamente comunicati ai genitori. La "restituzione della verifica" implica la sua correzione in classe, il commento della prestazione degli alunni, un supplemento di attività didattica per quegli alunni che non hanno raggiunto alcuni degli obiettivi didattici previsti. Nella "restituzione" occorre essere molto cauti con gli alunni che hanno ottenuto un risultato negativo, specialmente nei confronti di quelli più sensibili. In questi casi l'alunno va incoraggiato, ripreso e spronato in separata sede, mentre se il risultato è positivo va lodato pubblicamente. Questo atteggiamento è utile per sostenerne l'autostima. Per incoraggiare questi alunni è necessario "premiare" nella valutazione anche piccoli miglioramenti. La valutazione sommativa deve essere assolutamente valida e attendibile. Le prove di verifica sommative per essere valide devono contenere un numero di domande e/o esercizi che coprano gran parte dei contenuti che sono stati proposti nell'unità di apprendimento svolta e delle abilità che sono state sollecitate. Le prove sommative devono essere anche attendibili perché esse concorrono a determinare il voto che gli alunni avranno sulla scheda. Quindi tutti gli alunni di uno stesso ordine di scuola devono essere giudicati con gli stessi criteri e con prove simili (se non uguali) in modo da avere valutazioni comparabili. Per garantire l'attendibilità i docenti della stessa disciplina, appartenenti a classi parallele, dovrebbero accordarsi circa le prove sommative da somministrare, metterle in comune e adottare gli stessi criteri valutativi nella misurazione (*assessment*) e nella valutazione (*evaluation*), cioè nel passaggio dal punteggio raggiunto dall'alunno nella prova al voto. Le tipologie di prove più adatte alla valutazione sommativa sono quelle che

garantiscono, contemporaneamente, un adeguato livello di validità e di attendibilità, quindi si possono utilizzare nella stessa prova sommativa sia quesiti di tipo oggettivo (scelta multipla, corrispondenze, vero-falso, ecc.), sia quesiti semi strutturati (domande strutturate, saggio breve, ecc.) che permettono di rilevare gli obiettivi cognitivi di più alto livello: elaborazione, creatività, ecc. Le prove sommative devono essere elaborate in maniera che prevedano difficoltà crescenti, quindi quesiti “facili” accessibili agli alunni in difficoltà e altri “difficili” che possano stimolare e mettere alla prova gli alunni più competenti. Per gli alunni diversamente abili e con DSA le verifiche devono essere corrispondenti a quanto è stato stabilito nella stesura dei PEI e dei PDP. Quindi le loro verifiche devono valutare gli obiettivi personalizzati, devono essere individualizzate anche per quanto riguarda le modalità, i tempi di esecuzione e l’attribuzione delle valutazioni. Anche per gli alunni in fase di alfabetizzazione o per quelli in difficile situazione di apprendimento (anche se non certificati) si devono effettuare verifiche adeguate ai loro Piani di Studio Personalizzati. La valutazione scaturisce da un insieme di prove e di verifiche di diverso tipo. Gli strumenti valutativi comunemente utilizzati sono: Prove oggettive, a stimolo e risposta chiusa (del tipo v/f, a scelta multipla, completamenti e corrispondenze): sono le uniche prove che consentono un apprezzamento di tipo oggettivo sulla base di criteri definiti preventivamente stabiliti; Prove semi-strutturate, a stimolo chiuso e risposta aperta (domande strutturate, colloquio libero, riflessione parlata); Prove non strutturate, a stimolo e risposta aperta (colloqui, temi, lettere, articoli, conversazioni e discussioni). La scelta del tipo di prova è di competenza dei singoli docenti. La delicatezza del momento valutativo degli alunni di Scuola Primaria delle classi prime, in età evolutiva e ai primi passi dell’approccio con il sapere, induce a non attribuire voti inferiori al sei, mirando a promuovere maggiormente l’autostima e la fiducia in sé, ad eccezione di situazioni particolarmente gravi e debitamente motivate. La tipologia delle prove di valutazione formativa varia, naturalmente, anche in rapporto alla struttura epistemologica delle discipline e all’approccio psicopedagogico di riferimento. Le verifiche orali possono concorrere alla valutazione sommativa ma non possono sostituirla. Infatti, le prove orali non rispondono ai criteri di validità e attendibilità che devono avere le prove sommative. Le verifiche orali non sono attendibili perché non vengono proposte agli alunni le stesse domande, inoltre la valutazione, da parte dell’insegnante, delle diverse risposte fornite dagli alunni interrogati è approssimativa

perché avviene on-line. Tali prove non sono assolutamente valide perché si pongono agli allievi poche domande che non sono rappresentative dell'insieme dei contenuti trattati nell'unità di apprendimento. Le interrogazioni non sono valide, dal punto di vista sommativo, anche per il fatto che si valutano le conoscenze attraverso l'espressione orale, potrebbe accadere che ci siano degli alunni che abbiano particolari difficoltà espressive (anche di tipo ansioso), pertanto presunte lacune nella conoscenze potrebbero dipendere dai limiti dell'espressione orale. Le interrogazioni orali sono valide soprattutto per valutare l'espressione orale. Naturalmente le prove orali devono essere effettuate, esse infatti servono a fare esercitare gli alunni nell'espressione orale e sono estremamente utili per la valutazione formativa. Si possono fare brevi interrogazioni orali, ponendo due o tre domande a molti alunni della classe, in questo modo si può valutare come essi stiano acquisendo le conoscenze e le abilità relativa alla unità di apprendimento che si sta svolgendo. Il compito di tali interrogazioni è anche quello di motivare gli alunni, di farli studiare con continuità nel corso dello svolgimento dell'unità di apprendimento, evitando che essi si impegnino solo in prossimità della verifica scritta. Infine, non è concepibile che in una verifica sommativa ci siano molti (o diversi) alunni non sufficienti. Tale insuccesso può dipendere da diversi motivi: la verifica è stata troppo difficile per gli alunni, l'insegnante non ha dato un tempo sufficiente alla maggioranza degli alunni di acquisire le conoscenze e abilità oggetto di verifica, il docente non ha effettuato una valutazione diagnostica e/o formativa valida per avere il polso della situazione sul processo di apprendimento di tutti gli alunni della sua classe.4) Valutazione autentica: fondata anche sulla convinzione che l'apprendimento scolastico non si dimostra con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare la conoscenza acquisita a contesti reali. Per questo nella valutazione autentica le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero più complesso, più impegnativo e più elevato. La prospettiva di una "valutazione alternativa" in sostituzione di quella tradizionale è stata proposta da Grant Wiggins (1993) e sta a indicare una valutazione che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" fondata su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento. Per questo c'è bisogno di progettare prove autentiche, in grado di mettere lo studente in condizione di dimostrare quello che sa fare con quello che sa. La valutazione autentica è un vero accertamento della

prestazione perché da essa si capisce se gli studenti sono in grado di usare in modo intelligente ciò che hanno appreso. Si richiede, cioè, una verifica attraverso una prestazione e non attraverso un test: una prospettiva nuova e diversa. Uno degli obiettivi finali di questo tipo di valutazione è, chiaramente, l'inserimento degli studenti nella vita reale dove non devono portare cumuli di nozioni bensì competenze ed abilità definite e finalizzate. Si può conoscere molto bene il funzionamento di una macchina, ma poi si può non saperla guidare nel traffico della città. Questo indica come la valutazione di concetti e di fatti isolati non dimostri le reali capacità di ragionamento, di creatività e di soluzione di problemi in situazioni concrete di vita. In sintesi si passa dalla dimensione di valutazione della conoscenza alla valutazione della comprensione. L'intento della "valutazione autentica" è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La "valutazione autentica" scoraggia le prove "carta-e-penna" sconnesse dalle attività. Nella "valutazione autentica", c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante» (Winograd & Perkins, 1996). Wiggins (1998, pp. 22.24) indica queste come le caratteristiche della valutazione autentica: 1) *È realistica*. Il compito o i compiti replicano i modi nei quali la conoscenza della persona e le abilità sono "controllate" in situazioni di mondo reale; 2) *Richiede giudizio e innovazione*. Lo studente deve usare la conoscenza e le abilità saggiamente e in modo efficace per risolvere problemi non strutturati, ad esempio progettare un piano, la cui soluzione richiede di più che seguire una routine, una procedura stabilita o l'inserimento di una conoscenza; 3) *Richiede agli studenti di "costruire" la disciplina*. Invece di ridire, di riaffermare o di replicare attraverso una dimostrazione ciò che gli è stato insegnato o ciò che già conosce, lo studente deve portare a termine una esplorazione e lavora "dentro" la disciplina di scienze, di storia o dentro ogni altra disciplina; 4) *Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono "controllati" sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale*. I contesti richiedono situazioni specifiche che hanno costrizioni, finalità e spettatori particolari. I tipici test scolastici sono senza contesto. Gli studenti hanno bisogno di sperimentare che cosa vuol dire fare un compito in un posto di lavoro e in altri contesti di vita reale che tendono ad essere disordinati e poco chiari: in altre parole i compiti veri richiedono un buon giudizio. I compiti autentici capovolgono quella segretezza, quel silenzio che alla fine sono dannosi e quell'assenza di risorse e di feedback che segnano il

testing tradizionale; 5) *Accerta l'abilità dello studente a usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso.* La maggior parte degli item del test convenzionale sono elementi isolati di una prestazione – simile agli esercizi pre-atletici svolti dagli atleti prima di entrare in gara piuttosto che l'uso integrato di abilità che una gara richiede. Anche qui è richiesto un buon giudizio. Sebbene ci sia uno spazio per gli esercizi pre-gara, la prestazione è sempre più della somma di questi esercizi; 6) *Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse e di avere feedback su e di perfezionare la prestazione e i prodotti.* Per essere educativa una valutazione deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti. Se dobbiamo focalizzarci sull'apprendimento degli studenti attraverso cicli di prestazione-feedback-revisione-prestazione, sulla produzione di prodotti e di standard conosciuti di qualità elevata, e se dobbiamo ancora aiutare gli studenti ad apprendere ad usare le informazioni, le risorse e le annotazioni per eseguire una prestazione reale in un contesto, i testi convenzionali non sono utili allo scopo. Concludendo è importante capire che perfino la più rigorosa modalità di accertamento fornisce soltanto una visione parziale dell'allievo valutato e che, qualunque interferenza si faccia o qualunque giudizio si dia, questo deve restare provvisorio e suscettibile di modifica alla luce di dati ulteriori. Tuttavia, se riteniamo che la valutazione debba avere carattere prevalentemente formativo, tutti i momenti si connotano come formativi, ovvero utili per fornire informazioni che possono contribuire al miglioramento dell'insegnamento e alla promozione e valorizzazione delle potenzialità degli allievi, non a classificarli e sanzionarli. Lo scopo della valutazione nella scuola dell'obbligo, infatti, non è quello di classificare gli alunni, come avveniva con i voti, per selezionarli, ma quello di capirli e aiutarli nella loro formazione, mediante esperienze di apprendimento significative e motivanti, per consentire a ciascuno di sviluppare in modo ottimale le proprie capacità, intelligenze e attitudini. “Valutare per educare”, quindi, come dice Zavalloni, senza escludere anche una funzione motivante di responsabilizzazione e di “rinforzo” all'impegno e alla partecipazione. Certamente, i risultati finali saranno tanto più lusinghieri quanta più cura e attenzione si saranno investite nelle fasi precedenti. Il processo di insegnamento sarà avvantaggiato da un'analisi accurata della situazione iniziale degli allievi, in base alla quale saranno state assunte scelte conseguenti; una verifica sistematica, accurata, sugli andamenti degli apprendimenti consentirà di regolare tempestivamente le

proposte e quindi di prevenire e contenere gli insuccessi, consentendo risultati finali più lusinghieri. La valutazione non può limitarsi ad apprezzare gli apprendimenti degli allievi, ma dovrebbe portare anche a una riflessione sulle migliori strategie di insegnamento, sull'organizzazione dei tempi, degli spazi, degli ambienti di apprendimento, sulle relazioni che intercorrono tra adulti, tra adulti e allievi, tra allievi. In pratica la verifica dell'andamento degli apprendimenti degli allievi deve contribuire all'autovalutazione del lavoro del docente e di istituto. Pertanto valutazione e verifica, risultano momenti utili ad individuare le strategie adeguate a garantire il successo formativo degli alunni nei processi di apprendimento. Ciò premesso è chiaro come la valutazione ha valore se la si considera parte integrante del percorso di insegnamento/apprendimento, se è usata per informare insegnante e studente su come si sta procedendo, se rientra in un sistema di valutazione che promuove il riconoscimento del livello di qualità raggiunto da ogni singolo e lo stimola al continuo miglioramento; solo così essa si configura come parte essenziale del processo educativo la cui principale finalità è il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, nonché del successo formativo degli allievi di cui costituisce appendice fondamentale.

BIBLIOGRAFIA:

- Ianes D., Camerotti S., Capaldo N., Rondanini L., (2016) *"Insegnare domani nella scuola primaria. Prova scritta"*, Erickson.
- Miur (2012), *"Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di Istruzione"*.
- P. Winograd, & F. D. Perkins (1996). *Authentic assessment in the classroom: Principles and practices*. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring (I-8: 1-11)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- G. Wiggins (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998, October). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Wiliam, D. (2011). *What is assessment for learning?* *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

SITOGRAFIA:

[-http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUri_Serv.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF;](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUri_Serv.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF)

[-www.icstoccicagli.it/docs/didattica/criterivalutazionedidattica.pdf;](http://www.icstoccicagli.it/docs/didattica/criterivalutazionedidattica.pdf)

[-http://www.apprendimentocooperativo.it/Il-coop-learning/approfondimenti/La-valutazione-autentica-e-quella-tradizionale/ca_15957.html.](http://www.apprendimentocooperativo.it/Il-coop-learning/approfondimenti/La-valutazione-autentica-e-quella-tradizionale/ca_15957.html)

1.5 Rubrica di valutazione – Donatella Tringali

Le rubriche sono strumenti che descrivono i livelli di padronanza di una competenza; la rubrica è dunque un prospetto che quantifica una competenza.

Un esempio di rubrica valutativa di classe prima.

Competenze chiave	Dimensione	Livello 1 Base	Livello 2 Intermedio	Livello 3 Avanzato
Comprensione della consegna	Legge e comprende le istruzioni.	Se guidato raccoglie dati informativi.	Raccoglie dati informativi utili al suo scopo.	Raccoglie e seleziona dati informativi utili al suo scopo.
Comunicazione nella madrelingua	L'alunno utilizza le informazioni di cui dispone per comunicare un pensiero con l'uso di immagini.	Solo se guidato riesce ad esporre quanto prodotto.	Riesce ad esporre quanto prodotto con un lessico adeguato.	Esponde in maniera chiara dimostrando di possedere un lessico adeguato ed una buona capacità di rielaborazione dei dati.
Comunicazione nelle lingue straniere	Comprende diversi generi di messaggi trasmessi con supporti diversi.	Guidato comprende, associa immagini a parole, memorizza e riproduce il	Si esprime in modo adeguato usando un lessico corretto.	Comprende e risponde a semplici domande relative alla propria sfera personale,

		lessico appreso.		familiare, con una corretta pronuncia.
Competenza matematica	L'alunno usa la tabella a doppia entrata per raccogliere dati ed informazioni e rappresentarli mediante diagrammi.	Opportunamente guidato, colloca simboli su grafici già disegnati per rappresentare quantità relative a semplici indagini.	Colloca simboli su grafici già disegnati per rappresentare quantità relative a semplici indagini.	Colloca simboli su grafici già disegnati per rappresentare quantità relative a semplici indagini e sa interpretare i dati raccolti.
Competenza base in scienza	L'alunno osserva, riconosce e descrive alcuni fenomeni dell'ambiente che lo circonda.	Guidato, osserva, riconosce e descrive le principali caratteristiche dell'ambiente circostante.	Osserva, riconosce, descrive i fenomeni dell'ambiente circostante.	Descrive, confronta, interpreta i fenomeni dell'ambiente circostante.
Imparare ad imparare	L'alunno interagisce in gruppo contribuendo alla realizzazione dell'attività collettiva.	Ha difficoltà a mettersi in relazione rispetto all'attività comune.	Si relaziona positivamente rispetto al compito.	Si relaziona positivamente rispetto al compito e fornisce il suo contributo.
Competenze sociali e civiche	L'alunno riconosce la reciprocità nelle interazioni.	Fatica ad ascoltare la presentazione del lavoro.	Ascolta con interesse la presentazione dei compagni ed esprime, se stimolato dall'insegnante,	Ascolta con interesse la presentazione dei compagni ed esprime la propria opinione.

La valutazione del processo di apprendimento (D.P.R. 122/2009)

			la propria opinione.	
--	--	--	-------------------------	--

Alunno																				
--------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

STRATEGIE AUTOVALUTATIVE

	PIENAMENTE RAGGIUNTO	RAGGIUNTO	PARZIALMENTE RAGGIUNTO
COMPRESIONE DELLA CONSEGNA	Ascolto e comprendo le istruzioni orali.	Ascolto e comprendo le istruzioni orali in modo abbastanza autonomo.	Ascolto e comprendo le istruzioni orali ma ho bisogno di una guida.
ACQUISIZIONE DELLE INFORMAZIONI	Consulto autonomamente siti internet. Acquisisco e seleziono le informazioni.	Consulto siti internet. Acquisisco e seleziono gran parte delle informazioni.	Consulto siti internet ma ho bisogno di indicazioni. Acquisisco e seleziono informazioni che non sempre sono

La valutazione del processo di apprendimento (D.P.R. 122/2009)

			adeguate.
ORGANIZZAZIONE DEI CONTENUTI	Organizzo i contenuti secondo una logica e rielaboro le conoscenze in modo originale.	Organizzo i contenuti secondo una logica.	Organizzo i contenuti in modo approssimativo.
ESPOSIZIONE	Espongo i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolineando con il tono della voce e la gestualità i passaggi più importanti.	Espongo i contenuti con chiarezza sottolineando con il tono della voce e la gestualità alcuni passaggi.	Espongo i contenuti in modo non sempre chiaro e con tono generalmente monotono; ho bisogno spesso di guardare gli appunti.
AUTOREGOLAZIONE DEI TEMPI	Rispetto i tempi di esposizione assegnatimi. Riassumo le informazioni principali.	Rispetto abbastanza i tempi di esposizione assegnatimi. Riassumo la maggior parte delle informazioni principali.	Non rispetto i tempi di esposizione assegnatimi. Riassumo solo alcune delle informazioni principali, mi dilungo in informazioni secondarie.
ADATTAMENTO DELL'ESPOSIZIONE E ALLE ESIGENZE DEGLI UDITORI	Durante l'esposizione osservo attentamente i compagni e seguo le loro reazioni. Se noto segnali di distrazione torno ad attirare l'attenzione con voce e gesti. Se noto segnali di noia accorcio i tempi.	Durante l'esposizione osservo i compagni cogliendone le reazioni e riesco complessivamente a recuperare l'attenzione con voce e gesti.	Penso più all'esposizione che alle reazioni dell'uditorio. Regolo a fatica voce e gesti. Ho difficoltà a regolare i tempi in base all'atteggiamento degli uditori.
CONTROLLO DELL'EMOTIVITA'	Parlo in modo sciolto e disinvolto.	Parlo in modo sciolto.	Parlo in modo impacciato.

1.6 Conclusioni – Teresa Milano

Riteniamo utile soffermarci su alcune riflessioni.

La valutazione scolastica è una situazione molto variegata e complessa che non si può certo affrontare e migliorare solo con interventi semplici: voti “sì”, voti “no”.

Si incorre forse in troppi errori se si parla di valutazione scolastica in modo generico senza “specificare” a quale valutazione, a quale scopo, a quale strumento di raccolta di informazioni si fa riferimento.

La valutazione è e rimane sempre un processo che si sviluppa da obiettivi di conoscenza che si vogliono conseguire, per ottenere la quale si predispongono strumenti adatti a raccogliere informazioni pertinenti e coerenti con quello che si intende valutare. Infine, la valutazione è una “inferenza” o “giudizio” che si fonda sulle informazioni raccolte. Possibilità di errore nello sviluppo del processo possono sempre verificarsi e invalidare l’ “inferenza” finale che si esprime.

Sebbene la valutazione possa avere molte valenze, bisogna riconoscere che alcune sono improprie. La valutazione è un processo per ricavare informazioni sullo sviluppo o sull’apprendimento dello studente e non uno strumento disciplinare, né uno strumento per suscitare o per stimolare la competizione.

Infatti, può sorgere qualche dubbio se a parità di livello scolastico, possono essere valutate nello stesso modo le valutazioni in tre classi: una in una scuola a rischio, un’altra in una di condizione sociale medio-alta, una terza in una classe con 8 ragazzi di recente immigrazione su 25. Vi sono molti aspetti che giustificano il dubbio. Si aggiunge che fa parte dell’esperienza di qualsiasi insegnante il sapere che le classi subiscono delle variazioni da un anno all’altro. E’ infatti criterio fondamentale che la valutazione si adatti alla situazione.

Vi sono valutazioni che si fondano su informazioni raccolte con modalità diverse. La forma di raccolta di informazioni non è indifferente perché il giudizio si fonda sulle informazioni che lo strumento suggerisce e fornisce. Vi sono anche valutazioni che hanno processi particolari. Dalle diverse valutazioni – quali i compiti scritti, le interrogazioni orali, i compiti di gruppo, le prove oggettive o altre informali – si traggono valutazioni sommative, ma una valutazione derivata da una eterogeneità di valutazioni fondata su una eterogeneità di compiti o prestazioni può non essere precisa. Si pensi a una sequenza di

voti che derivi da composizioni scritte (letterario, introspettivo, saggistico, narrativo, storico) diverse tra loro nei processi e conoscenze che richiedono.

In conclusione crediamo risulti evidente una realtà: la valutazione scolastica ha una complessità di riferimenti e di risvolti che richiede un elevato livello di competenza dell'insegnante. Valutare non è semplicemente attribuire giudizi o voti. Non è neppure sufficiente cercare una sempre maggiore oggettività anche se questa è necessaria.

La valutazione ha radici profonde anche nel modo di concepire l'apprendimento da parte dell'insegnante, nel modo di condurre la didattica, nel modo di relazionarsi con gli studenti e di preoccuparsi della loro motivazione. Per rinnovare la valutazione scolastica non basta introdurre una nuova pratica che rilevi un vero apprendimento, sono indispensabili anche una nuova visione di tale processo, di nuove forme con le quali rilevarlo e accompagnarlo, fiducia nella possibilità e nell'importanza di coinvolgere l'autovalutazione dello studente, strumenti e forme che dimostrino attenzione alla motivazione nel momento in cui si dà un *feedback* all'apprendimento. Come si affermava all'inizio la valutazione dell'apprendimento non è una questione di voti o non voti. La valutazione si accompagna ad uno stile di insegnare, a un modo di immaginare il processo di apprendimento. Non deve essere né una clava né una sferza per tenere buoni né uno strumento per potere creare ansia o per indurre paura. È uno strumento per migliorare l'insegnamento, l'apprendimento, per verificare i punti deboli e i punti forti e crescere ancora.

Nuovi orientamenti e nuove prospettive in questi anni sono maturati in nuove forme di valutazione che intendono correggere conseguenze negative di una valutazione che o non valuta adeguatamente l'apprendimento o non corrisponde alla comprensione che oggi abbiamo dei processi di apprendimento o tende a demotivare invece di incrementare la crescita di chi è oggetto di valutazione. Questi orientamenti hanno anche promosso un cambiamento che viene indicato nel recupero della valutazione formativa e sommativa o anche indicato come valutazione per l'apprendimento e dell'apprendimento.

- AA.VV.;
- siti vari.

La valutazione autentica

2.1 Introduzione – Giuseppina Fasci

Insegnanti, genitori e studenti discutono ormai da tempo sulla valutazione, problema complesso e "spinoso" non ancora risolto.

Molti sono, infatti i limiti evidenti posti dalle prove usualmente somministrate per la verifica degli apprendimenti.

Le prove "oggettive" e i tradizionali compiti scritti e interrogazioni non riescono a rendere un giudizio significativo sul reale processo di apprendimento dello studente e a "monitorare" il suo progresso.

Inoltre, la valutazione è, in genere, considerata dagli studenti e relative famiglie come uno strumento di selezione, che porta inevitabilmente ad azioni meramente classificatorie con effetti disastrosi sulla psicologia degli alunni. Un giudizio negativo può provocare, infatti, negli allievi un senso di disistima nelle proprie capacità inducendo demotivazione verso lo studio e il miglioramento, mentre nei genitori ingenera ansia e preoccupazione soprattutto laddove questi nutrono elevate aspettative nei riguardi dei figli.

La valutazione, quindi, ha assunto le dimensioni di un vero e proprio "movimento di pensiero": può essere considerata come contrapposta alla valutazione tradizionale o, in modo più preciso, alla valutazione misurata attraverso forme standardizzate.

2.2 Cenni storici – Saverina Mauro

Dal punto di vista storico, la valutazione ha origine relativamente recente: la sua prima formulazione risale, infatti, al periodo 1922/1929, ed è legata agli studi di Piéron, Laugier, Decroly, Buyse. Le basi teoriche sulle quali poggia vanno ricercate nello sviluppo di alcune particolari scienze, quali la Dossologia, che studia le funzioni che di volta in volta ha assunto e può assumere, la Docimologia, che analizza i sistemi di valutazione e la loro influenza sui processi formativi, la Docimastica, che affronta gli aspetti operativi veri e propri. Tali scienze si collegano al bisogno di approfondire le modalità e le dinamiche della valutazione all'interno dei processi di apprendimento e di ricercare strumenti sempre più coerenti e affidabili che conducono a considerare tale fase «...non soltanto come momento a sé stante del fenomeno educativo ma... » secondo una logica che tende «...ad inserirla in un discorso generale sull'educazione» (G. Sciacovelli, 1981).¹⁹

Verso la fine degli anni '60, si sono distinte due tipologie di valutazione: la “formativa”, che avviene nel corso del processo di apprendimento per migliorarlo, e la “sommativa”, che si realizza dopo una fase lunga di apprendimento, della durata di un ciclo o di un anno scolastico.

In realtà si differenziano poco poiché ambedue sono “verifica di” apprendimenti, conseguiti con o senza successo. Con riferimento al modello di tipo comportamentista, la valutazione formativa è frazionata e continua, la sommativa è globale e finale di parziali.²⁰ Negli Stati Uniti, verso la fine degli anni '80, la valutazione con prove standardizzate, le cosiddette “prove oggettive”, subisce una serie di critiche soprattutto per l'uso diffuso e persistente. Ciò si verifica quasi nello stesso periodo in cui in Inghilterra prende avvio la riflessione sulla valutazione “per” l'apprendimento.

L'uso di prove “a scelta multipla” non consentiva di accertare l'abilità degli studenti di risolvere problemi complessi, di pensare in modo creativo, di comunicare con efficacia, e di impegnarsi in attività o lavori di collaborazione.²¹

Agli inizi degli anni '90, sorge, così, il movimento della valutazione autentica o alternativa, come contrapposizione critica alla forma di valutazione diffusa di orientamento

¹⁹ Il manuale della scuola elementare (Fabbri) Luciano Rondanini

²⁰ SVILUPPI E CAMBIAMENTI NELLA SCUOLA NELLA PROSPETTIVA DELLA VALUTAZIONE
di Mario Comoglio

²¹ Lipman (1987)

comportamentista, fondata soprattutto su test standardizzati per lo più a scelta multipla e ispirate al principio della certezza e della verificabilità. Inoltre, vari studiosi e ricercatori hanno cominciato a porre la questione degli effetti emotivo-motivazionali che la valutazione, in particolare quella formativa, ha sull'apprendimento.

Black e Wiliam nel 1998 in “*Assessment and classroom learning*” e “*Inside the black box*” hanno posto l'attenzione sulla pratica di valutazione e sui suoi effetti emotivo-motivazionali.

Secondo questi studiosi, la valutazione formativa risulta inadeguata ad accrescere la motivazione ad apprendere e a incrementare il successo scolastico. E', però, uno strumento o una possibilità in mano all'insegnante in grado di migliorare il successo scolastico degli studenti ma è necessario che la scuola si rinnovi e migliori la sua pratica di valutazione.

Offrono, quindi, tre consigli:

- *migliorare l'autostima;*
- *promuovere l'autovalutazione e la valutazione tra compagni;*
- *connettere e allineare valutazione a istruzione.*

È fondamentale che gli studenti trovino la giusta motivazione che si sviluppa in un contesto nel quale le attività o le prestazioni vengono “valutate” rispetto ad obiettivi o a standard da conseguire. È importante avere successo” ed “evitare il fallimento”, meccanismo psicologico che nella scuola è regolato dalla valutazione; una valutazione che non si limiti a sollecitare risposte facili da calcolare, ma che sia ancorata a prove concrete, prestazioni autentiche, compiti di realtà.

Grant Wiggins²² è stato colui che per primo ha proposto la “valutazione autentica o alternativa” come sostitutiva di quella tradizionale, una valutazione che intende verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa”, fondata su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento.

Secondo Meyer non può dirsi “autentica” una qualsiasi prestazione. Per definirsi tale, una prestazione deve essere un compito sfidante e coinvolgente molto simile a un compito o un problema che gli adulti incontrano nella vita reale. L'apprendimento non si dimostra con il

²² **Grant Wiggins**, pedagogista statunitense, presidente e direttore del **Research for the Center on Learning Assessment and school structure**, oltre che presidente della **Authentic Education** in Hopewell, New Jersey.

La valutazione autentica

possesso di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di trasferire e utilizzare le conoscenze acquisite in contesti quotidiani.

La valutazione, assume, quindi, nel curriculum un ruolo centrale, fa da guida.

Nasce, quindi, la necessità della costruzione di un curriculum per l'apprendimento significativo attraverso la progettazione. È fondamentale migliorare le capacità progettuali, così da inserire la classe in un progetto che si sviluppa attivamente, attribuendo senso a tutto ciò che si fa, altrimenti si rischia che le esperienze risultino prive di valore positivo e costruttivo.

La valutazione autentica

Riportiamo due definizioni di valutazione autentica:

- Secondo Wiggins (1998) c'è valutazione autentica «quando ancoriamo il controllo al tipo di lavoro che persone concrete fanno piuttosto che solo sollecitare risposte facili da calcolare con risposte semplici. La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa apprendiamo se gli studenti possono in modo intelligente usare ciò che hanno appreso in situazioni che in modo considerevole li avvicinano a situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni».
- La definizione di Winograd & Perkins (1996) cita «la valutazione che ricorre continuamente nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale... L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. L'intento della "valutazione autentica" è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. La "valutazione autentica" scoraggia le prove "carta-e-penna" sconnesse dalle attività di insegnamento e di apprendimento che al momento avvengono. Nella "valutazione autentica", c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero al di là delle capacità/doti dell'insegnante».

La valutazione 'autentica' è educativa, centrata sullo studente, connessa con esperienze del mondo reale, predittiva di competenze spendibili anche nei contesti della vita quotidiana ed extrascolastica. Si fonda, infatti, sulla convinzione che l'apprendimento non si dimostra con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di utilizzare la conoscenza acquisita in contesti reali; non ha quindi lo scopo di classificare o selezionare, ma di offrire ad ognuno l'opportunità di compiere prestazioni di qualità.

"L'intento della valutazione autentica è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale" (Winograd-Perkins). Meyer, nel 1992 ha sostenuto che non può dirsi "autentica" una qualsiasi prestazione. Per definirsi tale, una prestazione deve essere un compito sfidante e coinvolgente molto simile a un compito o un problema che gli adulti incontrano nella vita reale. Ciò significa che una prestazione autentica, non diversamente da un qualsiasi compito reale, richiede l'esecuzione di una sequenza di fasi/processi per essere portata a termine: preparazione di un piano adeguato, stesura di un primo abbozzo, ricerca di fonti e/o informazioni, collaborazione con altri, autovalutazione, revisione, ed altri passi. La

valutazione di tali prodotti dovrebbe fare riferimento agli stessi criteri utilizzati per valutare compiti e/o attività reali.

Wiggins (1990) ha indicato i seguenti tre:

- Il *compito*: il compito deve esigere l'uso di conoscenze o di abilità per realizzare un prodotto che è in se stesso completo. Se, ad esempio, si chiede di preparare uno spot televisivo, non si tratta di fare solo uno "storyboard", ma di curare lo sviluppo di tutte le parti di cui esso è costituito. Per essere "reali" e sollecitare un pensiero elevato (argomentazioni, ragionamenti, inferenze, confronti, valutazioni, ecc.) le prestazioni dovrebbero prevedere più di una soluzione possibile.
- Il *contesto*: il compito, e di conseguenza la prestazione richiesta, dovrebbe essere inserito entro un contesto reale (a differenza delle richieste delle prove decontestualizzate, oggettive). La prestazione deve indurre a ricercare, utilizzare e trasformare le conoscenze per la loro applicazione in un contesto ben determinato. Dice Wiggins (1990): "Il contesto (incluso il tempo concesso per completare il compito) dovrebbe essere simile o essere una copia fedele del contesto nel quale si trovano professionisti, cittadini e consumatori. Un esame nel quale lo studente non ha quasi nessuna conoscenza pregressa di ciò che gli sarà chiesto, poco tempo per completare l'attività, e nessuna opportunità di riflettere o consultare risorse appropriate, non sarebbe autentico".
- I *criteri di valutazione*: i criteri di valutazione non possono essere fondati su un numero di conoscenze o domande corrette/errate, ma sull'applicazione di numerose conoscenze e di numerosi processi talvolta ricorsivi, sull'integrazione di conoscenze e abilità che possono essere possedute dallo studente a livelli diversi.

2.4 Introduzione della valutazione autentica in Italia – Angelina Marcianò

Il prof. M. Comoglio che, per primo, ha studiato e portato in Italia le teorie

La valutazione autentica

di Wiggins, riporta nel suo lavoro alcune delle definizioni del concetto di valutazione alternativa, che egli chiama anche “autentica” proprio per rimarcare la inautenticità delle verifiche fatte mediante i test.

Comoglio ripropone il pensiero di Grant Wiggins (1993) di una “valutazione alternativa” in sostituzione di quella tradizionale, una valutazione che verifica non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che “sa fare con ciò che sa”, fondata su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento.

Secondo Comoglio una valutazione che voglia essere maggiormente autentica dovrebbe consentire di esprimere un giudizio più esteso dell'apprendimento e cioè della capacità «di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente» (Arter & Bond, 1996).

La valutazione tradizionale italiana, pur essendo molto variegata e diversificata, va qui intesa *non nel senso degli strumenti, ma nel senso delle intenzioni e degli scopi: verificare l'apprendimento da parte dello studente di una conoscenza trasmessa dall'insegnante* (Comoglio, 2002).

La valutazione autentica è un vero accertamento della prestazione perché da essa si capisce se gli studenti sono in grado di usare in modo intelligente ciò che hanno appreso. In sintesi si passa dalla dimensione di valutazione della conoscenza alla valutazione della comprensione.

Si richiede, cioè, una verifica attraverso una prestazione e non attraverso un test: una prospettiva nuova e diversa. Ci sono studenti che possono riuscire molto bene in un test a scelta multipla ma che “crollano” quando si chiede loro di dimostrare quello che sanno fare in una prestazione concreta.

2.5 Valutazione tradizionale e valutazione autentica – Tiziana Laganà

La valutazione autentica

Dall'evoluzione dei pilastri fondanti della pedagogia scolastica, avvenuta negli ultimi trent'anni, emerge la presenza di veri e propri limiti per quanto concerne la valutazione tradizionale. Essa infatti tende a valutare quello che l'alunno conosce, verificando la "riproduzione" ma non il processo del suo apprendimento, non la "costruzione" e lo "sviluppo" della conoscenza e neppure la "capacità di applicazione reale" delle conoscenze possedute. La valutazione tradizionale è stata da molti definita come un sistema di giudizio selettivo in quanto si limita ad appurare l'eventuale successo o insuccesso dell'apprendimento e programmare attività di potenziamento o di recupero. La valutazione tradizionale è fondata generalmente su prove oggettive e nella "ripresentazione" di nozioni apprese durante le lezioni dell'insegnante o dai libri di testo. Tali caratteristiche rendono questo tipo di valutazione privo di valori predittivi, in quanto lo studente non è in grado di dimostrare "ciò che sa fare con ciò che sa". Caratteristiche fondamentali, invece, della valutazione autentica sono l'applicazione, l'uso e la ricostruzione della conoscenza scolastica in contesti reali e pertanto la richiesta dell'applicazione di più conoscenze e più processi cognitivi. A differenza di quella tradizionale, la valutazione autentica ha valori predittivi perché si fonda sull'uso di conoscenze e abilità applicate in situazioni reali o analoghe a quelle che sono richieste nella realtà. Inoltre la prestazione è valutata secondo criteri applicati nel contesto reale.

La valutazione autentica

La valutazione autentica, secondo Wiggins, ha le seguenti caratteristiche:

1) *È realistica.*

I compiti replicano i modi nei quali le conoscenze e le abilità della persona sono “controllate” nel mondo reale.

2) *Richiede giudizio e innovazione.*

Conoscenza e abilità devono essere utilizzate dallo studente per risolvere problemi non strutturati, la cui soluzione non richiede di seguire la routine o le procedure stabilite.

3) *Richiede agli studenti di “costruire” la disciplina.*

Lo studente deve esplorare e lavorare “dentro” ogni disciplina, invece di ridire o di replicare, attraverso una dimostrazione, ciò che gli è stato insegnato o ciò che già conosce.

4) *Replica o simula i contesti nei quali gli adulti sono “controllati” sul luogo di lavoro, nella vita civile e nella vita personale.*

I tipici test scolastici sono senza contesto. Lo studente deve sperimentare situazioni che hanno costrizioni, finalità e spettatori particolari. I compiti autentici capovolgono quella segretezza, quel silenzio e quell'assenza di risorse e di feedback che caratterizzano il testing tradizionale.

5) *Accerta l'abilità dello studente di usare efficientemente e realmente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso.*

Gli item del test convenzionale sono elementi isolati di una prestazione; invece un compito reale richiede l'uso integrato di abilità.

6) *Permette appropriate opportunità di ripetere, di praticare, di consultare risorse, di avere feedback e di perfezionare la prestazione e i prodotti.*

La valutazione, per essere educativa, deve tendere a migliorare la prestazione degli studenti, attraverso cicli di prestazione-feedback-revisione-prestazione. Il test tradizionale manca di questa prerogativa, non aiuta gli studenti ad apprendere, ad usare le informazioni, le risorse e le annotazioni per eseguire una prestazione in un contesto reale.

La valutazione autentica

Anche secondo Janine Huot un compito basato sulla performance è per gli studenti un'attività per dimostrare le loro attitudini a integrare e utilizzare il loro sapere, il saper fare in un contesto reale . Un tale compito può avere una o più caratteristiche seguenti:

- esige l'uso di conoscenze e di abilità in un contesto che rappresenta delle situazioni o problemi reali;
- permette di scoprire i passi utilizzati dagli studenti per affrontare una situazione data, piuttosto che limitarsi al risultato finale;
- fa appello a molti risultati d'apprendimento o competenze;
- esige l'uso di attitudini intellettuali complesse;
- permette di osservare le molteplici sfaccettature dell'apprendimento;
- dà agli studenti la scelta del tipo di produzione per esibire ciò che hanno appreso.

2.7 Strumenti di valutazione autentica: i compiti di realtà – Annunziata Condemi

1) IL COMPITO DI REALTA' prevede:

La valutazione autentica

- la valorizzazione delle conoscenze e delle abilità possedute in contesti moderatamente diversi da quelli della familiare pratica didattica;
- la costruzione di situazioni – problema tali da sollecitare la riorganizzazione delle risorse possedute dall'alunno.

CARATTERISTICHE DEL COMPITO DI REALTÀ

- Deve partire da argomenti che interessano l'allievo;
- deve nascere dalla problematizzazione e dalla discussione;
- non è assimilabile ad una prova di verifica tradizionale;
- richiede l'utilizzo di abilità e conoscenze possedute;
- può essere disciplinare o interdisciplinare;
- deve essere operativo, cioè richiedere attività laboratoriali (anche in classe, individuali o a piccoli gruppi), concrete e pratiche;
- deve essere attinente al quotidiano, al vissuto, all'esperienza;
- prevede un prodotto finale.

IL RUOLO DEL DOCENTE

Osservare:

- il grado di autonomia con cui gli allievi riescono ad utilizzare ciò che sanno (conoscenze) e ciò che sanno fare (abilità);
- le loro risorse interne;
- le risorse esterne impiegate per realizzare il compito.

2.8 Esempio di "COMPITO DI REALTÀ"

realizzato nell'Istituto Comprensivo di Motta San Giovanni – Gioia Zumbo

ISTITUTO COMPRENSIVO "MOTTA SAN GIOVANNI"

SCUOLA PRIMARIA SANT'ELIA

a.s. 2015/2016-CLASSE QUARTA

"COMPITO DI REALTÀ" - ABBELLIAMO IL GIARDINO DELLA SCUOLA

CONTESTO DI LAVORO

Il seguente "Compito di realtà" permette di rielaborare in modo creativo un aspetto del progetto ambientale, "Dire, Fare...Riciclare" che nel corso dell'anno scolastico coinvolge tutte le classi del plesso. Il progetto ha lo scopo di sensibilizzare gli alunni alla responsabilità sociale e alla cura di un ambiente comune attraverso pratiche di cittadinanza attiva: raccolta differenziata, riuso di materiali e abbellimento del giardino della scuola.

COMPETENZE CHIAVE:

- **Competenze Matematiche e tecnologiche**
- **Competenze sociali e civiche**
- **Comunicazione nella madrelingua**

OBIETTIVI: Rappresentare le aiuole del giardino della scuola e stabilire la disposizione delle piante

RUOLI Saranno formati tre gruppi di quattro alunni con i seguenti ruoli:

- un "coordinatore" che raccoglie i dati e relaziona sull'esperienza vissuta, utilizzando a piacere: la narrazione, le

La valutazione autentica

illustrazioni con didascalie di spiegazione o un elenco ordinato di azioni;

- due "geometri" che effettueranno le misurazioni degli spazi;
- un "disegnatore" che riproduce l'immagine degli spazi in scala su fogli di carta millimetrata.

- **Insieme** realizzeranno un cartellone di sintesi e decideranno la disposizione delle piante e delle fioriere, rappresentandole sui disegni effettuati.

- I gruppi saranno eterogenei in modo che siano presenti alunni con abilità sia matematiche sia sociali

PRODOTTO:

- Progetto di tre aiuole del giardino dell'edificio;
- Realizzazione di un cartellone di sintesi.

MEZZI E STRUMENTI DI LAVORO: Strumenti tecnici (matita – quaderno a quadretti - metro - carta millimetrata, righello, squadra)

DISCIPLINE COINVOLTE: Matematica - Tecnologia - Geografia - Italiano

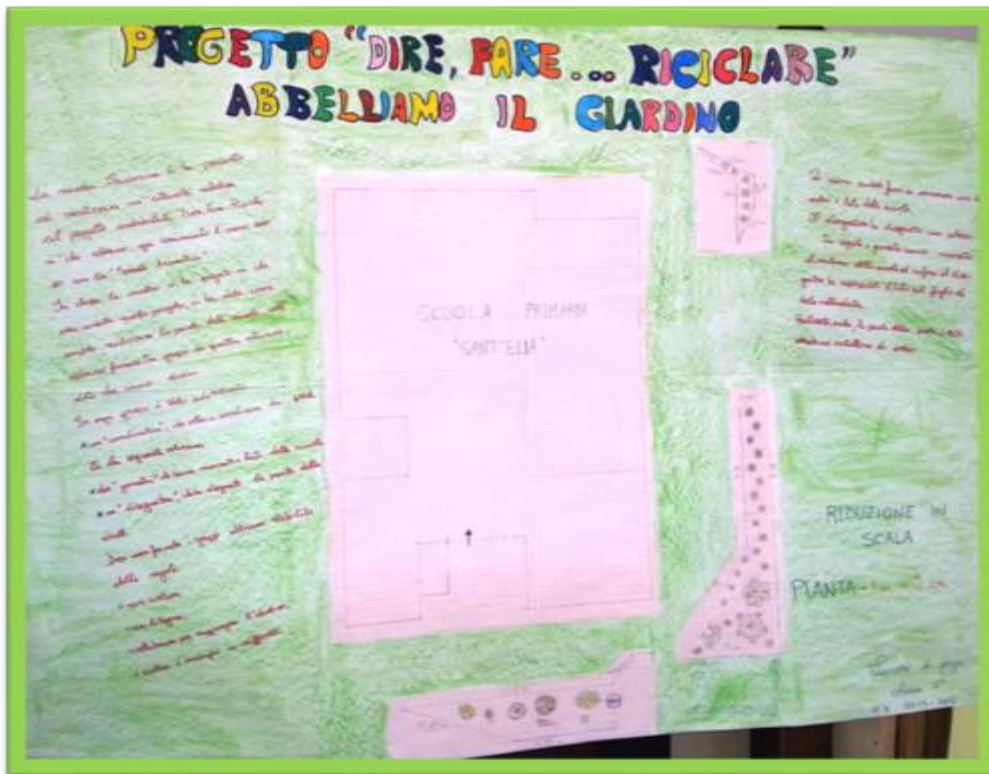
TEMPI: 8 h

STANDARD DI SUCCESSO Il lavoro sarà efficace se gli alunni dimostrano di:

- Saper progettare;
- Saper misurare con l'uso di strumenti tecnici;
- Saper riprodurre una figura effettuando una riduzione in scala;
- Saper comunicare verbalmente e per iscritto;

La valutazione autentica

- Saper interagire e collaborare con i compagni.



2.9 Rubrica di valutazione del compito di realtà – Fortunata Carmela Legato

- Progetto di tre aiuole del giardino dell'edificio;
- Elaborazione di cartellone;

La valutazione autentica

Livelli Dimensioni	A – Avanzato Punti 3	B – Intermedio Punti 2	C – Base Punti 1	D – Iniziale Punti 0
Esposizione	<p>L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti.</p> <p>Durante l'esposizione osserva i compagni e coglie le loro sollecitazioni (risponde a domande, si interrompe e ripete se vede espressioni di dubbio o prendere appunti...)</p>	<p>L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti.</p>	<p>L'alunno espone i contenuti in modo abbastanza chiaro, non sempre utilizza un linguaggio appropriato; il tono di voce è monotono e non sempre la gestualità sottolinea i passaggi più importanti</p>	<p>L'esposizione non è chiara e l'alunno usa un linguaggio approssimativo. Non sottolinea i passaggi più importanti con il tono di voce e con la gestualità</p>
Conoscenza dei contenuti	<p>L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e collegamenti con altri argomenti. Risponde con sicurezza alle domande.</p>	<p>L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e risponde con una certa sicurezza alle domande.</p>	<p>L'alunno ripete i contenuti riportati sull'elaborato; ha delle difficoltà a rispondere alle domande.</p>	<p>L'alunno ripete alcuni dei contenuti riportati sul cartellone e ha spesso bisogno di guardare gli appunti. Non riesce a rispondere alle domande</p>

La valutazione autentica

				poste.
Organizzazione nelle modalità di presentazione	L'alunno espone i contenuti secondo una logica predefinita, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti facendo raramente riferimento al cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta abbastanza i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti senza fare riferimento al cartellone; non rispetta i tempi di esposizione
Creatività nell'elaborazione dei cartelloni	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione, è originale nella sua realizzazione e c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte.	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione ed è originale nella sua realizzazione .	Il cartellone non contiene tutte le informazioni principali, c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.	Il cartellone contiene solo alcune informazioni, c'è prevalenza di immagini o di parti scritte, non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.
FASCE DI LIVELLO / VALUTAZIONE	Punti 12: voto 10 - Punti 11/10: voto 9 - Punti 9/8: voto 8 - Punti 7/ 5: voto 7 - Punti 6/3: voto 6 – meno di 3 punti: voto 5			

La valutazione autentica

La valutazione autentica implica l'utilizzo, accanto alle prove scritte e orali più tradizionali e all'osservazione dello studente in situazione, delle rubriche.

È una forma di misurazione e controllo della qualità della prestazione che l'insegnante elabora e consegna agli studenti prima dell'esecuzione della prova: è uno strumento che elenca i criteri per analizzare il lavoro nei suoi aspetti più significativi, essa esprime chiaramente i livelli di qualità per ogni criterio ritenuto utile, partendo dai livelli minimi accettabili. È una guida all'attribuzione del punteggio comparativo, basandosi su un insieme di criteri che vanno da un livello minimo a uno massimo. I criteri e gli indicatori specifici sono descritti in modo tanto dettagliato da consentire a valutatori indipendenti di pervenire alla medesima attribuzione di punteggio. La riduzione della componente soggettiva nella valutazione di una prova rende la rubrica attendibile rispetto al raggiungimento di standard nazionali e quindi particolarmente utile alle scuole per elaborare piani di miglioramento.

La rubrica consente quindi:

- di valutare qualitativamente una prestazione e di focalizzare l'attenzione dell'insegnamento e dell'apprendimento sulla competenza,
- di essere massimamente trasparenti perché l'alunno sa in anticipo che cosa ci si aspetta da lui (e anche le famiglie),
- di guidare l'alunno all'autovalutazione e all'assunzione di responsabilità (in teoria e anche in pratica gli alunni stessi sono in grado di attribuirsi il giudizio o di attribuirlo ai compagni). La rilettura degli items e delle risposte fornite dai vari alunni fornisce inoltre un feedback immediato che dovrebbe servire a orientare le prestazioni future;
- di ridurre la componente soggettiva nella valutazione di una prova, quindi è adatta per definire il livello di raggiungimento degli standard nazionali di riferimento e per elaborare i piani di miglioramento dell'efficacia dell'insegnamento della singola scuola;
- di attuare un'esplicita azione di continuità e confronto tra scuole e gradi di scuola (annullando i pericoli dell'autoreferenzialità);
- di favorire la collegialità e la comunità di pratiche perché porta alla comunicazione e alla riflessione interna al collegio dei docenti e tra docenti di dipartimento;
- di coniugare individualizzazione e personalizzazione intendendo per individualizzazione l'adozione di strategie didattiche finalizzate a garantire a tutti gli alunni il raggiungimento

La valutazione autentica

degli obiettivi attraverso la diversificazione degli itinerari di apprendimento (sono chiari i livelli minimi accettabili) e con personalizzazione l'azione di assicurare a ogni allievo una propria eccellenza cognitiva attraverso attività motivanti e significative che consentano di compensare gli svantaggi e sviluppare i propri talenti e le attitudini (articolazione degli indicatori e dei livelli di padronanza + prestazioni autentiche e significative) Baldacci;

- di dare senso al portfolio perché documenta ordinatamente i livelli progressivi degli studenti.

La rubrica permette un feed-back continuo delle azioni programmate e realizzate a scuola e arricchisce la professionalità docente e la motivazione degli allievi, fornendo un valido contributo alla comunicazione della scuola non solo con le famiglie ma anche nel contesto sociale, culturale e produttivo (alternanza scuola-lavoro, quadro europeo delle qualifiche, EF of Languages). P. Ellerani.

L'INVALSI e le prove nazionali (Legge 172/2007)

3.1 Introduzione – Giuseppina Maesano

Le profonde trasformazioni sociali, economiche e culturali che hanno interessato la maggior parte dei paesi economicamente avanzati a partire dal secondo dopoguerra, hanno portato radicali cambiamenti anche sulla scuola che già da diversi decenni ha assunto le caratteristiche del fenomeno di massa. Questi mutamenti si sono in parte tradotti in riforme, non sempre compiute dai sistemi scolastici con conseguenze anche nel sistema di valutazione centrale e locale, ponendo in primo piano il problema della comparabilità dei risultati all'interno del medesimo paese ma anche tra paesi differenti, quindi con sistemi scolastici ed educativi profondamente diversi. In questo contesto generale, già a partire dagli anni sessanta alcuni organismi internazionali hanno proposto e promosso rilevazioni sui livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti in alcune discipline fondamentali. Nel corso degli anni queste ricerche hanno definito degli standard di riferimento fondamentali per tutti i sistemi di valutazione nazionali, pur con le dovute differenze dovute a esigenze e finalità specifiche di ciascun paese. Anche l'Italia non ha fatto eccezione dall'inizio degli anni 2000 è stato creato l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI). I compiti istituzionali affidati all'INVALSI sono quindi cresciuti nella direzione della costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione. Una decisione che ha portato anche nel nostro Paese il tema della cultura, della valutazione, della trasparenza sui risultati e della responsabilità delle scuole verso di essi. L'INVALSI ha tra i suoi scopi principali, il compito istituzionale di promuovere rilevazioni nazionali e internazionali sui livelli di apprendimenti raggiunti dagli studenti in alcune discipline nel loro percorso scolastico. Il test INVALSI (o Prova Nazionale) è una prova scritta ed è stata introdotta con la Legge N°176 del 25 Ottobre 2007, il test è suddiviso in due parti; prova di matematica; prova di italiano. Per la prima volta sono state somministrate a scopo puramente statistico, nell'esame di stato del 2007/2008. Dal 2009, la prova concorre nella valutazione finale dall'esame del primo ciclo d'istruzione, quindi dopo un periodo sperimentale, le prove sono entrate strutturalmente nel percorso scolastico. Le prove sono standard per tutto il territorio nazionale e preparati attraverso appositi seminari. Queste vengono sottoposte ad un'analisi qualitativa da gruppi di esperti disciplinari; al fine di selezionare e rivedere quelle da inviare al pretest. Le domande selezionate vengono, infatti, testate su campioni di alunni per verificarne la validità,

L'INVALSI e le prove nazionali (Legge 172/2007)

stabilita sulla base di elaborazioni statistiche e caratteristiche psicometriche. Sono costituite da domande chiuse, con risposte a scelta multipla e domande aperte, da esercizi di matematica e linguistici; sono svolte in un tempo che va dai 45 ai 90 minuti. I criteri secondo i quali sono preparate le prove sono quattro: standardizzazione; corrispondenza con le indicazioni nazionali (gli obiettivi sono previsti dalle Indicazioni Nazionali); accessibilità (i test devono essere accessibili a tutti, in base al grado di sviluppo cognitivo dell'età); diversificazione (dei livelli di difficoltà alle domande). In questo modo si distinguono non solo alunni bravi e non bravi, ma anche bravi e molto bravi.

BIBLIOGRAFIA

- 1-<https://it.wikipedia.org/wiki/test.invalsi>;
- 2-www.invalsi.it “invalsi.doc_eventi”;
- 3-come vengono preparate le prove Invalsi- (La Vita Scolastica).

3.2 Le prove invalsi : che cosa sono e a che cosa servono – Carmela Modaffari

La prova Invalsi è un test predisposto dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione e somministrato in tutte le scuole del Paese agli studenti delle classi II e V della scuola primaria, delle classi III della scuola secondaria di primo grado e delle II della scuola secondaria di secondo grado. Il test è suddiviso in due parti:

- prova di matematica;
- prova di italiano.

I risultati delle prove non contribuiscono a determinare la valutazione finale, ad eccezione di quelli della III classe della Secondaria di I grado: in questo caso il test Invalsi costituisce la prova nazionale, il cui risultato concorre alla media dell'esame finale del Primo ciclo. L'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione ha predisposto dei quadri di riferimento per la costruzione delle prove Invalsi di Italiano e Matematica. In questi documenti, oltre ai riferimenti normativi sugli obiettivi di apprendimento, sono esplicitate le linee guida per la progettazione delle prove, cioè gli aspetti della materia appresa da valutare e i modi della valutazione. Le prove sono standard per tutto il territorio nazionale e sono costituite da domande chiuse, con risposte a scelta multipla e domande aperte, nonché da esercizi di matematica e linguistici. Le prove, che hanno caratteri di standardizzazione, sono svolte in un tempo che va dai 45 ai 90 minuti. Nella prova di Italiano viene misurata la competenza di lettura e quella grammaticale (ad eccezione della II classe primaria, nella quale non è prevista una prova a sé stante per misurare gli apprendimenti grammaticali), attraverso diversi formati di testo. La prova di matematica valuta le conoscenze degli studenti riguardo numeri, spazio e figure, relazioni e funzioni, dati e previsioni. Le domande sono a risposta multipla o singola, e possono essere corredate da immagini, tabelle e grafici. Il questionario dello studente delle prove invalsi ha come obiettivo fornire e correlare i risultati oggettivi conseguiti nelle prove con informazioni utili all'interpretazione degli stessi. Vengono raccolte informazioni riguardo l'ambiente familiare di provenienza dello studente, le attività svolte durante il tempo scolastico e libero, le opinioni e gli atteggiamenti in merito

allo studio e alla scuola. Sono soggetti a indagine gli studenti e le studentesse delle classi: quinta elementare, prima media, seconda superiore di tutte le scuole statali e paritarie.

Le finalità della prova nazionale sono:

- completare gli elementi di valutazione propri della scuola con elementi rilevati a livello nazionale in modo da avviare azioni per migliorare la qualità della scuola;
- contribuire al progressivo allineamento degli apprendimenti degli studenti a standard nazionali;
- favorire il completamento dell'autonomia scolastica con mirate azioni di stimolo e sostegno, verso il raggiungimento di livelli crescenti di qualità;
- acquisire ulteriori elementi per definire lo stato del sistema di istruzione.

Le prove Invalsi non sono quindi finalizzate alla valutazione individuale degli alunni, ma a monitorare i livelli di apprendimento conseguiti dal sistema scolastico.

Pertanto i risultati di tali prove non verranno, in alcun modo, presi in considerazione nella scheda di valutazione e non faranno media con le altre prove di verifica effettuate nel corso del secondo quadrimestre da ciascun alunno. Potremmo considerarle come un'indagine conoscitiva che, periodicamente, un ente esterno realizza a livello nazionale per rilevare lo stato di salute del sistema scuola.

Questa azione dell'Invalsi può essere considerata, in chiave pedagogica, come un'opportunità di riflessione sull'operato e una modalità per migliorare l'insegnamento e quindi l'apprendimento degli alunni, anche attraverso un utilizzo critico degli esiti delle stesse prove.

- Siti vari.

3.3 Somministrazione invalsi secondo le indicazioni nazionali – Maria Grazia Ambrogio

Da qualche decennio a questa parte, seguendo una tendenza affermata in altri Paesi, come l'Inghilterra e gli Stati Uniti dove si è giunti all'introduzione di veri e propri sistemi di rendicontazione (*accountability*) delle scuole, fondati sui livelli di apprendimento conseguiti dagli studenti che le frequentano, anche in Italia si è fatta strada l'esigenza di affiancare alla valutazione degli alunni tradizionalmente operata dagli insegnanti una qualche forma di valutazione esterna.

Si è registrata, infatti, una spinta verso un'evoluzione del governo del sistema educativo da un modello burocratico, basato su norme e prescrizioni a monte, a un modello basato sulla verifica, a valle, dei risultati raggiunti.

Inoltre, la stessa diffusione dell'istruzione a ogni strato della popolazione e per periodi di tempo sempre più prolungati ha profondamente alterato il quadro precedente.

Sono infatti venute meno quelle condizioni che in linea di massima assicuravano la confrontabilità delle valutazioni espresse dagli insegnanti.

Il riferimento a parametri oggettivi ed uguali per tutti svolge una funzione essenziale e non altrimenti realizzabile nel dare agli insegnanti un'informazione che li aiuti a rendersi conto del punto in cui si trovano i loro alunni e a meglio calibrare il proprio intervento educativo, oltre a segnalare ai responsabili amministrativi le situazioni di difficoltà in cui intervenire a supporto dell'azione dei docenti e della scuola.

Le prove predisposte e somministrate dall'Istituto Nazionale di Valutazione, tuttavia, non sono dirette a sostituire la valutazione operata dagli insegnanti ma ad affiancarla.

Lo scopo è quello di monitorare lo stato e l'evoluzione del sistema d'istruzione, a livello nazionale, territoriale e delle singole istituzioni scolastiche, tramite la rivelazione delle competenze degli alunni in due aree chiave, l'italiano e la matematica.

Le prove d'italiano e di matematica delle Rilevazioni Nazionali dell' INVALSI, nella versione cartacea fino a ora somministrata, sono costituite da fascicoli comprendenti un numero variabile di domande che a loro volta possono essere articolate in diversi item .

Ogni domanda è costruita con uno specifico scopo della domanda che definisce in modo specifico, anche in termini di conoscenze che cosa si vuole principalmente valutare con quel quesito. Ogni domanda è inoltre collegata a un traguardo di competenza.

La Legge n.286/2004 cita che l'INVALSI ha il compito di “attuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti.”

Con l'articolo 5 della Legge 176/07 il legislatore ha stabilito che a decorrere dall'anno scolastico 2007/2008 il Ministro della pubblica istruzione fissa, con direttiva annuale, gli obiettivi della valutazione esterna condotta dal Servizio Nazionale di valutazione in relazione al sistema scolastico e ai livelli di apprendimento degli studenti, per effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti di norma , alla classe seconda e quinta della scuola primaria, alla prima e terza classe della scuola secondaria di primo grado e alla seconda e quinta classe del secondo ciclo.

Le stesse Indicazioni Nazionali, attribuiscono alle istituzioni scolastiche la responsabilità dell'autovalutazione che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne.

Il sistema nazionale di valutazione ha il compito di rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico, fornendo alle scuole, alle famiglie e alla comunità sociale, al Parlamento e al Governo elementi di informazione essenziali circa la salute e la criticità del nostro sistema di istruzione.

L'autovalutazione e la valutazione costituiscono la condizione decisiva per il miglioramento del nostro sistema scolastico.

- AA.VV..

3.4 RAV - Autovalutazione degli allievi e degli insegnanti – *Fortunata Legato,*
Concetta Mafrici

RAV significa Rapporto di Autovalutazione la cui stesura ogni anno coinvolge tutte le scuole del sistema nazionale di istruzione (statali e paritarie). L'acronimo richiama alla mente un significato poco accattivante: il RAV, infatti, nel linguaggio bancario, è un tipo di bollettino utilizzato dai concessionari che trattano la riscossione di somme iscritte a ruolo.

Di primo acchito, infatti, le informazioni specifiche richieste alle scuole, attraverso l'elaborazione del RAV, suonerebbero come “somme” da versare su una piattaforma on-line predisposta dal Ministero, secondo una tempistica progressiva e con risultati a medio e lungo termine (*Allegato N. 1*).

Da premettere che il Sistema nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, in sigla S.N.V., venuto fuori dal D.L. n. 225 del 2010, Legge di conversione n.10 del 2011, è costituito dai seguenti soggetti: Invalsi, Indire e contingente ispettivo e ai sensi dell'art.2 del D.P.R. n.80/2013, Regolamento sul sistema nazionale di valutazione, ha il compito di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione.

Stando a quanto affermato dai documenti sull'argomento, **le scuole hanno il compito di elaborare il RAV, inserendo su una piattaforma on-line, dati di loro competenza diretta, in cui saranno presenti anche dati informativi e statistici sugli aspetti fondamentali del funzionamento del sistema scolastico**, messi già a disposizione dal Ministero su “Scuola in chiaro”, dall'INVALSI e da altri soggetti istituzionali, che aiuteranno le scuole lungo la loro autoanalisi del servizio. Gli stessi dati, inseriti dalle scuole, saranno restituiti in un secondo momento con valori di riferimento esterni (*benchmark*). Le scuole continueranno ad elaborare il RAV individuando, sulla base dell'analisi condotta, le priorità strategiche, nell'ottica di perseguire il miglioramento in determinate aree ritenute deboli.

La pubblicazione del RAV sul portale “Scuola in chiaro” e sul sito di ogni istituzione scolastica è una procedura che permetterà alle scuole di “confrontare la propria situazione con quella di istituzioni scolastiche simili per un più efficace processo di autovalutazione in ciascuna delle aree in cui è articolato il RAV”. Lo scopo è anche quello di avviare una

L'INVALSI e le prove nazionali (Legge 172/2007)

comparazione tra le diverse realtà scolastiche su particolari aree, per implementare azioni di miglioramento, tant'è che il RAV dovrà contenere obiettivi di miglioramento puntuali e coerenti all'analisi condotta, e soprattutto azioni migliorative certe e misurabili.

Ogni singola scuola, sulla base delle aree forti o deboli, individuerà, in una sezione ad hoc del RAV, le priorità strategiche con i relativi obiettivi di miglioramento. Fondamentali saranno i momenti da dedicare alla ricerca, al confronto e alla condivisione all'interno di ogni realtà scolastica. In questo modo l'autovalutazione diventerà lo strumento attraverso cui ogni scuola individua i dati significativi, li esplicita, li rappresenta, li argomenta e li collega alla sua organizzazione e al suo contesto”.

Questa prospettiva è più che legittima perché corrispondente al principio di trasparenza, che dovrebbe in teoria contrassegnare le Pubbliche Amministrazioni; in questo caso l'esternazione del “chi siamo” e “del cosa facciamo” è utile per dare risonanza ai diversi contesti scolastici.

Riguardo a questo aspetto, il RAV dovrebbe rappresentare una grande occasione di interlocuzione tra i diversi attori che si muovono a vario titolo all'interno della comunità scolastica, a patto che l'intento partecipativo e condiviso, sotteso al RAV, non sia assoggettato ad una logica di mero adempimento, per scelte interne all'istituzione scolastica o perché così deciso dall'organo dirigenziale.

Trattandosi di un'autovalutazione interna cui seguirà una valutazione esterna, e anche una valutazione della dirigenza, **si potrebbe correre il rischio che l'autoanalisi di istituto sia del tutto pilotata verso un'autocelebrazione degli aspetti positivi della scuola, sottacendo al contrario sulle criticità e sui punti di debolezza.**

In questo caso il RAV verrebbe depauperato del suo significato intrinseco, quale strumento per migliorare, per confrontarsi e rendicontare, in aggiunta al fatto che le modalità di elaborazione del rapporto costituiscono già un indice della *vision* e della *mission* del dirigente scolastico.

In seguito all'elaborazione del RAV, sulla base delle azioni miglioramento, individuate dalle scuole, si arriverà alla fase finale di rendicontazione sociale. Il Regolamento n.80 del 2013 parla di “pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza”.

L'INVALSI e le prove nazionali (Legge 172/2007)

In conclusione, l'autovalutazione interna, e poi esterna, per le scuole non è un adempimento o ancora peggio una autocelebrazione, ma una riflessione seria sul contesto scolastico che deve essere condotta all'insegna della più allargata partecipazione.

Fonti

1. OrizzonteScuola.it;
2. rapporto di autovalutazione (RAV) e miglioramento, Maggioli Editore - 2015.

Allegato N. 1

Il RAV...in pillole

COSA E'	La sigla R.A.V. Significa Rapporto di Autovalutazione di Istituto
CHI LO PRESCRIVE	E' obbligatorio per tutte le scuole. Deriva da norma di legge: nel Regolamento Valutazione (DPR 80/2013) e trova attuazione definitiva con la Direttiva 11 del 18/9/2014
A CHE COSA SERVE...	<p>La valutazione consentirà a tutti gli Istituti Scolastici di riflettere su se stessi e sul proprio operato per realizzare un circolo virtuoso di miglioramento della propria azione.</p> <p>Il punto focale del processo, che distingue l'Italia da quasi tutti i paesi esteri, è la presenza, oltre alla valutazione esterna, di una valutazione interna con la partecipazione degli stessi Istituti alla propria valutazione, sottolineando così l'importanza della riflessione sulla Scuola da parte di tutti i soggetti parte della comunità scolastica. Autonomia, valutazione e miglioramento sono, dunque, concetti strettamente connessi. Mediante la valutazione, interna ed esterna, le scuole possono individuare gli aspetti positivi da mantenere e consolidare e gli elementi di criticità in relazione ai quali realizzare azioni di miglioramento.</p>
COME E' FATTO...	<p>E' suddiviso in tre macroaree e si conclude con l'individuazione degli obiettivi di miglioramento:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Contesto: Popolazione scolastica; Territorio e capitale sociale; Risorse economiche e materiali; Risorse professionali.2. Esiti: Risultati scolastici; Risultati nelle prove standardizzate nazionali; Competenze chiave europee; Risultati a distanza3. A) Processi - Pratiche educative e didattiche: Curricolo, progettazione e valutazione; Ambiente di apprendimento; Inclusione e differenziazione; Continuità e orientamento3. B) Processi - Pratiche gestionali e organizzative: Orientamento strategico e organizzazione della scuola; Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie4. Il processo di autovalutazione5. Individuazione delle priorità<ul style="list-style-type: none">- Priorità e Traguardi orientati agli Esiti degli studenti- Obiettivi di processo

L'INVALSI e le prove nazionali (Legge 172/2007)

COME SI COMPILA...	E' un format da compilare on line, utilizzando diverse risorse <ul style="list-style-type: none">➤ portale sulla valutazione (http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/documenti.html)➤ questionario scuola predisposto dall'Invalsi➤ piattaforma operativa unitaria con popolamenti automatici di dati successivi e progressivi➤ staff di supporto presso gli USR➤ Rav: mappa di descrittori ed indicatori
CHI LO COMPILA	DS e Nucleo di autovalutazione della scuola
QUANDO SI COMPILA...	La Circolare 47 del 21 ottobre 2014 esplicita il percorso, le cui fasi sono riassunte nella tabella
E PER FINIRE	[..] non tutto quel che conta può essere contato, non tutto quel che può essere contato conta <i>Albert Einstein</i>

3.5 Comparabilità tra le diverse situazioni e aree geografiche –Teresa Luppino

Molte notizie riguardo i risultati degli invalsi riportano che i ragazzi del sud risultano più preparati rispetto a quelli del nord, ma questo dipende molto, dal fatto che in troppe classi gli insegnanti lasciano copiare o suggeriscono essi stessi le risposte, falsando la comparazione tra i ragazzi del nord e del sud.

Infatti esistono collaudati strumenti matematico-statistici che permettono di scoprire, ad esempio, se un intervistato mente, o prende in giro l' intervistatore. Così come esistono tecniche di analisi dei dati capaci di scoprire e correggere i risultati dei test di abilità, in particolare quando si nota un aiuto da parte dell'insegnante desiderosa di autopromuoversi perché convinta che se la classe va male significa che l'insegnante non sa insegnare.

Ogni studente ha "diritto al successo formativo", se non riesce è colpa della scuola che non l'ha aiutato, o motivato.

Ogni anno le prove di matematica e d'italiano si svolgono su tempi stabiliti, strutturati su scelta multipla: i bambini rispondono in base alle loro abilità e competenze acquisite durante il percorso didattico, dove il perseguimento degli obiettivi non deve avere un fine a

se stesso ma, deve strutturare tecniche e strategie atti a risolvere qualsiasi situazione problematica. Spesso bambini che non studiano ma, dotati di buone capacità logiche completano le prove in modo efficiente.

Sarebbe utile strutturare tutta la programmazione a livello interdisciplinare; i collegamenti logici tra le discipline svilupperanno nei bambini la capacità di utilizzare le competenze in qualsiasi contesto. Così non si valuterà la preparazione culturale dell'insegnante ma, la sua capacità di interagire con gli alunni e di trasmettere cultura motivandoli.

Quando si valuta un percorso formativo di un alunno bisogna tenere conto del punto di partenza (misurare il valore aggiunto che riesce a mettere in campo).

Per carenza di finanziamenti, come somministratori vengono utilizzati gli stessi insegnanti, invece, bisogna mettere l'Invalsi in grado di effettuare le rilevazioni con personale proprio. Bisogna formare insegnanti che, oltre la preparazione, abbiano la responsabilità di ciò che propongono agli alunni tenendo conto delle dinamiche caratteriali, dei problemi, delle capacità e dell'ambiente in cui vive ciascun di loro; deve rapportarsi con umiltà, amore, rispetto ed usare tecniche e strategie didattiche a misura di bambino.

A volte, però, c'è da considerare l'aspetto emotivo nelle prove dei bambini, che si lega alla loro insicurezza dovuta agli obiettivi delle discipline che non sono consolidati e dal loro carattere.

Secondo il mio modesto parere il Sud, in questo contesto, ha difficoltà a decollare perché si tende a dare molta importanza all'apparenza e c'è poco confronto e aiuto reciproco tra gli insegnanti per migliorare le condizioni degli alunni. Qualsiasi contesto di vita del bambino può essere usato come punto di partenza e guidarlo, poi, verso una realtà più ricca di sollecitazioni culturali.

- Siti vari.

Allegato 1

Modello di progettazione didattica

U. d. A. N.1		Titolo:	
Destinatari	Docenti impegnati nell' U. d. A.	Disciplina/e o Area/e interessate	Tempi
Alunni prime	Docenti delle classi		Ottobre- Novembre

L'INVALSI e le prove nazionali (Legge 172/2007)

Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Profilo delle competenze al termine del primo ciclo	Competenze di cittadinanza attiva

U. d. A. N.1

Titolo:

L'INVALSI e le prove nazionali (Legge 172/2007)

Destinatari	Docenti impegnati nell' U. d. A.	Disciplina/e o Area/e interessate	Tempi
Alunni prime	Docenti delle classi		Ottobre- Novembre

Obiettivi di apprendimento	Abilità/capacità	Conoscenze	Compiti significativi
<ul style="list-style-type: none">• Numeri • Spazio e figure • Relazioni, dati e previsioni • Problemi			

CONTENUTI :

Competenze trasversali

L'ambiente d' apprendimento

La Valutazione

Modalità di valutazione:

Recupero/riallineamento/consolidamento, potenziamento: