

RICERCA e
SVILUPPO  Erickson

LE GUIDE **Erickson**

BES a scuola

I 7 punti chiave per una didattica inclusiva

CON CONTRIBUTI DEI **MAGGIORI ESPERTI**
NEL CAMPO DEI **BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI**

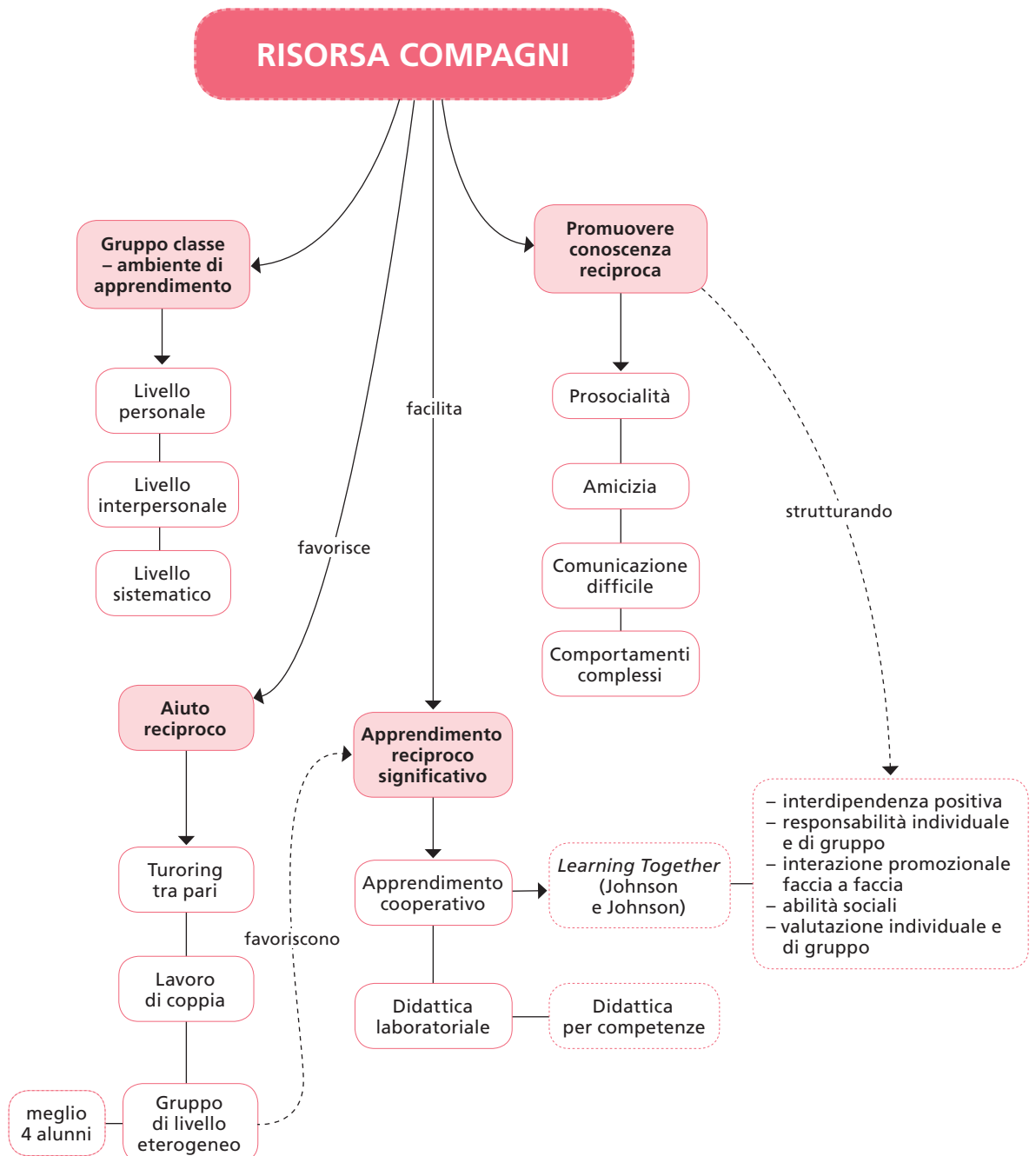
Erickson

INDICE

<i>INTRODUZIONE</i>	
<i>Didattica e inclusione in classe</i>	11
SEZIONE I – ATTIVARE I PROCESSI DI APPRENDIMENTO	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 1</i>	
<i>La risorsa compagni di classe</i>	39
<i>CAPITOLO 2</i>	
<i>L'adattamento come strategia inclusiva</i>	89
<i>CAPITOLO 3</i>	
<i>Strategie logico-visive, mappe e aiuti visivi</i>	141
SEZIONE II – ELABORARE LE INFORMAZIONI E COSTRUIRE L'APPRENDIMENTO	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 4</i>	
<i>Processi cognitivi e stili di apprendimento</i>	181
<i>CAPITOLO 5</i>	
<i>Metacognizione e metodo di studio</i>	235
<i>CAPITOLO 6</i>	
<i>Emozioni e variabili psicologiche nell'apprendimento</i>	275
SEZIONE III – VALUTARE GLI ESITI DELL'APPRENDIMENTO	
<i>Introduzione</i>	
<i>CAPITOLO 7</i>	
<i>Valutazione, verifica e feedback</i>	309
<i>APPENDICE</i>	
<i>Questionario «Scopri il tuo profilo di insegnante inclusivo»</i>	351
FONTI DELLE RISORSE ON-LINE	355
BIBLIOGRAFIA	361

MAPPA DEI CONTENUTI

Di che cosa tratteremo in questo capitolo?



Cosa fare a livello della comunità extrascolastica?

Strategie a livello di comunità territoriale

Perché gli alunni possano integrarsi e partecipare alla vita della comunità è necessario attivare strategie specifiche anche al di fuori delle mura scolastiche. Gli alunni sviluppano maggiori abilità e un maggior senso di appartenenza partecipando a una gamma di attività organizzate: culturali, di svago, degli scout, della parrocchia e dei gruppi di quartiere. Allo stesso modo è utile stabilire rapporti anche con i volontari attivi nelle associazioni, nelle cooperative sociali, negli oratori, ecc., dove anche gli alunni potranno prestare la propria opera nelle forme più diverse, ma sempre nell'ottica dell'aiuto reciproco. Per favorire l'integrazione e la partecipazione nella comunità — nonché l'acquisizione di molteplici abilità lavorative — si devono considerare sistematicamente anche forme di collaborazione (apprendistati, stage, ecc.) con aziende.

Favorire le amicizie tra alunni come prerequisito per l'apprendimento collaborativo

Dario Ianes e Vanessa Macchia

Come facilitare le amicizie reali?

Le amicizie sono importanti dal punto di vista dello sviluppo cognitivo e socioemotivo di tutti gli studenti e sono uno dei benefici principali che l'inclusione realizza per tutti gli alunni.

Di seguito vengono presentate alcune strategie che i docenti possono utilizzare per facilitare le amicizie e le relazioni di sostegno tra gli alunni. Applicando queste strategie, gli insegnanti devono stare attenti a rinforzare unicamente le interazioni di reale amicizia e solidarietà e non gli atteggiamenti di tipo «assistenziale», paternalistico o, peggio ancora, pietistico rivolti ai compagni con difficoltà.

Gli insegnanti possono facilitare i rapporti di amicizia proponendo discussioni e attività esplicitamente mirate sulle abilità sociali e sull'amicizia, e facendone parte integrante del curriculum. A questo scopo si possono incoraggiare gli alunni a riflettere sul significato e sull'importanza dell'amicizia, sulle qualità che una vera amicizia deve possedere, sul valore dell'aver molti amici, sul ruolo che l'amicizia ha per le persone e sui problemi che alcuni ragazzi possono incontrare quando cercano di farsi degli amici.

Inoltre, è importante dare agli alunni l'opportunità di acquisire ed esercitare le abilità di fare amicizia e di aiuto, come quelle che riguardano le modalità di interazione con gli altri e la capacità di vedere le cose anche dalla prospettiva dell'altro.

Le attività mirate allo sviluppo dell'amicizia dovrebbero dunque includere anche l'insegnamento finalizzato, esplicito e strutturato di abilità sociali.

Come insegnare le abilità sociali?

Ad esempio, è utile insegnare — sia agli alunni con sviluppo tipico che a quelli con disabilità — come iniziare, rispondere a, e mantenere delle interazioni sociali positive e paritarie con i propri compagni. Abilità sociali particolarmente importanti da insegnare sono: come dare aiuto agli altri e come chiederlo, e in che modo gestire l'esperienza bruciante di un rifiuto interpersonale.

Le abilità sociali collegate alle interazioni con i propri compagni possono essere insegnate attraverso le dimostrazioni, il gioco dei ruoli, i suggerimenti, le drammatizzazioni. Esistono dei curricoli — come quello di McGinnis e colleghi (1986) — che insegnano molte abilità collegate all'amicizia, come condividere i giochi e i materiali, ascoltare e parlare, fare dei complimenti, incoraggiare e aiutare.

Tra le molte attività didattiche che si possono proporre per insegnare le abilità sociali connesse all'amicizia, si può ad esempio invitare gli alunni a parlare dell'importanza delle loro relazioni personali e delle cose che amano fare assieme agli amici. In seguito, essi possono esplorare le proprie reti di amicizie realizzando un cartellone — scritto e illustrato — che descriva i nomi degli amici più cari, le attività che svolgono assieme, le qualità che apprezzano in loro e come si sono conosciuti. Suggeriamo agli insegnanti di promuovere l'amicizia tra gli alunni attraverso attività di gioco, musicali, teatrali, artistiche; possono essere utili anche semplici gesti (ad esempio, darsi la mano o andare a braccetto) e attenzioni (ad esempio, fare un complimento) che dimostrino l'importanza dell'amicizia e contribuiscano a creare un ambiente favorevole.

Il tema dell'amicizia può essere esplorato anche attraverso attività di scrittura e di lettura su argomenti disciplinari (Missiroli, Guiati e Dulcini, 1999). Ad esempio, l'insegnante può proporre letture — sia di saggistica che di narrativa — sui temi dell'amicizia e della diversità, incoraggiando gli alunni alla riflessione, al confronto e infine a scrivere come queste letture hanno modificato il loro punto di vista sull'argomento (Zipes, 1996). Le storie — fiabe, racconti, ecc. — vengono rielaborate con l'aiuto dell'insegnante e poi rappresentate in forme diverse (drammatizzazione, pittura, marionette).

Inoltre, si può tenere un diario dell'amicizia dove annotare le proprie riflessioni sugli amici.

Come potenziare le interazioni sociali di alunni con disabilità?

Le reali differenze a livello di abilità sensoriali, verbali e cognitive degli alunni con disabilità possono però limitare le loro

interazioni sociali con altre persone e diventare così un ostacolo concreto allo sviluppo di amicizie. Per questo motivo, quindi, anche gli alunni con sviluppo tipico hanno bisogno di imparare a interagire e comunicare con i loro compagni con disabilità. Ad esempio, per facilitare l'accettazione e le interazioni sociali con questi ultimi, è importante che i compagni imparino almeno in parte le loro modalità di comunicazione e a interpretare quei comportamenti che possono apparire strani o inappropriati. A questo scopo, gli insegnanti possono impiegare diverse strategie, ad esempio insegnando i rudimenti dei sistemi di comunicazione alternativa utilizzati dagli alunni con disabilità — come il Braille o la lingua dei segni — e integrandoli nelle normali attività didattiche.

Perché gli alunni si esercitino con questi sistemi di comunicazione, gli insegnanti possono ad esempio fornire i dati dei problemi matematici usando i numeri espressi con la lingua dei segni, anziché scriverli alla lavagna. Inoltre, l'insegnante può presentare alcuni segni base e usarli per fornire le istruzioni riguardo ai compiti assegnati. Ancora, può incaricare gli alunni che lo hanno studiato di leggere dei libri in Braille e di scrivere secondo questo codice.

In pratica: LA MAPPA DELLE RETI AMICALI

Dario Ianes e Vanessa Macchia

Gli insegnanti possono usare le «mappe» degli amici per aiutare gli alunni a riflettere sull'amicizia e a capirne i sistemi di sostegno reciproco (Forest e Lusthaus, 1989). A questo scopo, gli insegnanti danno agli alunni un foglio sul quale compaiono quattro cerchi concentrici, ognuno progressivamente più ampio e distanziato dal centro, dove c'è un disegno che rappresenta l'alunno.

Come primo passo si chiede loro di riempire il primo cerchio (quello più vicino alla figura della persona) scrivendo i nomi delle persone a loro più vicine. Il secondo cerchio è per le persone a cui vogliono bene, come i loro migliori amici. Il terzo cerchio viene riempito indicando i nomi delle persone che trovano simpatiche e con le quali praticano delle attività, come i compagni della loro squadra sportiva o i componenti di altri gruppi (scout, banda musicale, ecc.). Infine, nel quarto cerchio si trovano le persone che per lavoro sono coinvolte nella loro vita, come il medico di famiglia o gli insegnanti.

I singoli alunni condividono le proprie «mappe» con i compagni di classe e discutono sul significato e sull'importanza dell'amicizia, incluse le strategie per stringere relazioni amicali e per espandere le loro cerchie di amici.

bianchi, maschi con maschi e femmine con femmine. Nei gruppi autoselezionati si riscontra spesso un impegno minore da parte degli studenti che non nei gruppi selezionati dall'insegnante. Una soluzione è far compilare agli studenti delle liste di compagni con i quali desidererebbero lavorare e poi metterli in un gruppo di apprendimento con una persona di loro scelta e uno o più studenti selezionati dall'insegnante.

I ruoli nell'apprendimento cooperativo

David W. Johnson, Roger T. Johnson ed Edythe J. Holubec

Quali funzioni e ruoli giocare nel gruppo cooperativo?

I ruoli definiscono ciò che gli altri membri del gruppo si aspettano da uno studente (e di conseguenza ciò che lo studente è tenuto a fare) e ciò che quella persona ha il diritto di aspettarsi dai compagni di gruppo, che hanno ruoli complementari. Nei gruppi cooperativi i ruoli dovrebbero corrispondere a funzioni che favoriscano la gestione e il funzionamento del gruppo, che lo stimolino e che promuovano l'apprendimento degli studenti, ciascuna delle quali viene assegnata a un membro e diventa il suo ruolo.

Funzioni e ruoli di gestione del gruppo

- *Controllare i toni di voce* (assicurarsi che tutti i membri del gruppo usino un tono di voce moderato);
- *controllare i rumori* (assicurarsi che i compagni di classe formino i gruppi senza fare rumore);
- *controllare i turni* (assicurarsi che i membri del gruppo svolgano il compito assegnato secondo i turni prestabiliti).

Funzioni e ruoli di funzionamento del gruppo

- *Spiegare idee e procedure* (l'incaricato espone le varie idee e opinioni);
- *registrare* (l'incaricato mette per iscritto le decisioni del gruppo e redige la relazione di gruppo);
- *incoraggiare la partecipazione* (l'incaricato si assicura che tutti i componenti del gruppo diano il loro contributo);
- *osservare i comportamenti* (l'incaricato registra la frequenza con cui i membri si impegnano nelle abilità da acquisire);
- *fornire guida* (l'incaricato supervisiona il lavoro di gruppo rivedendo le istruzioni e ricordando a tutti lo scopo del compito).

- assegnato, richiamando l'attenzione sui limiti di tempo, fornendo suggerimenti per completare meglio il compito);
- *fornire sostegno* (l'incaricato fornisce sostegno verbale e non verbale e accettazione sollecitando e lodando le idee e le conclusioni dei membri);
- *chiarire e illustrare* (l'incaricato risponde ciò che gli altri membri hanno detto per spiegare o chiarire un messaggio).

Funzioni e ruoli per l'apprendimento

- *Ricapitolare* (l'incaricato riassume le conclusioni o le risposte più significative del gruppo o ciò che è stato letto o discusso, nel modo più completo e accurato possibile senza far riferimento ad appunti o al materiale originale);
- *precisare* (l'incaricato corregge gli errori nelle spiegazioni o nei riassunti degli altri membri e aggiunge informazioni importanti eventualmente omesse);
- *verificare la comprensione* (l'incaricato si assicura che tutti i membri del gruppo sappiano spiegare chiaramente come si è giunti a una conclusione o a una risposta);
- *fare ricerche/comunicare* (l'incaricato procura i materiali necessari al gruppo e ha funzioni di staffetta tra il suo gruppo, gli altri gruppi e l'insegnante);
- *elaborare* (l'incaricato collega i concetti e le strategie studiati in quel momento con quelli studiati in precedenza e con le strutture cognitive esistenti);
- *approfondire* (l'incaricato trae ulteriori inferenze dalla prima risposta o conclusione evidenziandone i molteplici aspetti e implicazioni).

Funzioni e ruoli di stimolo al gruppo

- *Criticare le idee, non le persone* (l'incaricato sollecita i compagni criticando le loro idee, ma mostrando rispetto per loro come individui);
- *chiedere motivazioni* (l'incaricato chiede ai membri di esporre i fatti e il ragionamento che giustificano le loro conclusioni e risposte);
- *distinguere* (l'incaricato evidenzia come i membri del gruppo abbiano idee e logiche diverse in modo che ognuno capisca le differenze di conclusioni e ragionamento);

TABELLA 2.4
Disposizioni spaziali di insegnamento: criticità e punti di forza

Disposizione	Descrizione	Punti di forza	Criticità
Vis à vis	L'educatore, o il compagno tutor, si pone di fronte al bambino o ragazzo in piedi, a terra o a tavolino.	Incentiva il contatto oculare, l'imitazione fon articolatoria e motoria.	Non permette o limita la guida fisica, la prossimità e il contatto fisico.
Affiancamento	L'educatore, o il compagno tutor, si pone a fianco del bambino o ragazzo per svolgere attività di insegnamento o di relazione.	Permette la guida fisica, la prossimità, il contatto fisico, l'intenzione e l'emozione congiunta.	Non permette o limita il contatto oculare e l'imitazione.
Ombra	L'educatore, o il compagno tutor, si pone dietro al bambino o ragazzo per guidarlo, a bisogno, nell'esecuzione del compito con aiuti gestuali o guida fisica.	Guida fisicamente l'alunno nell'esecuzione del compito.	Non permette il contatto oculare e l'imitazione.
Autonomia	Il bambino o ragazzo, in classe o in un angolo di lavoro dell'aula personalizzata, svolge l'attività conosciuta (se necessario precedentemente imparata in contesto individualizzato) senza il supporto dell'adulto.	Favorisce l'autonomia nell'iniziare, mantenere e portare a termine un compito e aumenta il senso di autoefficacia.	Nessuna, se i contenuti, tempi e mezzi delle attività sono calibrati sulle reali abilità e conoscenze dell'alunno e se egli è in grado di chiedere (anche con uso di linguaggi alternativi) e accettare aiuto dall'adulto o dal compagno tutor.

Adattamento degli obiettivi e dei materiali per alunni con BES

Sofia Cramerotti e Dario Ianes; Dario Ianes e Vanessa Macchia

Perché il ruolo della classe è importante nell'azione di adattamento?

L'inclusione degli studenti con BES non può prescindere dalla condivisione di attività significative svolte nelle classi di appartenenza. Così come ribadisce anche la Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, l'uso di determinate strategie di gestione dei gruppi, la produzione di materiali adeguati e la migliore utilizzazione degli strumenti in dotazione alla scuola possono consentire agli insegnanti di coinvolgere nei percorsi formativi programmati ciascun alunno, anche quelli con BES.

D'altra parte, anche le strategie più efficaci raggiungono il loro obiettivo solo se ad essere coinvolti nel lavoro di preparazione o di

adeguamento dei materiali sono tutti gli alunni della classe. L'approccio collaborativo, e quello cooperativo in maniera particolare, come abbiamo visto, permettono a tutti gli studenti di crescere e di potenziare le proprie abilità metacognitive nei confronti dei materiali di studio.

Non c'è un gruppo di alunni più capaci che si ferma ad aspettare i propri compagni in difficoltà, ma è tutta la classe che vive un'esperienza cooperativa attraverso la quale ciascuno è chiamato a mettere a disposizione le proprie risorse e a fornire e ricevere aiuti.

La dimensione cooperativa è fondamentale per un adattamento di successo

In questo modo, i materiali prodotti e utilizzati diventano il risultato delle abilità, delle conoscenze, delle esperienze, degli interessi e dei desideri di tutti gli alunni della classe. È così che tutta la classe può crescere attraverso un percorso comune e condiviso, nel quale anche gli studenti con gravi difficoltà hanno la possibilità, con i necessari aggiustamenti, di vivere molte delle attività didattiche dei propri compagni e vengono messi nelle condizioni di fornire il loro contributo.

Le strategie operative riescono così a tradurre i principi dell'integrazione in *prassi didattiche inclusive*, permettendo a ciascun alunno di utilizzare gli strumenti tradizionali, come i libri di testo adeguatamente adattati, oppure di usufruire di materiali innovativi e originali, come le schede di aiuto disciplinare, quelle per le esercitazioni o i percorsi guidati di laboratorio, compresi quelli nei quali vengono utilizzati gli strumenti legati alle nuove tecnologie.

Al fine dell'inclusione di tutti gli studenti nei percorsi comuni, quindi, riteniamo di fondamentale importanza che da parte dei docenti venga dedicata grande attenzione proprio alla dimensione operativa dell'adattamento, vale a dire alla preparazione e alla proposta di materiali adeguati alle abilità e alle esigenze di ciascuno studente.

Cosa si può adattare nello schema input-azione?

Quindi, per rendere possibile e significativo l'apprendimento e attiva la partecipazione a un compito per un alunno con disabilità, molto spesso dobbiamo «adattare» gli obiettivi, modificare cioè qualcosa nella coppia di elementi che costituisce l'essenza di qualunque obiettivo: l'input e l'azione.

In ogni fase del lavoro di adattamento degli obiettivi dovremmo tener conto delle componenti dell'azione nel lavorare sull'input all'azione stessa. Potremmo infatti modificare l'input per facilitare la fase di comprensione (lessico più facile, lettere scritte più gran-

di, ecc.), ma anche per facilitare la fase di elaborazione (forniamo qualche esempio in più delle strategie del raggruppare per categoria, diamo una mappa concettuale per organizzare in anticipo un argomento, ecc.) oppure per facilitare la fase di realizzazione di un output (guidiamo la mano, tracciamo con dei piccoli punti un percorso facilitato di scrittura, facciamo scegliere tra varie opzioni invece di scrivere, ecc.).

INPUT	AZIONE
Condizioni di «stimolo», nei confronti delle quali il soggetto agirà, e varie forme di indicazioni, aiuti, suggerimenti.	Quello che il soggetto farà, nella componente «comprensione» dell'input (decodifica e generazione di significato), «elaborazione» (lavoro a vari livelli di significati per costruire ciò che l'azione richiede: memoria e collegamenti, valutazione, decisione, problem solving, ecc.), «output» (programmazione e realizzazione del prodotto agito: verbale, motorio, ecc.).

Quanto e cosa adattare? Due domande base per tutta l'azione di adattamento rivolta ad alunni con BES

Principio di parsimonia e principio di efficacia

Un adattamento, per essere considerato un aiuto/mediazione didattica e non essere una «protesi» stabile, dovrà essere inizialmente molto efficace, molto naturale e poi via via ridursi fino a sparire. Nell'affrontare le varie possibilità di adattamento degli obiettivi curricolari, che abbiamo definito come coppia di input-azione, dobbiamo tener conto di un *principio di parsimonia* (e di normalità):

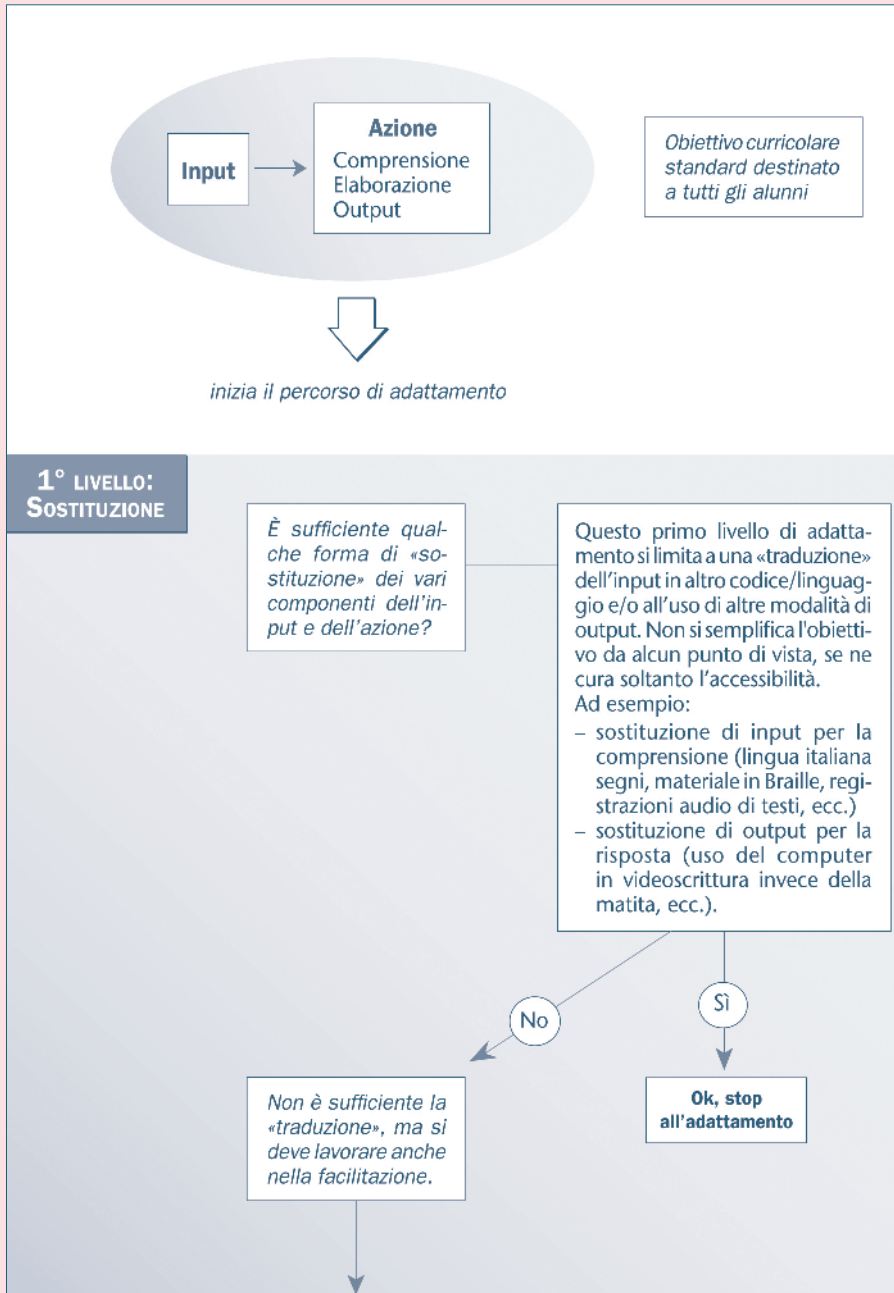
- *meno si adatta meglio è* (a condizione però che l'azione dell'alunno sia facilitata e resa realmente possibile);
- si introducono meno cambiamenti possibile, oppure i cambiamenti più «naturali» possibile, proprio per alterare al minimo la situazione in cui agisce l'alunno.

Dobbiamo però fare i conti con il *principio di efficacia*:

- l'adattamento che facciamo deve realmente essere decisivo per la facilitazione dell'alunno, deve cioè produrre un'azione efficace;
- seguendo questo principio, spesso si dovrà fare ricorso ad aiuti anche molto forti, espliciti, artificiosi talvolta: nessun problema, se gradualmente ridurremo la loro invasività, portando progressivamente la situazione (il materiale, le consegne, gli aiuti, ecc.) il più vicino possibile a quella naturale.

Approfondimento: **PERCORSO DI ADATTAMENTO DEGLI OBIETTIVI**

Dario Ianes e Vanessa Macchia (tratto da Ianes e Cramerotti)



CAPITOLO 3

STRATEGIE LOGICO-VISIVE, MAPPE E AIUTI VISIVI

Il caso di Matteo e Monica, due situazioni opposte

Federica Brembati e Roberta Donini

Matteo: Disgrafico con difficoltà di calcolo, ha altissime capacità verbali e grandissime difficoltà visuo-spaziali (nell'allora WISC-III il quoziente verbale era di 105 e quello di performance di 78); ha un lessico da sogno e... come studia? Guardando schemi e figure, perché gli insegnanti hanno detto che sono gli indizi più importanti.

Ce lo ricordiamo ancora alle prese con lo studio del cervelletto: nella parte sinistra della pagina erano scritte le funzioni con estrema chiarezza e ricchezza; a destra era rappresentato il cervello, da cui con minuscole frecce si diramavano le diverse funzioni del cervelletto. L'immagine era molto complessa e ingarbugliata. Matteo ha guardato solo lo schema grafico, con risultati negativi. Siamo state costrette a coprirgli con un post-it la figura, fargli studiare la parte verbale e solo dopo agganciarla alla rappresentazione a lato. Nel suo caso, il verbale veicola lo spaziale.

Monica: Esattamente opposta la situazione di Monica, dislessica; ha ottime capacità spaziali, passa il suo tempo libero a disegnare, peraltro benissimo, struttura schemi perfetti che non pensa minimamente di riguardare per essere facilitata nello studio, dove deliberatamente salta figure e didascalie e si concentra sulla parte verbale del testo. È molto rigida e, se memorizza qualcosa in modo errato, è molto difficile correggerla.

L'importanza delle strategie didattiche e non dei soli strumenti

Francesco Zambotti; Beatrice Pontalti e Francesco Zambotti

Sottolineare l'importanza del potenziamento delle strategie logico-visive come punto cardine per migliorare l'inclusione in classe e i livelli di apprendimento di alunni con BES significa focalizzare l'attenzione didattica sul passaggio tra la fase di input fornito dall'insegnante e la fase di elaborazione da parte dello studente (si veda il Capitolo 1).

Quale rapporto tra strategie logico-visive, input ed elaborazione?

L'uso di strategie logico-visive, e delle mappe cognitive in particolare, si pone in una via intermedia tra l'azione dell'insegnante che adatta i materiali didattici utili per lo studio (si veda il Capitolo 2) e l'azione dello studente che invece elabora in maniera differente le informazioni, arrivando a produrre in autonomia i propri schemi, le proprie mappe, seguendo regole di composizione definite e condivise e trovando in questi strumenti un'importante facilitazione allo studio.

I due momenti non sono separati, ma conseguenti tra loro: si acquisisce autonomia nell'uso e nella produzione di rappresentazioni logico-visive se questi diventano strumenti consueti d'uso didattico, proposti dall'insegnante, costruiti e condivisi con la classe, in un crescendo di complessità che, a partire dalle forme più semplici di schema e passando dalle mappe mentali, porta alle più complesse mappe concettuali.

Si devono acquisire strategie e non solo utilizzare strumenti

Tuttavia è fondamentale porre l'attenzione, fin da subito, sull'elemento chiave che rende l'uso delle rappresentazioni logico-visive funzionale all'apprendimento di tutti gli alunni e spesso in particolare di quelli con BES. Questo elemento è racchiuso nella parola «strategie»: si tratta cioè di costruire nel tempo delle modalità di elaborazione delle informazioni e delle conoscenze che portino l'alunno a saper pianificare e gestire strumenti via via più complessi e formalizzati.

L'efficacia quindi risiede nel potenziare la logica che sottende la costruzione delle mappe, e non nell'uso delle mappe come strumenti alternativi al testo, come invece spesso viene proposto. In questo senso, se il processo didattico di adozione di strumenti logico-visivi rimane ancorato alla sola fase di adattamento dell'input da parte dell'insegnante (se cioè l'insegnante si limita a proporre mappe anziché testo) e non è finalizzato alla costruzione autonoma delle stesse da parte degli studenti, i risultati in termini di appren-

Perché viene sottovalutato l'uso delle mappe a scuola?

dimento e facilitazione saranno molto scarsi. Se vogliamo far sì che gli alunni, specie quelli con difficoltà, sviluppino competenze e possibilità di elaborazione delle conoscenze alternative al testo lineare, dobbiamo conoscere nel dettaglio le strategie logiche e le regole di composizione delle mappe cognitive e capire innanzitutto la complessità didattica di questi strumenti, che spesso vengono sottovalutati e ritenuti, a torto, facili da capire e da produrre.

L'uso didattico e la complessità stessa delle mappe viene infatti spesso sottovalutato; si dà per scontato che tutti gli alunni siano in grado di comprendere uno schema o una mappa mentale, così come si pensa che sia semplice produrne di significative. Allo stesso modo si pensa che una mappa sia sempre facilitante. Purtroppo non è così.

Nel corso dei primi anni della scuola primaria si investono giustamente molte energie cognitive nella formalizzazione dei processi di letto-scrittura, nelle abilità metafonologiche, ortografiche, lessicali e di comprensione del testo, ma allo stesso tempo spesso non si riservano le medesime attenzioni allo sviluppo delle strategie logico-visive, che stanno alla base delle mappe. Da un giorno all'altro vengono presentate le prime mappe e si pensa che queste siano didatticamente efficaci, generando spesso fallimenti.

L'uso didattico efficace degli schemi, e ancor più delle mappe, deve basarsi invece su un lavoro che parte molto prima della presentazione e costruzione della prima mappa mentale e si fonda sullo sviluppo del pensiero logico e di strategie logico-visive per l'organizzazione della conoscenza.

Approfondimento: PERCHÉ LE MAPPE SONO UN UTILE STRUMENTO INCLUSIVO?

Beatrice Pontalti e Francesco Zambotti

Sulle mappe mentali e sulle mappe concettuali nel corso degli ultimi anni è stata posta grande attenzione didattica, perché le mappe sono spesso consigliate come strumento *compensativo* per alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e più in generale per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Tuttavia la funzione didattica delle mappe viene spesso sottovalutata e svilita perché si usano le mappe come alternativa al testo: si consegna al solo alunno con difficoltà la mappa per evitargli di leggere il testo e si pensa di aver risolto il problema. Questo approccio all'uso

delle mappe, oltre che completamente inefficace sul piano dei risultati di apprendimento, è anche dannoso dal punto di vista didattico, perché non insegna al ragazzo con BES le strategie di composizione di una mappa e quindi gli toglie ulteriore autonomia di studio rispetto ai compagni.

Le mappe cognitive, mentali o concettuali che siano, diventano invece un utilissimo strumento di apprendimento e di insegnamento nel momento in cui vengono prodotte direttamente dagli alunni: diventano uno strumento di organizzazione e formalizzazione delle conoscenze apprese o in fase di apprendimento sia in classe sia a casa. Non sono affatto strumenti dedicati al solo alunno con difficoltà, ma anzi rivelano la loro importanza didattica proprio nel momento in cui vengono utilizzate in classe con tutti gli alunni. Questo è vero principalmente nella creazione di mappe concettuali in maniera collaborativa, come espresso nelle teorie di Novak, ma anche per la creazione delle più semplici mappe mentali è certo che queste assumono significato per l'alunno nel momento in cui vengono realizzate in prima persona, da soli o, ancora meglio, con altri.

La costruzione e l'uso della mappe in classe sono inclusivi proprio perché permettono di mettere in gioco molte strategie e abilità che normalmente non vengono utilizzate nella didattica tradizionale, centrata sull'intelligenza verbale e linguistica (si veda il Capitolo 5).

Strutturare il pensiero logico e le strategie logico-visive fin dai primi anni della scolarizzazione, consolidandone i prerequisiti cognitivi, significa dotare gli alunni (tutti gli alunni) di importanti strumenti didattici per iniziare a strutturare un proprio metodo di studio non lineare, ma principalmente visivo, che per gli alunni con DSA e con scarsi rendimenti scolastici è spesso più efficace di quello tradizionale.

Le mappe sono un formidabile strumento per la memorizzazione delle informazioni e un valido supporto per la spiegazione orale delle conoscenze apprese, oltre che, ovviamente, un potente canale per fare emergere il pensiero creativo e l'originalità personale. Sono strumenti didattici complessi, che richiedono un lavoro nel tempo per l'acquisizione delle strategie logiche e per l'apprendimento delle regole formali, oltre che tanto allenamento. Esattamente come avviene con i testi scritti e la produzione orale.

Schemi e prime forme di rappresentazioni logico-visive

Cosa sono gli schemi?

Schemi e mappe cognitive non sono sinonimi. I due termini hanno profonde differenze. Sia gli schemi sia le mappe sono forme diverse di rappresentazione grafica del pensiero logico, ma la complessità e le regole di composizione di questi strumenti sono molto differenti.

Possiamo affermare che gli schemi sono la forma di rappresentazione visiva del pensiero logico più semplice. Uno schema è una rappresentazione essenziale di un contenuto, che può comporsi di parole, immagini, collegamenti, frecce e simboli, ma nella cui composizione non esistono né regole strutturate né elementi obbligatori.

CAPITOLO 7

VALUTAZIONE, VERIFICA E FEEDBACK

Il caso di un insegnante alle prime armi

Paul Weeden, Jan Winter e Patricia Broadfoot

La mia frustrazione al momento di valutare l'apprendimento degli allievi su un determinato argomento era dovuta al fatto che non ero sicuro di come verificare ciò che era stato appreso. Gli allievi svolgevano una serie di attività e lavoravano tanto sui libri, ma indubbiamente avevo bisogno di verificare ciò che avevano appreso nelle ultime settimane. Sfortunatamente, anche se avevamo completato la trattazione dell'argomento, non sempre avevo un'idea chiara di ciò che volevo che gli allievi avessero appreso, e di come fare per accertarlo.

Non mi era chiaro che cosa io stesso intendessi valutare — non usavo la verifica degli apprendimenti per diagnosticare efficacemente le difficoltà di apprendimento. Una volta ottenute queste informazioni, che cosa dovevo farne e che cosa significavano?

Dai test ricavo un voto, ma come utilizzare quelle informazioni? Correggere i compiti e dare un voto o un punteggio richiedevano tempo, tanto che, quando agli allievi venivano restituiti i loro lavori, di solito eravamo passati a un altro argomento e le osservazioni che avevo fatto ai singoli allievi non avevano seguito perché non erano rilevanti per l'argomento che stavamo trattando.

Ciò che avevo in mano, in ogni caso, era una serie di voti sul mio registro, che potevo usare negli incontri serali con i genitori per dare giudizi sugli allievi. Il più delle volte, però, i miei giudizi si basavano piuttosto sulle informazioni che avevo immagazzinato mentalmente, ed erano spesso assai poco incisivi oppure focalizzati sulla condotta e sugli atteggiamenti più che sulla comprensione della materia.

La valutazione come processo

Franca Da Re; Lucio Guasti

Il tema della valutazione è sempre complesso e suscita nel nostro Paese, che non ne ha mai promosso una cultura approfondita, aspri dibattiti e diffidenze, accanto a ricerche e riflessioni di grande interesse. Vi sono numerosi altri concetti, connessi a quello di valutazione, attorno ai quali si animano i dibattiti e che meriterebbero ciascuno una trattazione specifica: verifica, misurazione, profitto, osservazione, standard, valutazione implicita, autovalutazione, valutazione di sistema, ecc.

Come è presentata
la valutazione nelle
Indicazioni Nazionali
del 2012?

Nella *Premessa* delle Indicazioni nazionali 2012, che parlano di valutazione e di certificazione delle competenze, la valutazione viene presentata con queste parole:

Valutazione: agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curriculum.

La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo. Occorre assicurare agli studenti e alle famiglie un'informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico, promuovendone con costanza la partecipazione e la corresponsabilità educativa, nella distinzione di ruoli e funzioni.

Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, 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.

Cosa significa che la valutazione è un processo?

La valutazione non è un'operazione, ma un processo che appartiene a ogni procedura umana e ne costituisce l'aspetto «intelligente», quello che consente di operare scelte, di monitorare processi e risultati, di formulare conclusioni. A scuola, come del resto affermano le Indicazioni, la valutazione «precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo».

Perché è pervasiva?

La valutazione, infatti, è pervasiva perché occupa tutti i momenti della vita di una persona, in classe come al di fuori della classe. A scuola assume il valore di iniziazione riguardo a tutto ciò che si fa ordinariamente nella quotidianità. Il curriculum deve pertanto favorire tutti i processi di acquisizione della competenza del valutare la realtà, le proprie azioni, i propri prodotti.

La valutazione non è altro che un elemento dell'attività didattica ordinaria; ma è anche una forma di approssimazione continua alla realtà. Non è certamente uno strumento «perfetto», oggettivo.

La valutazione si pone così come un elemento specifico dell'apprendere: il valutare è essenziale per il processo di apprendimento e, di conseguenza, la capacità di valutare deve essere intenzionalmente affrontata e sviluppata; non si aggiunge all'atto didattico, alla sua conclusione finale, ma è parte strutturale del suo apprendimento. È una componente dell'insegnamento, ma è anche parte delle unità didattiche che rappresentano, per l'apprendimento, il contenuto reale affrontato. Quando il soggetto prende una decisione per la soluzione di un problema, ha certamente operato una prima analisi dei dati e verificato la loro coerenza per giustificare la soluzione del problema; queste procedure sono atti ordinari del valutare interni al processo della didattica.

APPROFONDIMENTI
ON-LINE



Le funzioni della valutazione

Paul Weeden, Jan Winter e Patricia Broadfoot; Franca Da Re

Quali sono i quattro ruoli riconosciuti tradizionalmente alla valutazione?

Comunemente si fa riferimento a una classificazione quadripartita degli scopi della valutazione (si veda la tabella 7.1):

1. *diagnostica*, quando è finalizzata a identificare la qualità delle prestazioni degli allievi in un determinato momento;
2. *formativa (o per l'apprendimento)*, quando è finalizzata a facilitare l'apprendimento;
3. *sommativa*, quando 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;
4. *ai fini di rendicontazione*, quando è finalizzata a valutare le prestazioni degli insegnanti e l'efficacia formativa delle istituzioni scolastiche.

È l'uso che si fa delle informazioni che crea il tipo di valutazione

Sebbene questa classificazione abbia una propria utilità, in quanto aiuta gli insegnanti a focalizzarsi sui diversi scopi della valutazione, essa può anche diventare un ostacolo. Qualunque tipo di valutazione può essere utilizzato per raccogliere dati per tutti o quasi gli scopi che sono stati elencati sopra. Non è infatti la valutazione di per sé a essere diagnostica, formativa, sommativa o di rendicontazione, ma il modo in cui le informazioni raccolte sono trattate. 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*».

TABELLA 7.1

Valutazione: alcune precisazioni terminologiche

<i>Diagnostica</i>	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.
<i>Formativa</i>	Si tratta di un uso della valutazione che contribuisce all'apprendimento dell'allievo; dà luogo a interventi didattici che colmano lo scarto fra prestazioni effettive in un momento dato e prestazioni attese.
<i>Sommativa</i>	Si tratta 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.
<i>Ai fini di rendicontazione</i>	Informazioni valutative che vengono utilizzate per giudicare le prestazioni di scuole o insegnanti; classifiche delle scuole (league tables).

Perché la valutazione è sempre soggettiva?

È anche importante capire che perfino la più rigorosa modalità di accertamento fornisce soltanto una visione parziale dell'allievo valutato e che, qualunque inferenza si faccia o qualunque giudizio si dia, questo deve restare provvisorio e suscettibile di modifica alla luce di dati ulteriori.