

Fare sostegno nelle scuole superiori

Dagli aspetti teorico-metodologici
alla dimensione operativa

Carlo Scataglini, Sofia Cramerotti
e Dario Ianes

GUIDE
DIDATTICA



Erickson

IL LIBRO

FARE SOSTEGNO NELLE SCUOLE SUPERIORI

Quali sono le dinamiche di apprendimento degli studenti con Bisogni Educativi Speciali nella scuola secondaria di secondo grado? E quale ruolo giocano le loro emozioni? Come si possono semplificare e adattare gli obiettivi e i materiali di studio? Come vanno utilizzate al meglio le relazioni con gli altri in un'età in cui i rapporti con i pari sono fondamentali?

Un viaggio tra insegnamenti e apprendimenti, progetti, conoscenze e funzionamento, verifiche e valutazioni. Per un'integrazione e inclusione a 360°, rispettosa della mente e del cuore dei ragazzi.

Questo libro affronta i temi cardine del sostegno nella secondaria di secondo grado, con l'aiuto di box operativi («Dalla teoria alla pratica») e di casi concreti («Dalla pratica alla teoria»).

La guida propone considerazioni teoriche sugli aspetti cognitivi ed emotivo-motivazionali, scandisce le tappe fondamentali del Piano educativo individualizzato, prende in esame i metodi più efficaci nei processi di insegnamento-

Il sostegno e l'inclusione attraverso una guida che è un'utile bussola per l'insegnante, tra teoria, strategie didattiche, strumenti cooperativi, risorse e materiali pratici.

apprendimento con gli studenti con BES, ripercorre il quadro normativo di riferimento, gettando uno sguardo anche sul Progetto di vita. E, soprattutto, entra nella dimensione operativa, presentando ipotesi di lavoro concrete con schede di aiuto, simulazioni di percorsi, esempi di facilitazione.

GLI AUTORI

CARLO SCATAGLINI

Insegnante specializzato di L'Aquila, è formatore sulle metodologie inclusive di recupero e sostegno. Per le Edizioni Erickson è autore di numerosi testi di didattica facilitata e di narrativa.

SOFIA CRAMEROTTI

Psicologa dell'educazione e pedagoga. Per il Centro Studi Erickson è responsabile della «Ricerca e Sviluppo – Sezione psicoeducativa e didattica». Autrice di vari articoli e libri, si occupa di programmazione educativa individualizzata e di Teacher Education. Svolge attività di formazione, docenza universitaria e consulenza su tematiche di carattere psicopedagogico e educativo-didattico.

DARIO IANES

Docente ordinario di Pedagogia e didattica dell'inclusione all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria. È cofondatore del Centro Studi Erickson di Trento, per il quale cura alcune collane. Autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «DIDA».

€ 19,50



www.erickson.it

Indice

- 9 Premessa
- 11 Introduzione
- 23 CAP.1 La mente – Teorie dell'apprendimento
Apprendimento e ICF-CY
Definire l'apprendimento
Il comportamentismo: dagli albori dell'apprendimento ai risvolti applicativi più attuali
Gli inizi della «rivoluzione cognitiva»
L'apprendimento negli approcci cognitivisti e costruttivisti
L'approccio fenomenologico-umanistico: Rogers e il concetto di «libertà di apprendimento»
Orientamenti attuali e prospettive future
- 75 CAP.2 Dalla mente al cuore... e viceversa! – Fattori cognitivi e affettivo-emotivo-motivazionali nel processo di insegnamento-apprendimento
La gestione dei processi di mediazione nella microdinamica di insegnamento-apprendimento
Strategie base di insegnamento-apprendimento
Il ruolo di attenzione e memoria nei processi di apprendimento
Gli atteggiamenti, le concezioni e l'immagine di sé come persona che apprende
Motivazione e apprendimento
Emozioni, affettività e apprendimento
La didattica metacognitiva e lo sviluppo dell'autoregolazione
Caratteristiche di personalità, stili cognitivi di apprendimento e intelligenze multiple
Creatività e pensiero divergente
La qualità della relazione insegnante-alunno come fattore determinante per un buon apprendimento
Bisogni Educativi Speciali e comportamenti problema che ostacolano i processi di apprendimento

- 189** CAP.3 **Il viaggio – Gli elementi del Piano educativo individualizzato e le risorse della speciale normalità**
La Diagnosi funzionale educativa
La connessione tra Diagnosi funzionale e attività di insegnamento: il lavoro del Profilo dinamico funzionale
Le attività, i materiali e i metodi di lavoro
Le verifiche e le valutazioni
La piattaforma PEI online
Le risorse aggiuntive per l'individualizzazione e l'inclusione secondo la «speciale normalità»
Uno strumento per identificare gli alunni con BES: risultati della sua applicazione sperimentale
- 229** CAP.4 **Gli altri – Strategie cooperative e di tutoring in classe**
Gli altri: una risorsa per l'inclusione
I tre piani di funzionamento della risorsa-altri
Le nuove tecnologie per potenziare la risorsa-altri
- 267** CAP.5 **Lo zaino – I materiali didattici per l'inclusione**
Prepariamo lo zaino...
L'adattamento degli obiettivi per livelli di difficoltà
L'apprendimento significativo e le mappe concettuali
Incoraggiare le libere scelte e la creatività
L'analisi del compito e l'apprendimento senza errori
Quali materiali didattici per l'inclusione
Dal controllo sui propri apprendimenti al metodo di studio
Le nuove tecnologie come strumento per l'apprendimento significativo
- 307** CAP.6 **La dimensione operativa – Strategie e strumenti per la produzione, l'adattamento e la semplificazione dei materiali didattici**
 «Il cantiere libro di testo» (*L'adattamento dei materiali tradizionali*)
 IPOTESI OPERATIVA – Adattamento del testo «Il suolo» (Scienze della terra)
 «Apprendere senza errori per diventare autonomi» (*La produzione di schede di aiuto disciplinare*)
 IPOTESI OPERATIVA 1 – Verifica scritta di economia: «Le operazioni bancarie»
 IPOTESI OPERATIVA 2 – Italiano: «Svolgere un tema scritto»
 IPOTESI OPERATIVA 3 – Verifica scritta di scienze: «Quesito sulla massa e il peso»

IPOTESI OPERATIVA 4 – Stare attenti e prendere appunti durante la spiegazione: «Il concetto di persona fisica» in diritto
«Il laboratorio degli esercizi» (*La produzione di schede per le esercitazioni*)

IPOTESI OPERATIVA – I personaggi-guida in storia
«Il tutor, le schede illustrate di aiuto, l'imitazione e l'agenda del compito» (*L'organizzazione di percorsi strutturati di laboratorio*)

IPOTESI OPERATIVA – Attività di laboratorio: «La mise en place del coperto»
«Un approccio inclusivo all'uso delle tecnologie informatiche» (*L'organizzazione di attività didattiche disciplinari al computer*)

IPOTESI OPERATIVA – Gruppo D, ricerca su «La vita e le opere di Giotto»

- 389 CAP.7 L'orizzonte – Dal Piano educativo individualizzato al Progetto di vita
Il Progetto di vita dal punto di vista tecnico-didattico-formativo
Il Progetto di vita dal punto di vista psicologico
Il Progetto di vita dal punto di vista relazionale: un'azione collettiva
- 421 APPENDICE NORMATIVA La cornice – L'integrazione nella scuola superiore
- 457 Bibliografia
- 467 Indice dei box e dei casi

Premessa

Questo volume intende fornire agli insegnanti, disciplinari e di sostegno, agli educatori e a tutti coloro che operano nella scuola secondaria di secondo grado un valido supporto per un'integrazione e inclusione a 360 gradi di tutti gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, quindi sia con disabilità sia con altri tipi di problematiche. Ciascun ragazzo, nella sua diversità, porta con sé una «mente» e un «cuore», vale a dire originali modalità di apprendere, riflettere ed essere consapevole dei propri apprendimenti, ma anche motivazioni, interessi, desideri, emozioni, ecc. Proprio in quest'ottica vengono illustrate, anche attraverso casi concreti (i box «Dalla pratica alla teoria»), suggerimenti e spunti operativi (i box «Dalla teoria alla pratica»), le principali teorie dell'apprendimento (capitolo 1), le variabili cognitivo-affettivo-motivazionali (capitolo 2) che influenzano e sono, a loro volta, influenzate dall'apprendimento (ruolo della memoria e dell'attenzione, motivazione, autostima, auto-efficacia, attribuzioni, emozioni e affettività, ecc.) e, via via nei capitoli successivi, gli elementi base della complessa dinamica di insegnamento-apprendimento, le strategie di facilitazione, le principali risorse a disposizione per il raggiungimento degli obiettivi, ecc.

Tali aspetti vengono analizzati nella prospettiva del «viaggio» che lo studente con disabilità affronta nella secondaria di secondo grado (capitolo 3), viaggio orientato e guidato attraverso un Piano Educativo Individualizzato costruito tenendo conto dei momenti fondamentali della conoscenza del reale funzionamento dell'alunno, della definizione di obiettivi e scelte progettuali, di tecniche e risorse per l'insegnamento-apprendimento, di momenti di verifica e valutazione per la revisione della Diagnosi funzionale, del Profilo dinamico e delle attività e dei materiali didattici.

Particolare attenzione viene rivolta al ruolo degli «altri», dei compagni di classe, degli insegnanti, del personale non docente, ai quali lo studente con Bisogni Educativi Speciali si avvicina quotidianamente e che rappresentano, tutti, importanti risorse-sostegno da attivare e coinvolgere nei processi di integrazione e nel più ampio progetto di inclusione (capitolo 4). In quest'ottica, vengono prese in esame le strategie cooperative di apprendimento volte al raggiungimento di obiettivi sia didattici che sociali, il tutoring, come forma di aiuto reciproco, le collaborazioni tra docenti, in una prospettiva in cui l'insegnante di sostegno viene visto come esperto rispetto ai processi di apprendimento e alle strategie operative per l'integrazione, e non più come «insostituibile e unico responsabile» dello studente diversamente abile. Inoltre, viene affrontato il tema dei materiali didattici (capitolo 5), sottolineando come uno «zaino» che contenga strumenti operativi adeguati e condivisi, e soprattutto costruiti con la collaborazione degli studenti stessi, secondo un approccio metacognitivo e collaborativo, permetta di raggiungere la vera integrazione: quella nelle attività di tutti.

Il testo presenta un'ampia sezione operativa (capitolo 6), in cui vengono proposti esempi pratici e strategie per l'adeguamento e la costruzione dei materiali didattici e per la gestione di significativi momenti di integrazione di tutti gli alunni nelle attività didattiche, quali: l'adattamento dei libri di testo, la costruzione di schede per le esercitazioni e l'aiuto disciplinare, l'organizzazione di percorsi condivisi di laboratorio e di attività didattiche nell'aula di informatica. La mente, il cuore, gli altri e lo zaino vengono analizzati e discussi in una prospettiva aperta e non ristretta soltanto all'ambito scolastico. «L'orizzonte» al quale deve essere rivolto lo sguardo è quello del Progetto di vita (capitolo 7), nel quale autonomie, abilità, competenze, interessi, desideri, possibilità di scelta e autodeterminazione saranno messi in campo per altre conquiste e altri ambiti di inclusione. Completa infine il volume una sezione dedicata alla normativa, con particolare riferimento agli aspetti riguardanti la valutazione.

Con la pubblicazione di «Fare sostegno nelle scuole superiori» si intende iniziare un percorso che coinvolga insegnanti, educatori, genitori e tutti coloro che hanno a cuore l'integrazione e l'inclusione di tutti gli studenti della scuola secondaria, per creare una rete di idee, contributi, materiali didattici, esperienze e buone prassi. A questo scopo è disponibile un sito web dedicato, www.erickson.it/sostegno superiori, che offre un ampliamento degli argomenti affrontati nel testo attraverso materiali di approfondimento liberamente scaricabili e uno spazio nel quale lasciare commenti, fornire suggerimenti e confrontarsi su tematiche d'interesse. Il sito intende inoltre dare voce a tutti coloro che vogliono condividere la definizione di strategie operative funzionali alla costruzione di materiali didattici adeguati per tutti gli alunni delle superiori, anche per quelli con Bisogni Educativi Speciali o con disabilità, con l'obiettivo di realizzare semplificazioni, schede di aiuto e adattamenti riferiti ai contenuti delle diverse discipline scolastiche.

Dalla mente al cuore... e viceversa!

Fattori cognitivi e affettivo-emotivo-motivazionali nel processo di insegnamento-apprendimento

Come abbiamo avuto modo di sottolineare in più occasioni anche nel capitolo 1, l'apprendimento è un processo estremamente complesso, variegato e articolato, che potremmo definire multicomponenziale e quindi, di conseguenza, non ci stupirà constatare come esso sia influenzato — e a sua volta influenzi — molti fattori della sfera cognitiva (pensiamo al ruolo fondamentale svolto da attenzione e memoria, ma anche all'importanza della metacognizione) e affettivo-emotivo-motivazionale.

Tale complessità però trae origine da una cellula molto semplice a partire dalla quale si sviluppa poi tutto il complesso sistema dell'apprendimento e delle varie influenze e interconnessioni ad esso associate. Questa cellula è composta dai tre elementi base della dinamica di insegnamento-apprendimento ossia lo stimolo, la risposta e la conseguenza, che si concretizzano proprio nelle varie azioni dell'alunno caratterizzate dalla triade input-elaborazione-output.

Su questi tre elementi molto può — e deve — fare l'insegnante attento e flessibile che saprà certamente scegliere le strategie e le tecniche più adatte (analisi del compito, uso degli aiuti e dei rinforzi, tecniche di apprendimento senza errori, modeling, shaping, strategie di generalizzazione e discriminazione, ecc.), in base alla situazione, all'alunno e alle sue difficoltà, alla natura e tipologia del compito, al contesto, ma anche a tutta la gamma di differenze individuali (diverse personalità, stili cognitivi, intelligenze multiple) che si manifestano attraverso i vari atteggiamenti, concezioni e immagini di sé come persona che apprende (pensiamo al ruolo svolto dagli stili attributivi, dall'autoefficacia, dall'autostima, dalla motivazione, ecc.).

In questo capitolo abbiamo quindi voluto riservare una particolare riflessione anche a tutta la sfera dell'affettività e delle emozioni, senza dimenticare il ruolo svolto dalla creatività e dal pensiero divergente, proprio per il forte legame — ormai sempre più riconosciuto anche dal mondo scolastico — che questi fattori hanno con i processi di apprendimento.

Tali elementi non esauriscono ovviamente tutto ciò che si può e si deve analizzare in un progetto educativo. Il successo di un programma di apprendimento dipenderà in larga misura anche dalla relazione profonda, empatica e di identificazione, che si instaura tra l'alunno e il suo insegnante, ossia da un aspetto che potremmo definire interno al processo stesso, dalla fiducia che l'alunno ha nelle proprie capacità ma anche dalla fiducia che l'insegnante stesso ha nelle capacità dell'alunno e nel programma che sta svolgendo (Ianes e Cramerotti, 2007; Ianes e Macchia, 2008). Naturalmente, poi, non va dimenticato che i processi di apprendimento sono spesso ostacolati da difficoltà, varie forme di disabilità e da un'ampia gamma di Bisogni Educativi Speciali con i quali l'insegnante è chiamato a confrontarsi per individuare i percorsi abilitativi ed educativo-didattici più funzionali, nonché le risorse più adeguate per fronteggiare al meglio tutti questi diversi bisogni.

Prima di iniziare la nostra analisi approfondita di tutti questi fattori, ci sembra utile riportare, come una sorta di «organizzatore anticipato» del capitolo, i 14 principi elaborati dall'APA (American Psychological Association, 1997 in Penna e Stara, 2006) particolarmente rilevanti per quanto riguarda i processi di apprendimento.

A. FATTORI COGNITIVI E METACOGNITIVI

1. *Natura del processo di apprendimento*: l'apprendimento di argomenti complessi è più efficace quando vi è un processo intenzionale di costruzione di significato, basato anche sull'esperienza.
2. *Obiettivi del processo di apprendimento*: lo studente crea rappresentazioni della conoscenza significative, coerenti e rilevanti, attraverso il supporto e la guida didattica.
3. *Costruzione del sapere*: il soggetto attua la propria rappresentazione della conoscenza integrando contenuti nuovi a quelli pregressi.
4. *Prospettiva strategica*: lo studente crea e usa un repertorio di strategie cognitive per raggiungere i suoi obiettivi didattici.
5. *Riflettere sul modo in cui si pensa*: l'utilizzo di strategie metacognitive agevolano il pensiero creativo e critico.
6. *Contesto di apprendimento*: l'apprendimento viene influenzato da fattori ambientali quali cultura, tecnologia e stile di insegnamento.

B. FATTORI EMOTIVI E MOTIVAZIONALI

7. *Effetti emotivi e motivazionali sull'apprendimento*: lo stato emozionale dell'allievo, i suoi interessi, i suoi obiettivi e i suoi modi di pensare hanno una forte influenza sui processi di apprendimento.
8. *Motivazione intrinseca ad apprendere*: la creatività, la curiosità e la capacità di pensare a un livello superiore rafforzano la motivazione all'apprendimento.
9. *Effetti della motivazione sull'impegno*: acquisire conoscenze complesse richiede un considerevole impegno da parte dell'allievo; senza motivazione, l'impegno non è facilmente ottenibile.

C. FATTORI SOCIALI E DEL CAMBIAMENTO PERSONALE

10. *Effetti dello sviluppo individuale sull'apprendimento*: l'apprendimento è più efficace quando riflette i processi di sviluppo a livello fisico, intellettuale, emotivo e sociale.
11. *Effetti dei fattori sociali sull'apprendimento*: l'apprendimento è influenzato dalle interazioni sociali, dalle relazioni interpersonali e dalla comunicazione con gli altri.

D. DIFFERENZE INDIVIDUALI

12. *Differenze individuali nell'apprendimento*: ogni allievo ha strategie diverse, approcci diversi e capacità di apprendimento che dipendono dalle diverse esperienze e dal bagaglio di conoscenze.
13. *Apprendimento e diversità*: l'apprendimento è migliore quando riflette le differenze linguistiche, culturali e sociali degli allievi.
14. *Standard e assessment*: standard di insegnamento e assessment appropriati possono stimolare l'allievo e far parte integrante del processo di apprendimento.

La gestione dei processi di mediazione nella microdinamica di insegnamento-apprendimento

Nei contesti strutturanti di una buona relazione con l'insegnante e di una buona metodologia didattica (cooperativa, facilitante e metacognitiva) avvengono continuamente, in un flusso auspicabilmente ininterrotto, microscopici processi di scambio di informazioni tra chi insegna e chi apprende, che portano a un accrescimento qualitativo e quantitativo delle capacità/performance d'azione dell'alunno (figura 2.1). Al centro di queste dinamiche di insegnamento-apprendimento mettiamo infatti l'azione dell'alunno che

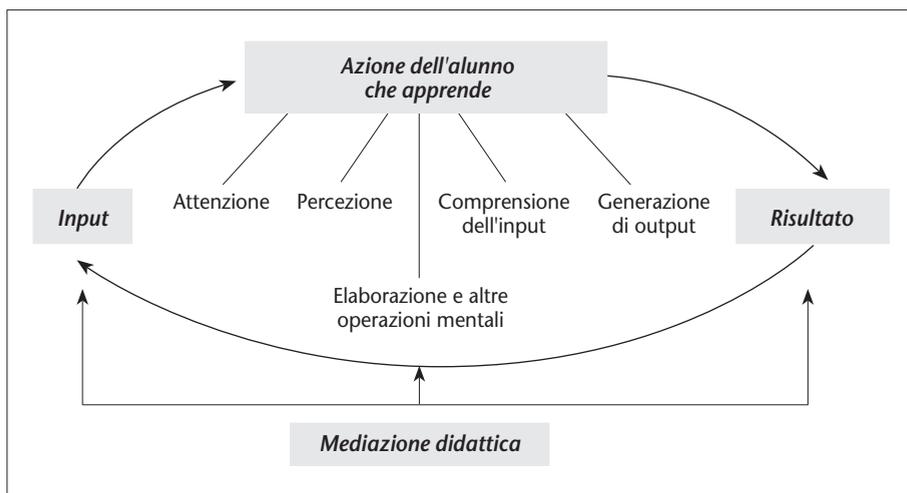


Fig. 2.1 Lo scambio continuo di informazioni tra chi insegna e chi apprende (Fonte: Ianes e Macchia, 2008).

apprende, che si basa su un qualche tipo di input (indicazioni, richieste, testi, immagini, ecc.) ed è seguita da un risultato (feedback di qualche genere, esterni e/o interni), che diventa poi un nuovo input, e così via, in un continuo moto circolare di passaggio di informazioni e di mediazione didattica. Semplificando, si potrebbe dire che l'insegnante, quando fa mediazione didattica, si colloca a livello della produzione di input e di risultato, curando anche la trasformazione del risultato in un nuovo input per la successiva azione (Ianes e Macchia, 2008).

L'apprendimento che desideriamo (evoluzione stabile e generalizzata delle varie componenti dell'azione, in direzione di una competenza positiva, frutto dell'interazione tra azioni di chi apprende e informazioni esterne/interne) avverrà nella misura in cui questi tre elementi sono continuamente in movimento: gli input efficaci incidono sull'azione, l'azione si modifica positivamente, si concretizza e riesce a produrre risultati, i risultati ritornano, diventati nuovi input, la consapevolezza dell'alunno agisce e incide sulle successive azioni, e così via, in un continuo anello ricorsivo.

Questo movimento continuo, per essere sostenuto nel tempo e produrre i frutti auspicati, ha bisogno di energia: una parte di energia è il soggetto stesso a fornirsela, stimolando dal punto di vista motivazionale e affettivo le sue varie componenti di azione (anche fornendosi input e risultati), un'altra parte siamo noi insegnanti a immetterla nel sistema, fornendo varie forme di *input* esterni

(aiuti, materiali, ecc.) e contribuendo in maniera significativa alle componenti *risultato* e trasformazione del risultato in un nuovo input.

A un primo livello, si potrebbe dire che l'opera di mediazione svolta dall'insegnante (e/o dal materiale) si colloca a livello di *Input* e *Risultato* (ad esempio, anche quando aiutiamo fisicamente un'azione motoria di autonomia dell'alunno generiamo un input aggiuntivo rispetto a quelli normalmente presentati dalla situazione).

Ma le cose non sono così semplici.

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

- Le azioni che l'input chiede al soggetto siano compatibili con il livello di performance già raggiunta nelle competenze di riferimento. L'obiettivo dovrà essere cioè nell'ambito della zona di sviluppo prossimale: se l'alunno non possiede le necessarie competenze non potrà ovviamente agire, e l'anello si bloccherà, nonostante noi (e l'alunno stesso) prodighiamo grandi sforzi per mantenerlo in movimento con un grande investimento di *Input* (sia aiuti che motivazioni).
- L'alunno attivi dei processi di interpretazione-rappresentazione mentale cognitivo-motivazionali-affettivi positivi e non frenanti (dall'autoefficacia alle attribuzioni: vedremo in seguito).
- L'alunno non presenti ostacoli significativi per la sua azione (comportamenti problema e reazioni emotive eccessive), come vedremo nel paragrafo conclusivo di questo capitolo.

Le tre componenti dell'azione dell'alunno

Prima di entrare nel dettaglio di queste tre condizioni favorevoli o ostacolanti, dobbiamo approfondire un po' il concetto di azione (dell'alunno). Credo sia utile suddividere l'azione dell'alunno in tre parti, anche se nella realtà vi possono essere sovrapposizioni, contemporaneità e i confini e la scansione temporale tra le tre componenti sono estremamente mobili.

Questa tripartizione origina dall'analisi compiuta da Feuerstein sulle attività cognitive (Feuerstein, Rand e Rynders, 1992; Feuerstein et al., 1995; Feuerstein, Feuerstein, Falik e Rand, 2008), dal suo allievo Tzurriel, con particolare riferimento alla valutazione (Tzurriel, 2004) e da Fabio e Pellagatta (2005a; 2005b). Un approccio simile, che definisce le attività mentali nei processi di apprendimento, è quello di De La Garanderie (2003) e più in generale dei vari approcci cognitivisti e neuropsicologici di studio dell'attività mentale nell'apprendimento (Cornoldi, 2007; Caponi et al., 2008).

In questo paragrafo si discute di ciò che accade nella mente dell'alunno quando apprende. Queste subcomponenti di azione si attivano, più o meno accuratamente, qualsiasi sia l'azione-obiettivo a cui si rivolge l'apprendimento. Nel paragrafo seguente verranno discussi invece i diversi livelli di azione-obiettivo che possiamo proporre all'alunno (Ianes e Macchia, 2008).

Il soggetto che apprende, quando è esposto a qualche forma di input, attiva primariamente delle strategie attentive e percettive. Anzi, dovrà attivarle proprio per ricevere adeguatamente le varie forme di input ambientali. Queste due componenti dell'azione del soggetto hanno lo scopo di portarlo e tenerlo a contatto con l'input quanto necessario e di fornire i materiali di stimolo alla sua consapevolezza in modo che possa aver luogo la fase di Comprensione. Attenzione e Percezione lavorano insieme, in modo intrecciato. Ovviamente, il nostro alunno con Bisogni Educativi Speciali può incontrare difficoltà in uno o entrambi di questi processi. Si pensi ad esempio al deficit attentivo caratteristico dell'autismo (iperselettività per i dettagli) oppure alle varie minorazioni sensoriali.

Nella fase di *Comprensione dell'input* troviamo all'opera una serie di abilità:

1. comportamento esplorativo pianificato, riflessivo e sistematico sulle coordinate spazio e tempo;
2. uso di strumenti verbali ricettivi (riconoscimento di concetti e termini);
3. bisogno di precisione e bisogno di accuratezza nella raccolta delle informazioni dell'input;
4. capacità di considerare due o più fonti di informazione simultaneamente.

Più in generale, si potrebbero aggiungere a questa fase varie competenze di riconoscimento concettuale più alto, quando l'input è caratterizzato da complessità notevole. Comunque, ciò che caratterizza il complesso di operazioni che fa l'alunno nella fase di comprensione dell'input è il seguente: riesce a trasformarle una serie di significati ben compresi, cioè agganciati in modo significativo al suo livello di competenze. Su questi significati opererà poi nella fase di elaborazione.

Nella fase di *Elaborazione*, troviamo altre operazioni mentali:

1. scelta degli indizi pertinenti per lavorare sul compito, qualunque esso sia, come il semplice recupero dalla memoria a lungo termine o problem solving;
2. comportamenti di comparazione, confronto, scelta, messa in relazione, ecc.;
3. ragionamento logico (sia come bisogno di logica che come capacità di pensare in modo razionale con pensiero ipotetico deduttivo (se-allora), previsione degli effetti e inferenze causali);

Gli altri

Strategie cooperative e di tutoring in classe

Gli altri: una risorsa per l'inclusione

Parlare di integrazione scolastica nelle scuole secondarie di secondo grado vuol dire riflettere su un gran numero di fattori interdipendenti tra loro in un sistema complesso e caratterizzato da forte eterogeneità. Senza dubbio, tra questi fattori hanno una grossa valenza le attività che vengono svolte, gli strumenti utilizzati, i criteri di programmazione e di valutazione, nonché gli aspetti legati alle modalità di insegnamento-apprendimento che caratterizzano ciascuna istituzione scolastica e, ancora più nello specifico, ciascuna classe. In questa sezione del libro, tuttavia, noi intendiamo prendere in considerazione un aspetto che riteniamo fondamentale nei processi di inclusione e lo facciamo iniziando con una affermazione: «Nessuno studente, a scuola, è da solo!»

La *presenza degli altri* rappresenta, per ciascun alunno, un valore, una possibilità, che può trasformarsi in risorsa per l'integrazione nel momento in cui la scuola riesce ad armonizzare e coordinare operativamente tutte le individualità e le diversità presenti. Se concentriamo la nostra attenzione sullo studente con disabilità e lo osserviamo all'interno della sua classe, possiamo facilmente notare come egli venga a contatto, quotidianamente, con un considerevole numero di «altri»: il suo compagno di banco, gli altri alunni della sua classe, i suoi professori. In realtà, allargando lo sguardo, ci accorgiamo di come, già dal momento in cui entra nell'edificio scolastico, egli abbia la possibilità di incontrare altre persone: alcuni genitori che accompagnano i loro figli a scuola, i collaboratori scolastici, studenti e insegnanti delle altre classi e magari, ancora,

tecnici di laboratorio, personale di segreteria, il dirigente scolastico, vari assistenti ed educatori. Le opportunità derivanti da tutte queste presenze, tuttavia, non sono scontate e risultano legate alle scelte e alle modalità comunicative, organizzative e operative adottate in ogni singola situazione.

Marco e Gianna: dalla «copertura» oraria all'attivazione della risorsa-altri a scuola

Proviamo a riflettere su due situazioni affrontate in modo molto diverso. Seppur presentate sinteticamente sono facilmente riconducibili a casi piuttosto frequenti nelle nostre scuole secondarie di secondo grado, soprattutto rispetto alle modalità relazionali e operative utilizzate per affrontarli. Presentiamo, quindi, la prima situazione.



Dalla PRATICA alla TEORIA

CASO 4.1

**Marco: un sostegno inteso come
«copertura dell'orario scolastico»**

Marco è uno studente con disabilità grave e con disturbi del comportamento, che frequenta il secondo anno di un istituto professionale. In considerazione della gravità del caso e soprattutto dei problemi di gestione dei suoi comportamenti, che risultano notevolmente «disturbanti» per il normale svolgimento delle attività didattiche in classe, la scuola ha deciso di assegnargli 18 ore di sostegno (tra quelle messe a disposizione complessivamente dall'Ufficio Scolastico Provinciale) svolte da un unico insegnante specializzato, mentre il Comune ha nominato per lui un assistente per altre 12 ore. In pratica, l'orario di presenza a scuola di Marco (30 ore settimanali) risulta interamente «coperto» dal sostegno e dall'assistenza forniti da queste due figure. La maggior parte delle attività dello studente vengono svolte nell'aula per il sostegno insieme al docente specializzato, mentre le ore di assistenza vengono effettuate in un laboratorio per l'autonomia e l'operatività, nel quale sono presenti anche altri studenti disabili, i relativi assistenti e almeno un docente di sostegno. Marco, nella sua classe, partecipa alla ricreazione e, frequentemente, assiste alle ore di Educazione fisica in palestra.

Se riflettiamo sul caso di Marco, risulta evidente come l'azione della scuola sia impostata prestando attenzione a tre aspetti centrali:

1. i problemi legati alla disabilità, e in particolare ai comportamenti dello studente;
2. la loro ricaduta sulla gestione didattica della classe;

3. la «copertura», affidata a operatori specializzati, di tutte le ore di presenza dello studente a scuola.

Centrare l'intervento di sostegno all'alunno disabile su questi tre aspetti significa porsi nell'atteggiamento di chi vuole neutralizzare gli effetti negativi di una situazione problematica o, più probabilmente, evitare che questi possano incidere sull'ambiente scolastico, piuttosto che attivare strategie che consentano di risolverli. Marco è messo nelle condizioni di avvicinare i suoi compagni esclusivamente durante la ricreazione o nel corso dello svolgimento di partite di pallavolo o di basket in palestra. Il resto del suo tempo scolastico lo vede impegnato in un contesto di lavoro a due, con il proprio docente di sostegno, oppure in una situazione di gruppo caratterizzata dalla omogeneità di risorse e problematiche. La risorsa-altri è decisamente sottoutilizzata e viene sacrificata in nome della salvaguardia di una «normalità» di procedure organizzative e didattiche all'interno della classe.

Gli effetti negativi di tale approccio non ricadono certo solo sull'alunno disabile che viene, di fatto, estromesso dalle attività che normalmente si svolgono all'interno dell'aula. Gli stessi compagni, infatti, in questo modo vengono privati di tutta una serie di azioni, necessarie per tentare di integrare almeno in alcune attività il loro compagno disabile. Essi perdono, in pratica, la possibilità di esercitare le loro capacità relazionali, strategiche, creative e operative che andrebbero a costituire, unitamente agli interventi dei docenti e degli altri operatori scolastici, la componente «speciale» dell'intervento teso a normalizzare un rapporto sociale e didattico con uno studente che, a tutti gli effetti, è iscritto nella loro stessa classe. La speciale normalità, infatti, è una normalità più ricca, più specifica ed efficace rispetto ai Bisogni Educativi Speciali ed è principalmente una normalità di relazioni e di attività (Ianes, 2005a). Essa, nello stesso tempo, arricchisce il contesto in cui viene ricercata perché attiva strategicamente una serie di sforzi e di azioni che hanno una ricaduta evidente sul clima stesso della classe. Marco e i suoi compagni, al contrario, vengono privati di tali possibilità e l'atteggiamento che condiziona l'intervento della scuola è quello legato alla ricerca di «copertura» piuttosto che al tentativo di rendere più speciale, arricchendolo, un intervento normale.

Nelle nostre scuole, in alcuni casi, sopravvive ancora questo tipo di atteggiamento. Riuscire il più possibile a far coincidere l'orario di presenza a scuola dello studente disabile con quello di figure specializzate a lui preposte è sentita ancora come una esigenza importante e considerata, sicuramente a torto, un elemento di qualità dell'integrazione o, quanto meno, una possibilità in più per lavorare meglio con lo studente disabile. In particolare, per le situazioni più gravi e ancora più spesso per quelle in cui sono presenti disturbi del

comportamento, c'è la tendenza a chiedere più ore di sostegno e di assistenza possibili, giustificando tale richiesta proprio con le esigenze di copertura dell'orario di presenza dello studente a scuola. Quella di «coprire» l'intero orario, molto spesso, diventa un'arma a doppio taglio perché, in qualche modo, viene considerata come:

- la soluzione del problema principale («L'orario è coperto: quindi quello studente è a posto e non ci sarà bisogno di altro!»);
- la completa delega della sua gestione esclusivamente a personale specializzato («Ci penseranno loro, chi potrebbe farlo meglio?»);
- la rinuncia all'attivazione della risorsa-compagni di classe («Così potranno concentrarsi sullo studio delle discipline!»);
- la rinuncia alle collaborazioni tra docenti disciplinari e di sostegno («Così ciascuno potrà concentrarsi sul proprio lavoro!»).

La copertura delle ore di presenza a scuola non è la soluzione e, d'altra parte, non potrebbe esserlo nemmeno un aumento del numero delle figure, per quanto specializzate siano, chiamate a occuparsi dello studente con Bisogni Educativi Speciali. È necessario, invece, che venga progettato un intervento che valorizzi la risorsa-altri, intesa come coinvolgimento di compagni, docenti (disciplinari e di sostegno), altri operatori e famiglie. Di ciò tratteremo a lungo in questa sezione del volume, per il momento ci limitiamo ad affermare che una funzionale rete di interventi relazionali e operativi, che riesca a calibrare le giuste dosi di «specialità» e di «normalità» nell'intervento, ai fini dell'integrazione e dell'inclusione vale infinitamente di più e funziona decisamente meglio rispetto alla «copertura» totale e alla delega completa del lavoro con lo studente disabile a specifici operatori.

Prendiamo ora in considerazione il caso di un'altra studentessa per la quale viene organizzato un intervento decisamente diverso.



Dalla PRATICA alla TEORIA

CASO 4.2

Gianna e «gli altri»: quando le risorse vengono messe in circolo

Gianna è un'alunna autistica iscritta al primo anno dell'Istituto d'Arte, sezione Arte dei metalli e dell'oreficeria. Frequenta la scuola per 36 ore settimanali e nella sua classe sono presenti un docente di sostegno (per 9 ore settimanali) e un'assistente specializzata (per 10 ore). La presenza a scuola della ragazza è stata organizzata, attraverso il Piano

Lo zaino

I materiali didattici per l'inclusione

Prepariamo lo zaino...

Così come abbiamo iniziato il capitolo su «Gli altri» affermando che lo studente a scuola non è solo, cominciamo col dire, in questa sezione, che egli non varca la soglia della propria aula ogni mattina a mani vuote. Parliamo, allora, dello zaino che ciascun alunno porta sulle spalle e deposita sul pavimento di fianco al proprio banco e nel quale tuffa le mani per tirare fuori ciò che serve durante la giornata scolastica. Ecco, partiamo proprio da questo: *ciò che serve*, ciò che risulta necessario per recitare un ruolo attivo e integrato nelle attività che si svolgono a scuola. Lo zaino, infatti, può rappresentare una efficace metafora per introdurre il discorso che, trasversalmente, avvicina materiali e tecniche operative, strumenti e strategie di inclusione, e che permette il passaggio dalle teorie dell'integrazione alle prassi inclusive. Parleremo, quindi, in questa sezione, di facilitazione, di adattamento di materiali tradizionali, di produzione di materiali originali, di metacognizione, di didattica costruttivista, di apprendimento significativo, di creatività, e ancora di autonomia e metodo di studio. Affermeremo, in questo modo, che attraverso strategie funzionali ed efficaci è possibile utilizzare e produrre materiali veramente utili per la condivisione delle attività e, quindi, per l'inclusione di tutti gli studenti, anche di quelli con Bisogni Educativi Speciali o con gravi disabilità, nel lavoro comune. Proviamo, allora, a *preparare insieme lo zaino* in modo tale che il suo contenuto sia in grado, in ogni momento, di fornire ciò che serve e, nello stesso tempo, che lo studente possa essere consapevole di cosa cercare e per quale scopo.

I libri di testo, usare gli strumenti tradizionali in modo «nuovo»

Iniziamo dall'elemento forse meno amato dagli studenti: il *libro di testo*. Sicuramente, nello zaino vanno sistemati i libri delle materie previste nella giornata. A volte, gli insegnanti danno la possibilità di dividerli con il compagno di banco («Io porto storia, tu porta inglese!»), in altre occasioni l'obbligo è di portare ciascuno il suo («Ci sono gli esercizi da svolgere direttamente sul testo...»), in ogni caso è impossibile evitarlo: è necessario infilare tre, o quattro, o cinque libri di testo nello zaino. Cosa rappresenta il libro per lo studente? Ma soprattutto è utile chiedersi: a cosa gli serve? Queste due domande sono legate fra loro molto più di quanto si possa immaginare. L'immagine che gli alunni hanno dei propri libri di testo è legata alle modalità di utilizzo degli stessi. Se il testo disciplinare è considerato nel lavoro scolastico come la prevalente fonte del sapere nella quale si incontrano informazioni da comprendere e imparare per rientrare in parametri valutativi positivi, probabilmente l'idea che lo studente struttura su di esso sarà legata alla fatica, alle difficoltà da affrontare, al giudizio che lo aspetta nel momento in cui dovrà «riferire» su quanto studiato e appreso.

Ancora di più, infilare i libri nello zaino non sarà un'operazione svolta «a cuor leggero» se questi vengono considerati normalmente dei prodotti finiti, vale a dire strumenti già pronti, da prendere e utilizzare così come sono. In questo caso, tirando fuori dallo zaino il libro all'inizio della lezione, il pensiero sarà, inevitabilmente: «Ora ascolto la spiegazione, poi dovrò studiare e poi ancora sarò interrogato».

Visto, però, che stiamo preparando uno zaino «speciale», proviamo a sollecitare una riflessione diversa. Mettiamo dentro i libri di testo pensando che sono sì strumenti per apprendere, ma che non sono di certo gli unici. E, soprattutto, che non rappresentano sussidi definitivi e statici, ma sono un punto di partenza. Vogliamo affermare il principio, e nelle pagine riguardanti la dimensione operativa ne forniremo una strategia didattica concreta, che il libro di testo può essere inteso come un *cantiere aperto* che mette a disposizione utili «materie prime» e nel quale è possibile costruire gli apprendimenti significativi della classe, attraverso una modalità collaborativa e cooperativa. I testi disciplinari, così, non sono più intoccabili strumenti del sapere al cospetto dei quali lo studente deve limitarsi a comprendere e imparare. I libri, e nello stesso tempo tutti i materiali tradizionali, possono diventare ottimi sussidi situazionali, nel momento in cui vengono posti di fronte a ciascun alunno della classe in modo calibrato e adeguato. Ciò che per uno studente può risultare difficile, infatti, per altri può invece essere un elemento molto interessante,

oppure già conosciuto perché studiato in precedenza o vissuto direttamente nelle esperienze personali. È per questo che un approccio collaborativo al testo favorisce la *circolarità delle risorse* nella classe e contribuisce ad attivare l'interazione costruttiva necessaria per il superamento delle difficoltà. Adattare il libro di testo alle capacità di ciascuno studente, anche di quelli con difficoltà scolastiche o disabilità, significa proprio attivare una serie di operazioni e di interventi che devono vedere quali protagonisti gli studenti stessi. E, allora, ciascun alunno può mettere i libri di testo nel suo zaino con leggerezza e senza pensieri negativi, perché nessuno sarà solo a usarli e nessuno sarà escluso dal lavoro che la classe svolgerà utilizzando.

Il quaderno per produrre e rielaborare

Il secondo elemento che è necessario mettere nello zaino è il *quaderno*. Così come il libro di testo, se usato in maniera efficace, può portare a una modalità innovativa, operativa e collaborativa di porsi di fronte ad aspetti considerati «tradizionali» (argomenti di studio, programmi e indicazioni ministeriali, verifiche e valutazioni) della vita scolastica, così i quaderni diventano la metafora più adatta per indicare la *componente produttiva* di ciascuno studente della classe. I fogli bianchi aspettano solo di essere scritti e l'alunno è chiamato a produrre, a mettere su carta il frutto del proprio lavoro. In questo caso si tratta di materiali originali, ciascuno prodotto per uno scopo ben preciso e in funzione di obiettivi di cui lo studente stesso deve essere ben consapevole. Sul quaderno è possibile realizzare una mappa concettuale dell'argomento studiato, prendere appunti durante la spiegazione, svolgere gli esercizi utili per consolidare gli apprendimenti e molto altro ancora.

Si tratta di attività finalizzate al raggiungimento di obiettivi didattici e sociali, così come vedremo in modo più pratico nel capitolo 6 («La dimensione operativa»). Nel momento in cui stiamo preparando lo zaino, ci limitiamo a sottolineare come i quaderni rappresentino strumenti di apprendimento e di inclusione in quanto stimolano la *rielaborazione attiva* dei materiali di studio. Rielaborare attivamente significa affrontare un argomento di studio o una qualsiasi attività scolastica non rimanendo semplici spettatori o fruitori passivi di quanto proposto. Vuol dire mettersi in gioco al cospetto del nuovo apprendimento con le proprie abilità, conoscenze e competenze, ma anche con le difficoltà che caratterizzano ciascuno, in un contesto inclusivo e collaborativo. In una scuola che ormai non c'è più, o che rimane solo nei nostri lontani ricordi di studenti, vigeva il divieto di guardare sul quaderno degli altri. Oggi si è compreso il valore dello scambio, della circolarità delle risorse,

dell'interazione tra abilità e difficoltà nella classe, si è capito che la costruzione dei materiali didattici è un'operazione cooperativa che permette di raggiungere mete didattiche e sociali fondamentali. E, allora, i quaderni che mettiamo nello zaino sono strumenti aperti e condivisi, nei quali realizzare prodotti, frutto del lavoro di una intera classe che collabora e costruisce insieme.

Nella chiave USB: musica, foto e... ipertesti!

Un altro strumento che vogliamo prendere in considerazione nella preparazione del nostro zaino ideale è la chiave USB o *pen drive*. La memoria tascabile digitale, che ci permette di portare con noi la nostra musica, le foto e i filmati che più amiamo, ma anche i file di testo e di immagine che ci abbiamo salvato sopra, rappresenta un piccolo tesoro al quale non intendiamo rinunciare. Se i testi scolastici simboleggiano il cantiere dal quale partire per iniziare a costruire gli apprendimenti e i quaderni rappresentano la produzione e la rielaborazione attiva dei materiali, la chiavetta USB diventa la metafora della *ricerca*, del lavoro di realizzazione di materiali secondo un approccio costruttivista. Come vedremo praticamente nella dimensione operativa (capitolo 6), i saperi e le informazioni da trasmettere e imparare a scuola non possono essere statici e omogenei nella classe, perché nella classe vivono soprattutto spinte dinamiche ed eterogenee. Non ci sono due studenti uguali tra loro, ma ciascuno è portatore di proprie caratteristiche, uniche e originali, e neanche nelle difficoltà scolastiche, nei Bisogni Educativi Speciali, oppure nelle disabilità, potremo trovare affinità tali che permettano o suggeriscano di utilizzare materiali o strategie assolutamente omogenei.

Per costruire una didattica veramente inclusiva, occorre quindi che l'organizzazione delle attività e la preparazione dei materiali viaggino nelle direzioni più diverse, comprese tra la semplificazione e l'approfondimento delle informazioni e dei contenuti scolastici. La forma di elaborazione più rispondente a questo principio di base è sicuramente quella *ipertestuale*. È soprattutto nell'ipertesto che è possibile armonizzare un materiale didattico sia alle abilità dei più «bravi» che a quelle dei cosiddetti «studenti problematici», riuscendo a coinvolgere ciascuno in un lavoro comune. Sistemiamo, quindi, nello zaino dei nostri studenti la chiave USB, lasciando pure che essi ci tengano memorizzati i loro file MP3 o i loro video preferiti, ma con l'obiettivo di stimolare negli alunni la ricerca e la produzione di materiali costruiti per livelli di profondità, per nodi concettuali, per link di interesse. I nostri studenti, abituali frequentatori della rete Internet, sono più bravi di quanto immaginiamo nel costruire personali percorsi di ricerca delle informazioni. Sarà sufficiente, con

ogni probabilità, dare loro la possibilità di muoversi in un ambito così familiare e motivante, oltre a qualche opportuna indicazione, per produrre un salto di qualità notevole nel loro rapporto con i materiali didattici.

Mettiamo anche un astuccio molto... operativo

Potrà sembrare una banalità, ma nello zaino riteniamo sia indispensabile sistemare anche un *astuccio*. Non si tratta di un astuccio qualsiasi, riempito magari così alla buona, ma proprio di uno strumento che consenta di rispondere in modo operativo alla nostra domanda iniziale: «Cosa mi serve adesso?». Potranno servire, a seconda dei casi e delle scelte che ciascuno studente sarà chiamato a fare, il righello e il compasso, per rispondere in modo preciso e conforme a una determinata richiesta, oppure l'evidenziatore e la gomma per cancellare, per poter in qualsiasi momento individuare le parti più rilevanti di un compito o per rimediare a un errore, o ancora i colori, per personalizzare in modo assolutamente originale e attraverso le proprie emozioni i materiali di lavoro. L'astuccio, in sostanza, rappresenta la metafora dell'*operatività*, che, lo sottolineiamo con grande decisione, non può fare a meno di nessuno di tre importanti elementi: la *tecnica*, la *consapevolezza* e la *creatività*.

Abbiamo scelto il compasso per delimitare una circonferenza precisa e senza imperfezioni, così come si propone di essere, in partenza, una tecnica operativa. Ma la tecnica non funziona se non utilizziamo un evidenziatore che, consapevolmente, ci permette di far emergere ciò che c'è di rilevante in una unità di studio, e una gomma per cancellare, che rappresenta la possibilità di capire ciò che c'è da modificare nel percorso, di eliminare e ripartire, di aggiustare e reintegrare in funzione delle risposte ricevute nel lavoro. Ancora, la tecnica e la consapevolezza non bastano da sole se lo studente non mette in campo anche i colori della propria scelta divergente e originale, realizzando ogni volta un percorso di lavoro creativo che risponda alle proprie modalità percettive e cognitive, alle proprie emozioni, ai propri interessi e ai propri desideri. Nell'astuccio che intendiamo sistemare nel nostro zaino, quindi, ci sono le tecniche operative, la consapevolezza metacognitiva rispetto a un determinato compito e la creatività: indubbiamente, di un tale strumento non si può proprio fare a meno!

Una teca piena di esperienze

Avete presenti quelle teche di cartone robusto che si chiudono con un elastico e che servono per conservare fogli, documenti, ecc.? Bene, nel nostro

zaino ne vogliamo mettere una perché essa offre allo studente la possibilità di conservare a lungo tutto ciò che di *significativo* ha realizzato a scuola. Ma cos'è che gli alunni delle superiori considerano in genere elemento carico di significato e degno di essere conservato? Non sono forse quelle del disinteresse e della demotivazione da parte degli alunni due delle criticità più spesso lamentate dagli insegnanti? Non correremo il rischio, mettendo una teca nello zaino, di vederla ancora vuota dopo un intero anno scolastico? Noi siamo convinti che invece tale strumento sia molto utile e non possa di certo rimanere inutilizzato. Se lo studente è consapevole di trovarsi in un *percorso* del quale lui stesso è *protagonista*, perché a lui sono affidate molte delle scelte che lo riguardano e perché ha voce in capitolo su quali tipi di attività svolgere e sulle strategie migliori per affrontarle, sicuramente egli saprà cogliere i momenti più significativi di tale percorso.

Un test d'ingresso per verificare le sue capacità di partenza in un determinato repertorio di abilità, per esempio, sarà da lui considerato come un'efficace operazione che permetterà poi di progettare interventi adeguati e di valutare tutti i progressi compiuti grazie ad essi. E, allora, lo studente sarà ben lieto di poterlo conservare nella sua teca, pronto a riprenderlo in mano e a confrontarlo con i successivi test che svolgerà nel corso dell'anno. Ma sono molti altri gli elementi significativi da conservare: i vari progetti costruiti e realizzati in classe, le scoperte effettuate durante le proprie ricerche, i prodotti realizzati individualmente o in gruppo, le competenze e le abilità conquistate oppure potenziate nel corso dell'anno scolastico, le esperienze importanti come possono essere i viaggi d'istruzione, le relazioni riguardanti le attività di laboratorio, le verifiche, i questionari di funzionamento dei gruppi cooperativi e i relativi obiettivi sociali raggiunti grazie al lavoro con i propri compagni, le indagini conoscitive svolte all'interno o all'esterno della scuola, i materiali didattici di aiuto costruiti e molto altro ancora.

C'è tanto di significativo da conservare nella teca e certamente non per una sorta di nostalgico e sentimentale desiderio di «ricordare i momenti belli». La teca riesce a essere uno strumento di grande utilità se rappresenta la *documentazione* di repertori di abilità e di momenti operativi che in questo modo diventano chiari, leggibili e operativamente significativi in altri momenti e per altre attività. Documentare significa mettere a disposizione, di se stessi e degli altri, esperienze, competenze, progetti, prodotti, e anche interessi ed emozioni, che così diventano momenti carichi di significato di un percorso educativo, didattico e affettivo che, in qualsiasi momento, può essere monitorato ed esplorato. Aprire la teca e osservare i materiali in essa contenuti non ha quindi per lo studente solo un valore di valutazione di quanto fatto e di conformità con

parametri stabiliti dall'alto, piuttosto diventa una modalità molto efficace per conoscere a che punto ci si trova nel percorso, quali progressi si sono realizzati, quali obiettivi sono ancora da raggiungere.

Il diario, per stare a scuola con «metodo» ...

Per ultimo, abbiamo lasciato l'elemento decisivo, quello che completa lo zaino e lo rende veramente funzionale all'apprendimento significativo, alla condivisione dei percorsi educativi e, quindi, all'inclusione. Stiamo parlando del diario, strumento personalissimo di organizzazione cognitiva, emotiva e operativa.

Nel diario ciascuno costruisce il programma del proprio stare a scuola, intendendo per programma non solo l'insieme delle cose da fare, del quando farle e del come farle, ma soprattutto le modalità personali che ciascuno studente deve conoscere rispetto ai propri stili cognitivi, percettivi ed emotivi.

Nelle pagine del diario, ciascuno deve poter trovare le proprie riflessioni e la propria consapevolezza rispetto a ciò che si sta facendo in classe, alle progettazioni e ai vari percorsi in atto, agli obiettivi che si stanno perseguendo, alle tecniche utilizzate per raggiungerli. Consapevolezza rispetto al proprio modo di affrontare un compito, alle proprie abilità e alle proprie difficoltà, ai propri interessi e aspirazioni. Il diario diventa così la metafora dell'*approccio metacognitivo* in cui ciascuno è consapevole della propria organizzazione interna e impara a calibrare le proprie azioni in base ad essa e in modo funzionale alle attività che si svolgono in classe.

Ma nel diario ci sono molte altre cose. C'è la modalità organizzativa che stimola lo studente a non accontentarsi dei materiali già pronti ma a costruirne di nuovi, a ricercare collegamenti secondo un'impostazione costruttivista, a ragionare sui nessi causa-effetto secondo la modalità del problem solving. In un concetto solo, volendo sintetizzare quanto detto finora, nel diario ciascun alunno scopre e può avvicinare, con la possibilità di migliorarlo e renderlo più funzionale, il proprio *metodo di studio*.

Ecco, a questo punto lo zaino è pronto. Si tratta di uno zaino ideale, in cui ciascuno può trovare effettivamente ciò che gli serve, perché è nelle condizioni di sapere cosa sta cercando, conosce le proprie esigenze e quelle dettate dal compito che gli è stato affidato, e conosce, infine, le opportunità che gli offrono i diversi materiali didattici. È uno zaino ideale che può diventare zaino reale se il lavoro della classe è impostato verso un approccio dinamico e collaborativo ai materiali scolastici, nel quale questi vengono prodotti dagli stessi studenti in base alle loro esigenze.

5. «UN APPROCCIO INCLUSIVO ALL'USO DELLE TECNOLOGIE INFORMATICHE» (L'organizzazione di attività didattiche disciplinari al computer)

L'uso del computer offre numerose e valide opportunità per la ricerca del punto di contatto tra le attività di classe e le abilità degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. La maggior parte degli studenti, infatti, dimostra una forte motivazione verso l'uso del computer e ciò rappresenta sicuramente una risorsa importante da non trascurare o lasciare inutilizzata (Scataglini, 2003). Nel momento in cui, poi, gli strumenti informatici vengono utilizzati all'interno delle normali attività didattiche, essi riescono molto spesso a coinvolgere attivamente anche gli studenti che di solito appaiono meno interessati alle discipline.

Un aspetto che riteniamo determinante nell'uso dei computer nella didattica disciplinare è l'organizzazione dell'attività stessa, con una chiara ed esplicita scansione operativa di ruoli, compiti e fasi del lavoro. Nel momento in cui si propone alla classe di svolgere un'attività al computer senza concordarne e definirne con gli studenti le modalità operative, è molto probabile che tale attività vedrà all'opera gli alunni secondo un approccio individualistico, privando ciascuno di essi di quelle risorse che, messe insieme, potrebbero rendere i risultati molto più produttivi e inclusivi. È per questo che riteniamo che l'organizzazione per gruppi cooperativi delle attività di informatica permetta alla classe di raggiungere risultati migliori a tre livelli:

- riguardo agli obiettivi disciplinari;
- rispetto a obiettivi sociali, con particolare riferimento all'interazione costruttiva;
- riguardo al potenziamento delle stesse abilità nell'uso del computer.

Nei casi particolari di alunni con Bisogni Educativi Speciali e con gravi disabilità, inoltre, l'organizzazione di compiti e fasi operative permette di evitare il rischio di relegare tali studenti a un ruolo marginale rispetto ai risultati e ai prodotti attesi. Il computer, infatti, ha il grande vantaggio di produrre risultati visibili e concreti. La stampa di un documento realizzato riesce in modo immediato a dare la misura di quanto è stato fatto. Ciascuno studente non può nascondersi dietro al lavoro di altri, oppure sentirsi escluso dai compagni, se l'organizzazione collaborativa è funzionale alla partecipazione di tutti. La modalità di costruzione del risultato per «blocchi» realizzati dai vari componenti del gruppo, messi poi insieme a formare un unico prodotto, tipica dell'approccio cooperativo, consente a ciascuno di ritrovarsi e di ri-

trovare nel risultato finale la propria parte, il proprio contributo attivo. È per questo che lo studio e l'applicazione delle competenze disciplinari nell'aula di informatica rappresentano una formidabile strategia di apprendimento e di inclusione.

Ogni situazione è chiaramente diversa da tutte le altre. L'attenzione particolare che l'insegnante disciplinare e quello di sostegno devono sempre tenere vigile riguarda le abilità e gli interessi di ciascuno, in modo da riuscire a calibrare nella maniera migliore i compiti all'interno dei gruppi.

Riteniamo che tali premesse possano essere meglio esplicitate attraverso un esempio operativo. Quello che presentiamo riguarda un'attività di ricerca di storia dell'arte sui pittori del Trecento. La nostra attenzione è centrata sul gruppo, nel quale è inserito uno studente con disabilità, che ha come compito quello di ricercare informazioni su Giotto.

Ipotesi operativa

Gruppo D, ricerca su «La vita e le opere di Giotto»

Istituto d'Arte

Il gruppo D è composto da quattro studenti e ha a disposizione tre computer situati nell'aula di informatica. Nel gruppo, i ruoli sono i seguenti:

- ruolo 1: moderatore e controllore della partecipazione
- ruolo 2: responsabile dei materiali di aiuto
- ruolo 3: ricercatore delle informazioni
- ruolo 4: ricercatore delle immagini.

L'alunno disabile è il responsabile del ruolo 4 (Ricerca delle immagini), mentre nei ruoli 1 e 2 è compreso anche il compito di coinvolgere ed eventualmente supportare tale studente.

Le fasi operative del lavoro del Gruppo D vengono così distinte:

1. discussione preliminare: «Cosa sappiamo già su Giotto?»;
2. ricerca di informazioni su «Enciclopedia Encarta» e tramite motori di ricerca;
3. preparazione di una scheda di aiuto per la ricerca e l'inserimento delle immagini;
4. selezione e inserimento delle informazioni;
5. selezione e inserimento delle immagini;
6. lettura in gruppo delle informazioni e visione della scheda immagini, con eventuali correzioni e integrazioni;
7. presentazione del prodotto realizzato agli altri gruppi.

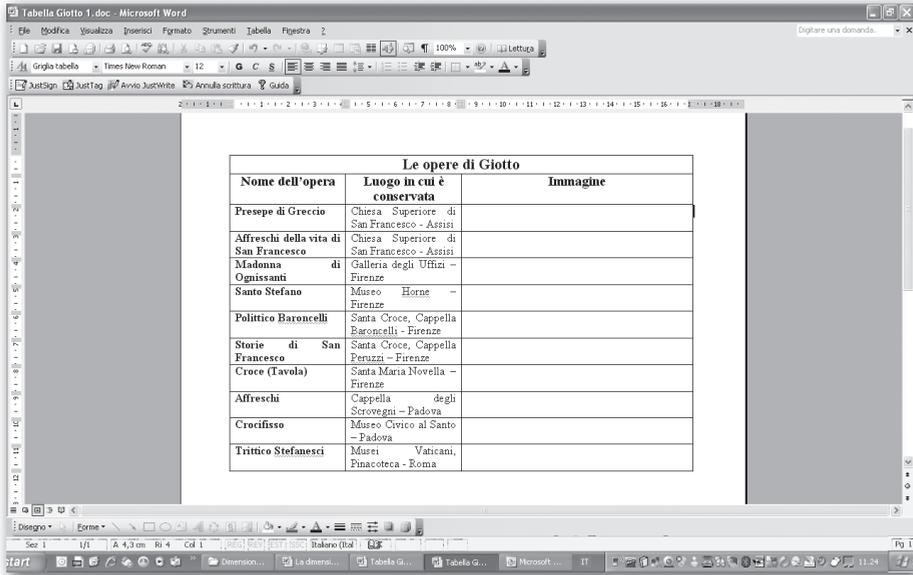
Dopo la discussione iniziale, il ricercatore delle informazioni individua, in via preliminare, sull'enciclopedia «Encarta» o su un sito Internet un elenco delle principali opere di Giotto. Tale elenco, viene inserito in una tabella realizzata in Word oppure in Excel dal responsabile dei materiali di aiuto, così come indicato di seguito.

LE OPERE DI GIOTTO		
<i>Nome dell'opera</i>	<i>Luogo in cui è conservata</i>	<i>Immagine</i>
Presepe di Greccio	Chiesa Superiore di San Francesco – Assisi	
Affreschi della vita di San Francesco	Chiesa Superiore di San Francesco – Assisi	
Madonna di Ognissanti	Galleria degli Uffizi – Firenze	
Santo Stefano	Museo Horne – Firenze	
Polittico Baroncelli	Santa Croce, Cappella Baroncelli – Firenze	
Storie di San Francesco	Santa Croce, Cappella Peruzzi – Firenze	
Croce (Tavola)	Santa Maria Novella – Firenze	
Affreschi	Cappella degli Scrovegni – Padova	
Crocifisso	Museo Civico al Santo – Padova	
Trittico Stefanesci	Musei Vaticani, Pinacoteca – Roma	

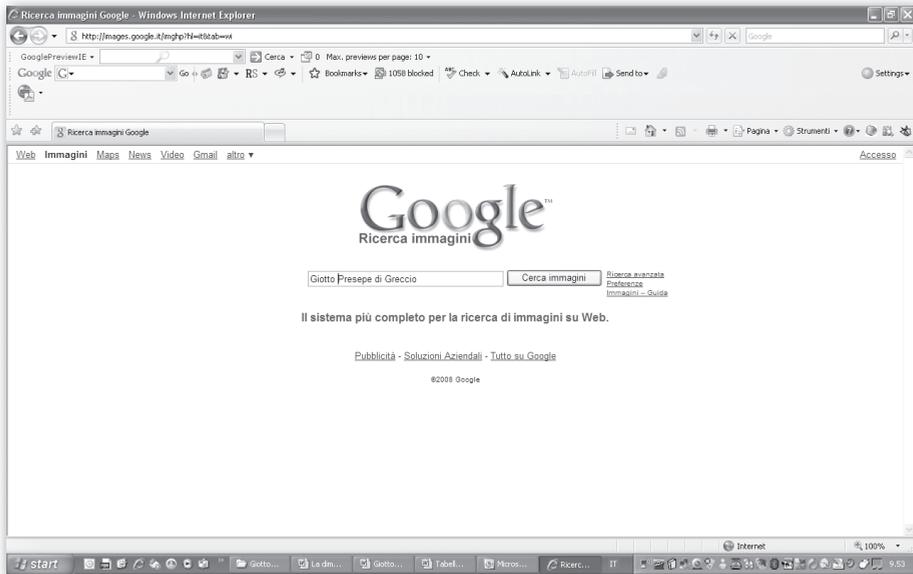
La tabella viene presentata e consegnata poi allo studente ricercatore delle immagini che la utilizzerà per ricercare, copiare e incollare le relative immagini, trovate grazie a uno dei motori di ricerca a disposizione degli utenti sulla rete Internet.

A questo punto è necessario fare una precisazione. La modalità operativa di ricerca delle immagini e il loro inserimento nella tabella è un'operazione che moltissimi studenti, seppure con Bisogni Educativi Speciali, sanno effettuare autonomamente. Qualora fosse necessario, però, è importante che la modalità operativa venga illustrata ed eventualmente accompagnata, per le prime immagini, da uno studente che funge da aiutante. Non riteniamo utile, in questo caso, fornire schede per l'analisi del compito, in quanto il computer stesso offre stimoli iconici tali da permettere richiami e aiuti più che sufficienti. Una scheda a parte, probabilmente, finirebbe con l'appesantire il compito dell'alunno, mentre l'operatività diretta sulla macchina il più delle volte facilita la comprensione e la memorizzazione delle diverse fasi del lavoro.

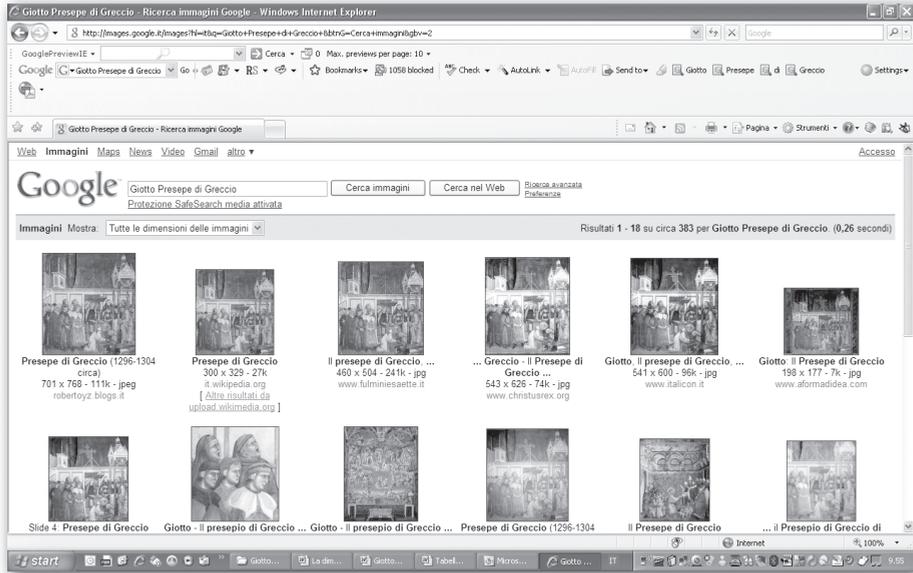
Lo studente con il ruolo 4 (Ricerca delle immagini), quindi, utilizza la scheda di ricerca realizzata precedentemente da un suo compagno.



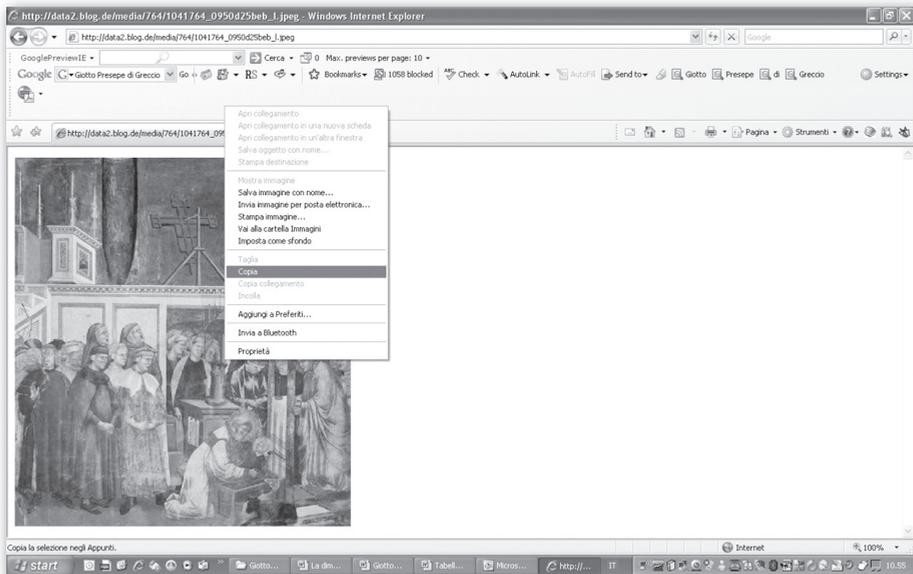
Utilizzando il motore di ricerca «Google», scrive il nome dell'opera per la quale intende trovare un'immagine e clicca su «Cerca immagini».



Sceglie una tra le varie immagini della stessa opera che la rete mette a disposizione.



Apri l'immagine scelta cliccandoci sopra e poi la «Copia», tramite pulsante destro del mouse.



Indice dei box e dei casi

CAP.1 La mente

- 38** BOX OPERATIVO 1.1 – Metodo degli stimoli incompatibili e metodo di studio
- 40** BOX OPERATIVO 1.2 – Istruzione programmata e macchine per imparare
(*teaching machines*)
- 44** BOX OPERATIVO 1.3 – Applicazioni attuali del pensiero di Gagné:
l'*Instructional Design*
- 56** BOX OPERATIVO 1.4 – Vygotskij nella classe: insegnare «all'interno» della zona
di sviluppo prossimale
- 60** BOX OPERATIVO 1.5 – Pianificazione organizzata: l'unità TOTE
- 64** BOX OPERATIVO 1.6 – Gli organizzatori anticipati
- 66** BOX OPERATIVO 1.7 – Esempio di mappa concettuale realizzata da un'alunna di scuola
secondaria di secondo grado

CAP.2 Dalla mente al cuore... e viceversa!

- 107** BOX OPERATIVO 2.1 – Questionario QMAI – Metacognizione e attenzione
- 109** BOX OPERATIVO 2.2 – Strategie di memoria
- 112** CASO 2.1 – Martina e Claudia, così «uguali» così «diverse»
- 117** BOX OPERATIVO 2.3 – Questionario di attribuzione
- 125** BOX OPERATIVO 2.4 – Che cosa può fare l'insegnante per migliorare l'autostima
dei suoi studenti?
- 126** CASO 2.2 – Motivare un alunno «difficile»: il caso di Davide
- 131** BOX OPERATIVO 2.5 – Stimolare la motivazione degli studenti: il metodo delle
«trappole comportamentali»
- 132** CASO 2.3 – Com'è la «vera» Teresa?

- 137 BOX OPERATIVO 2.6 – La «molecola del cuore»: progetto di formazione all'affettività
- 149 BOX OPERATIVO 2.7 – Processi e strategie di autoregolazione metacognitiva
- 160 CASO 2.4 – Bullo o secchione?
- 171 BOX OPERATIVO 2.8 – Gli otto fattori della creatività
- 173 BOX OPERATIVO 2.9 – Un esempio di attività per stimolare il pensiero divergente
- 175 BOX OPERATIVO 2.10 – Problem solving metacognitivo
- 183 CASO 2.5 – Integrazione nel gruppo classe: il caso di Carlotta

CAP.3 Il viaggio

- 206 BOX OPERATIVO 3.1 – Le fasi operative e le funzioni svolte dal Profilo dinamico funzionale
- 211 BOX OPERATIVO 3.2 – Le fasi fondamentali degli incontri di verifica/revisione del PEI

CAP.4 Gli altri

- 230 CASO 4.1 – Marco: un sostegno inteso come «copertura dell'orario scolastico»
- 232 CASO 4.2 – Gianna e «gli altri»: quando le risorse vengono messe in circolo
- 251 BOX OPERATIVO 4.1 – Elementi fondamentali dell'approccio cooperativo
- 253 BOX OPERATIVO 4.2 – Funzioni e ruoli nel gruppo cooperativo
- 256 BOX OPERATIVO 4.3 – Spiegare il compito e l'approccio cooperativo
- 260 BOX OPERATIVO 4.4 – Abilità richieste a chi svolge la funzione di tutor
- 261 BOX OPERATIVO 4.5 – Aiuti «normali» e aiuti «speciali»

CAP.5 Lo zaino

- 275 CASO 5.1 – «I promessi sposi», un romanzo per tutti... anche per Giulia
- 281 BOX OPERATIVO 5.1 – Effetti positivi dell'apprendimento significativo
- 283 BOX OPERATIVO 5.2 – Mappe concettuali: uno strumento utile per chi impara e per chi insegna
- 284 CASO 5.2 – Slogan antidroga: tutti insieme, con creatività!
- 285 BOX OPERATIVO 5.3 – Le fasi dell'atto creativo
- 298 CASO 5.3 – Cooperando nell'aula di informatica, anche Luca scopre il suo ruolo
- 304 BOX OPERATIVO 5.4 – Il software *Scienze facili 1*

CAP.7 L'orizzonte

- 389 CASO 7.1 – La storia di Tatiana
- 401 BOX OPERATIVO 7.1 – Bilancio di competenze – Sapere, saper fare e saper essere
- 402 CASO 7.2 – Chi sei?
- 409 BOX OPERATIVO 7.2 – L'identificazione
- 412 BOX OPERATIVO 7.3 – Saper scegliere
- 417 BOX OPERATIVO 7.4 – Andiamo in stage