



IN OMAGGIO

LA PIATTAFORMA DIGITALE «INSEGNARE DOMANI SECONDARIA»

Quiz di simulazione interattivi | Contenuti aggiuntivi

RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

**CONCORSO DOCENTI
STRAORDINARIO**

**SCUOLA
SECONDARIA**

PROVA SCRITTA

MANUALE E QUIZ DI SIMULAZIONE

**INSEGNARE
DOMANI
CONCORSI**

Erickson

IL LIBRO

CONCORSO DOCENTI STRAORDINARIO SCUOLA SECONDARIA

La Prova Scritta del Concorso docenti è *computer-based* e consiste in quesiti a risposta multipla volti all'accertamento delle conoscenze di pedagogia, psicopedagogia e metodologie didattiche, nonché di informatica e lingua inglese.

I 28 contributi presenti in questo volume, scritti da specialisti ed esperti del settore, approfondiscono dettagliatamente i principali argomenti di psicopedagogia-didattica, organizzazione e governance della scuola e le principali e più recenti metodologie e tecniche didattiche al fine di permettere di sostenere la prova in maniera efficace.

- 9 contributi sulla **psicopedagogia-didattica**
- 6 contributi su **organizzazione e governance della scuola**
- 13 contributi su **metodologie e tecnologie didattiche**
- **quiz interattivi** di simulazione sulla piattaforma digitale

Uno strumento
efficace e in linea
con il bando
di concorso
per prepararsi
alla Prova Scritta.

INSEGNARE DOMANI

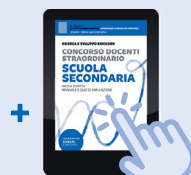
La collana «Insegnare Domani», frutto dell'esperienza quarantennale del Centro Studi Erickson nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, raccoglie strumenti completi e indispensabili per tutti coloro che si preparano ad affrontare le prove del Concorso per il personale docente.

CONTENUTI E QUIZ DIGITALI SU

- ambito pedagogico
- ambito psicopedagogico, compresi gli aspetti relativi all'inclusione
- ambito metodologico didattico, compresi gli aspetti relativi alla valutazione
- conoscenza della lingua inglese al livello B2 del QCER
- competenze digitali inerenti l'uso didattico delle tecnologie
- consigli sulla preparazione del concorso
- sezione normativa in continuo aggiornamento su «Grandangolo».



LIBRO



QUIZ
INTERATTIVI

€ 39,00



9 1788859110331891

www.erickson.it

INTRODUZIONE

Nel corso degli anni, il mondo della scuola italiana ha subito numerosi cambiamenti che mettono al centro la fondamentale importanza dell'insegnante. La scuola, infatti, rappresenta per i giovani un'occasione unica di incontro e apprendimento, ma è parimenti importante per i docenti e le docenti, in quanto co-protagonisti di un sistema che ha il compito di formare e educare nell'odierna «società del rischio».

Ecco quindi che, con la collana *Insegnare Domani*, ci proponiamo di accompagnare i docenti di domani lungo un percorso formativo, propedeutico alla professione, che offra altresì una molteplicità di strumenti e occasioni per preparare al meglio le prove concorsuali.

Con il presente volume, in particolare, ci rivolgiamo ai futuri insegnanti della scuola secondaria che desiderano affrontare il Concorso e, nello specifico, la prova scritta che consiste in quesiti volti all'accertamento delle conoscenze di pedagogia, psicopedagogia e sulle metodologie didattiche, nonché sull'informatica e sulla lingua inglese.

Struttura del volume

I 28 contributi presenti in questo volume, scritti da specialisti ed esperti del settore, approfondiscono e spiegano in modo dettagliato argomenti di psicopedagogia-didattica, organizzazione e governance della scuola e le principali e più recenti metodologie e tecniche didattiche al fine di permettere di sostenere la prova in maniera efficace.

Tutto ciò ha l'obiettivo di consentire ai futuri professionisti di prepararsi efficacemente, e in modo pragmatico, a superare la prova scritta, ma anche di coltivare una visione innovativa e avanguardistica dell'ambito educativo-didattico.

Per ogni ambito i contributi approfondiscono diversi aspetti:

- ◆ Psicopedagogia-didattica
 - Psicologia dell'apprendimento
 - Progettazione, monitoraggio e valutazione delle relazioni e degli apprendimenti

- Ambienti di apprendimento inclusivi
- Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile
- Educazione interculturale
- BES e inclusione
- Orientamento e prevenzione dell'insuccesso scolastico
- Mediazione didattica
- Compresenza didattica
- ◆ Organizzazione e governance
 - Profilo e sviluppo della professionalità docente
 - Relazioni scuola-famiglia
 - Gestione delle dinamiche di gruppo e bullismo
 - Promozione del benessere
 - Continuità verticale e orizzontale
 - Autovalutazione di istituto
- ◆ Metodologie didattiche
 - Metodologie della progettazione e programmazione educativa e formativa
 - Didattica individualizzata e personalizzata
 - Didattica per gli apprendimenti disciplinari
 - Adattamento dei materiali didattici
 - Apprendimento significativo e organizzazione delle conoscenze
 - Didattica metacognitiva
 - Flipped classroom
 - Didattica aperta
 - Apprendimento cooperativo
 - Didattica laboratoriale
 - Didattica per competenze
 - Valutare gli apprendimenti e le competenze
 - Tecnologie per la didattica e educazione ai media.

Conclusion

Il volume si rivolge agli insegnanti in servizio, ai docenti nell'anno di formazione e a tutti coloro che affronteranno nei prossimi mesi e anni le prove concorsuali per l'immissione in ruolo, che costituiranno un momento per fare il punto sui numerosi argomenti studiati, pensati, vissuti e che potranno diventare una preziosa occasione di sviluppo professionale. Perché, come afferma Edgar Morin, «ciò che non si rigenera, degenera».

Buono studio e buon Concorso a tutti!

PARTE

1

**PSICOPEDAGOGIA-
DIDATTICA**

1 Psicologia dell'apprendimento

Silvia Andrich

- 1 Che cos'è l'apprendimento?
- 2 La prospettiva comportamentista
- 3 Dal comportamentismo al cognitivismo
- 4 Sviluppi dell'HIP e nuova concezione dell'apprendimento

1 Che cos'è l'apprendimento?

Definire l'apprendimento non è una cosa né semplice, né scontata e la risposta che ognuno di noi può fornire è influenzata da svariati fattori, come la teoria psicologica di riferimento, la nostra esperienza lavorativa o le nostre teorie implicite. La stessa cosa capita quando dobbiamo dare una definizione univoca dell'intelligenza. Cosa vuol dire essere intelligenti?

Osservando anche in maniera naïf una qualsiasi situazione che caratterizza il nostro quotidiano, non faremo certo fatica a notare come l'apprendimento sia qualcosa di inscindibile dal nostro pensare e agire, anche quando esso riguarda gli aspetti più comuni (ad esempio, per un bambino di 5-6 anni imparare ad allacciarsi le scarpe o per un diciottenne imparare a guidare un'automobile), molto spesso inconsci e non intenzionali (a chi non è mai capitata l'esperienza di apprendere delle informazioni anche in uno stato di mancanza di motivazione?).

L'apprendimento è qualcosa che ci accompagna inevitabilmente per tutto l'arco temporale della nostra esistenza: dalla vita intrauterina, cioè prima di nascere, fino all'età adulta (Cramerotti, 2019).

Anche se pensare a un'unica idea di apprendimento potrebbe risultare fuorviante e riduttivo, è abbastanza condivisa da più approcci e teorie psicologiche la definizione che «l'apprendimento è una modificazione relativamente permanente del comportamento che ha luogo per effetto dell'esperienza». La locuzione *relativamente permanente* è inserita per escludere modificazioni comportamentali dovute a variabili particolarmente temporanee come, ad esempio, la stanchezza. Il termine *esperien-*

za è invece inserito per distinguere le modificazioni dovute all'apprendimento da quelle connesse alla maturazione, a una malattia o a un danno fisico (Vianello, 1994). In seguito, la suddetta definizione di apprendimento, con l'avvento della psicologia cognitivista, è stata ampliata aggiungendo alla modificazione del comportamento anche la modificazione delle conoscenze, delle funzioni cognitive e della sfera emozionale. I concetti cardine sono e rimangono i termini *modificazione* ed *esperienza*. Anche l'azione più semplice e apparentemente insignificante è fortemente ancorata a un apprendimento passato che modifica quello attuale e influenzerà certamente anche quello futuro, rendendoci così sempre diversi.

Le principali *teorie dell'apprendimento* presentate di seguito, che hanno scandito la storia della psicologia dai primi anni del Novecento a oggi, aiuteranno il lettore ad apprendere le differenti visioni di come si è evoluta nel tempo la concezione dell'apprendimento.

2 La prospettiva comportamentista

Il comportamentismo o behaviorismo nacque negli Stati Uniti all'inizio del Novecento per opera di J.B. Watson. L'idea di fondo era che l'oggetto di studio della psicologia scientifica dovesse essere il puro comportamento osservabile, piuttosto che la coscienza, la mente o le sensazioni. Attraverso il motto «Basta con lo studio dei pensieri e dei sentimenti: è ora di studiare ciò che la gente fa concretamente», i sostenitori del nuovo orientamento spiegarono come nell'ottica comportamentista l'apprendimento si identificasse con l'acquisizione di nuovi comportamenti e abitudini, sostenendo il primato dei fattori ambientali in opposizione ai sostenitori del primato dei fattori ereditari. A questo proposito si ricordi ciò che veniva riportato nei suoi scritti:

Affidatemi una decina di bambini piccoli in buona salute e di sana costituzione, permettetemi di educarli in un ambiente realizzato come intendo io, e vi garantisco che, prendendo a caso uno qualsiasi di loro, ne farò uno specialista di qualunque genere, a scelta: medico, avvocato, artista, commerciante, dirigente, persino mendicante o ladro, e questo a prescindere dal suo talento, dalle sue inclinazioni, capacità, predisposizioni e dalle sue origini etniche (Cramerotti, 2019, p. 154).

La corrente di pensiero comportamentista ebbe come antecedenti le scoperte del fisiologo russo Pavlov sul condizionamento, ovvero sull'associazione tra uno stimolo e un altro; gli studi di Skinner sul condizionamento operante, ovvero tra una risposta dell'organismo e una conse-

guenza che ne deriva, e gli studi di Thorndike sull'apprendimento per prove ed errori (De Beni et al., 2003).

Il condizionamento classico

Ivan Petrovič Pavlov, un fisiologo russo, nei primi anni del Novecento studiò il condizionamento rispondente osservando, durante alcuni esperimenti condotti in laboratorio, che la reazione di salivazione di un cane, la cui comparsa era generalmente contemporanea a quella del cibo, può presentarsi anche in risposta a stimoli che precedono la somministrazione del cibo stesso. Il condizionamento pavloviano, basato su un apprendimento di tipo associativo stimolo-risposta, ha come assunto di base il fatto che uno stimolo incondizionato con ogni probabilità sarà in grado di dare origine a una risposta incondizionata. Nelle ricerche di Pavlov lo stimolo incondizionato era della carne, mentre la risposta incondizionata consisteva nella salivazione, una risposta riflessa innata che non deve essere appresa.

Presentando uno stimolo neutro, non rilevante per la secrezione salivare (ad esempio, il suono di un campanello), immediatamente prima della somministrazione del cibo e ripetendo più volte questa associazione, Pavlov osservò che il semplice stimolo sonoro del campanello era in grado di provocare la risposta di salivazione, in quanto segnale anticipatorio della comparsa del cibo. La salivazione diventava quindi, in questo caso, una risposta condizionata al suono del campanello che, a sua volta, diventava uno stimolo condizionato (Cramerotti, 2019).

La teoria pavloviana, sviluppatasi inizialmente con esperimenti su animali, fu gradualmente estesa anche allo studio del comportamento umano, basandosi sull'assunto che i processi fondamentali dell'acquisizione dei riflessi condizionati sono simili sia negli animali che negli esseri umani.

Leggi importanti dell'apprendimento associativo sono la *generalizzazione* (ad esempio, il cane risponde salivando a stimoli simili) e la *discriminazione* (il cane dà risposte diverse a stimoli differenti). Il condizionamento classico, pur essendo una forma semplice di apprendimento, può fornire una spiegazione alle risposte involontarie che gli esseri umani mettono in atto in alcune situazioni della vita, ad esempio alcune reazioni emotive come la paura o l'ansia.

Un altro concetto importante di questo paradigma teorico, che ha avuto notevoli implicazioni pratiche, è anche quello della discriminazione, ossia la capacità di distinguere stimoli simili ma che comunque differiscono per una o più caratteristiche, anche minime, essendo quindi in

grado di elicitare risposte differenti. Anche il cane di Pavlov smetteva di produrre salivazione quando udiva suoni di 900 e 1.100 Hertz, se riceveva il cibo soltanto dopo il suono di 1.000 Hertz. Inoltre, una volta che uno stimolo è associato a una risposta, diventando quindi saldamente il suo stimolo condizionato, può verificarsi un ulteriore fenomeno di condizionamento di ordine superiore: uno stimolo neutro, che precede quello condizionato, può diventare capace, a sua volta, di produrre da solo la risposta condizionata (Berti, 1994). È assai nota l'immagine del cane di Pavlov che, ormai condizionato a salivare al suono del campanello, emetteva la stessa risposta anche alla semplice vista dello sperimentatore.

Il condizionamento classico, pur essendo una forma semplice di apprendimento, può spiegare alcune situazioni della vita dell'uomo, in particolare risposte di tipo involontario. Sembra che abbia un ruolo importante nell'acquisizione di reazioni emotive, come la paura o l'ansia, anche in determinati contesti scolastici. È celebre il caso del «piccolo Albert», un bambino di 11 mesi che fu sperimentalmente condizionato alla paura nei confronti di un ratto bianco, associando la presenza della cavia a un rumore improvviso di forte intensità. Bastarono poche presentazioni simultanee dei due stimoli per fare in modo che si innescasse una reazione condizionata di paura verso l'animale, anche in assenza del rumore, che si generalizzò ben presto anche ad altri stimoli percettivamente simili.

Con questo esperimento Watson, lo psicologo che contribuì a diffondere il comportamentismo negli Stati Uniti più o meno contemporaneamente agli studi di Pavlov, intendeva dimostrare che era possibile spiegare la genesi di alcune reazioni emotive come la paura semplicemente in base alle leggi del condizionamento e, proprio attraverso gli stessi principi che regolano questo apprendimento, formulare delle proposte di intervento a scopo terapeutico (Moderato e Rovetto, 2015).

Il condizionamento operante

Skinner è lo psicologo americano che elaborò la teoria del condizionamento operante partendo dagli studi di Thorndike sulla legge dell'effetto e lo definì tale perché, a differenza del condizionamento classico basato su risposte riflesse a un determinato stimolo, il soggetto che apprende, sia esso animale o umano, agisce attivamente nell'ambiente e lo modifica emettendo dei comportamenti in risposta a determinati stimoli. Questo comportamento *volontario* secondo Skinner rende attivo il soggetto, sta alla base della maggior parte dei comportamenti umani e si caratterizza per il fatto di essere influenzato non dagli stimoli che lo precedono, ma

dagli stimoli che lo seguono e che sono, di solito, effetto del comportamento stesso (Berti, 1994).

Skinner mise al centro della sua teoria il concetto di rinforzo e di punizione, ossia la possibilità del ripetersi o meno di un dato comportamento, in base alla diversa tipologia di conseguenze prodotte. I rinforzi ricoprono un ruolo centrale tanto che ne vengono individuate diverse tipologie: rinforzi *positivi*, quelli che rafforzano la probabilità di ricomparsa o emissione di un dato comportamento (ad esempio, l'approvazione di un insegnante o del genitore), contrapposti ai rinforzi *negativi* che, al contrario, sono legati a eventi e situazioni la cui cessazione o scomparsa, proprio per il carattere negativo e disturbante per il soggetto, provoca uno stato di benessere e sollievo, tale da indurre la persona a mettere in atto i comportamenti che provocano tale cessazione.

Un'ulteriore distinzione che va fatta è quella tra rinforzi *primari*, che hanno basi biologiche e che sono volti a soddisfare un bisogno dell'organismo, e rinforzi *secondari*, ossia eventi o situazioni originariamente neutri che però, grazie a un condizionamento di tipo classico di associazione a rinforzi primari, hanno acquisito potere rinforzante (si pensi, ad esempio, al denaro). La punizione, invece, è una tecnica comportamentale che consiste nel far seguire a un comportamento problematico che si vuole far diminuire un evento negativo o spiacevole.

Un altro importante aspetto che caratterizza il condizionamento operante è quello non solo di modulare la frequenza di emissione di determinati comportamenti ma anche di consentire la comparsa di comportamenti in parte o completamente nuovi, grazie al modellaggio o *shaping*, una tecnica che prevede il rinforzo passo passo dei vari comportamenti che si avvicinano sempre più in maniera corretta e precisa al comportamento atteso.

Il condizionamento operante ha trovato ampia applicazione e successo sia in ambito educativo e scolastico, sia nell'insegnamento di particolari abilità anche nei casi di disabilità piuttosto gravi. Ma anche all'interno di una classe con studenti che mettono in atto comportamenti problematici che è necessario ridurre per frequenza e intensità occorre imparare a osservare e a comprendere i comportamenti degli allievi, a usare in modo corretto i rinforzi, la tecnica dello *shaping* e del *modeling*, gli antecedenti, per facilitare l'emissione di comportamenti attesi e desiderati, così come è importante apprendere strumenti alternativi alla punizione o renderla il meno dannosa possibile quando proprio non se ne può fare a meno. Le tecniche principali della terapia e modificazione del comportamento proprie dell'Applied Behavior Analysis traggono, infatti, origine proprio dagli studi di Skinner e dei suoi seguaci.

PARTE **2**

**ORGANIZZAZIONE
E GOVERNANCE**

10 Il profilo del docente inclusivo

Silvio Bagnariol

- 1 Valore 1 – Valorizzare le diversità degli studenti
- 2 Valore 2 – Sostenere tutti gli studenti
- 3 Valore 3 – Lavorare in team
- 4 Valore 4 – Coltivare personalmente il proprio *lifelong learning* professionale

L'istruzione scolastica degli studenti con disabilità, in Italia, si ispira ai valori di lotta alla discriminazione e alle disuguaglianze sanciti nei trattati internazionali successivi al dopoguerra e basati sui principi promulgati nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (Nazioni Unite, 1948). L'art. 34 della Costituzione, che sancisce che «la scuola è aperta a tutti», rappresenta il riferimento che dovrebbe guidare ogni pratica didattica inclusiva.

Dopo alcuni decenni dalla promulgazione della Costituzione, le classi differenziali e le scuole speciali hanno lasciato spazio all'inserimento degli studenti con disabilità nelle classi comuni.

La legge 118/1971 per prima ha assicurato l'istruzione dell'obbligo ai soli invalidi civili, ma è con l'attuazione della legge 517/77 che è avvenuta la vera svolta per la scuola italiana, perché dal punto di vista giuridico essa ha abolito le classi differenziali garantendo l'accesso degli alunni con disabilità nella scuola comune primaria e media. Con la promulgazione della sentenza n. 215/87 della Corte costituzionale vengono finalmente assicurate l'iscrizione e la frequenza in qualunque ordine e grado di scuola ad alunni in situazione di disabilità anche grave.

Il processo di inclusione ha riguardato sin da subito gli insegnanti specialisti, in possesso di particolari titoli di specializzazione, distinti dai docenti curricolari, come si legge nell'art. 7 della Legge 517/77: «sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap da realizzare mediante l'utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione».

La L. 104/92 ribadisce l'istituzionalizzazione della figura del docente di sostegno:

Nelle scuole di ogni ordine e grado [...] sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati [...] gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti (art. 13, L. 104/92).

I cambiamenti antropologici e culturali che negli anni hanno riguardato le persone con disabilità hanno coinvolto la scuola per quanto concerne gli aspetti tecnici, di sistema, educativi, metodologico-didattici e hanno dato luogo ai differenti paradigmi di *inserimento*, *integrazione* e *inclusione* (Nocera, 2001). Nel tempo la figura dell'insegnante di sostegno ha assunto connotazioni diverse rispetto al passato. Le sue competenze si attivano nella pratica quotidiana per trovare possibili intrecci e punti di contatto tra il curriculum dello studente con disabilità e il resto della classe, intervenendo sulla didattica comune, per realizzare quanto più possibile la reciproca permeabilità di relazioni, apprendimenti, socialità, costruzione comune di significati.

Oggi il docente di sostegno non ha solamente quel ruolo di «specialità» che era stato pensato agli inizi della sua istituzionalizzazione, ma è sempre più un *docente di sistema*, che dovrebbe imparare a lavorare con gli altri (Piazza, 2010) per migliorare la qualità dell'integrazione scolastica dello studente con disabilità. Le Linee guida MIUR del 2009 lo definiscono «docente assegnato alle attività di sostegno», che interviene sulla base di una preparazione specifica nelle ore in cui è presente in classe e «collabora con l'insegnante curricolare e con il consiglio di classe affinché l'iter formativo dell'alunno possa continuare anche in sua assenza».

Gli insegnanti di sostegno affinano la loro professionalità a seguito dell'acquisizione del titolo di specializzazione all'interno dei percorsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), che puntano all'acquisizione di solide competenze teoriche e pratiche, in pedagogia e didattica delle disabilità, nell'utilizzo delle TIC e nella costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi.

In quest'ottica il ruolo del docente inclusivo non è demandato esclusivamente a un'unica figura professionale, quella del docente di sostegno, ma è esteso all'intera comunità scolastica e in particolare ai docenti curricolari. Mettendo al centro le attività per il sostegno e non lo studente con disabilità, le due tipologie di docenti si avvicinano in un terreno di competenze comuni e possono condividere spunti, riflessioni e modalità pratiche al fine di rendere la classe una comunità di apprendimento per tutti gli studenti.

Ianes (2014) propone un'evoluzione dell'insegnante di sostegno, attraverso alcuni possibili cambiamenti del ruolo stesso del sostegno:

- ◆ *attraverso la via della normalità*, secondo cui l'80% degli insegnanti di sostegno dovrebbe diventare «curricolare, normale, titolare, realmente titolare del lavoro educativo e didattico di tutti gli allievi» (Ianes, 2014, p. 15); l'aumento del numero di contitolarità potrebbe anche fare aumentare la didattica inclusiva;
- ◆ *specializzazione tecnica di alto profilo*. Il 20% di docenti che non diventano curricolari «possono diventare insegnanti specialisti, itineranti per più scuole, per dare supporto tecnico ai colleghi» (Ianes, 2014, p. 17). Si tratta di esperti in metodologie e tecniche educative e didattiche inclusive.

Un'ulteriore ipotesi riguarda l'utilizzo diffuso della *cattedra mista*, ossia un orario di servizio diviso tra attività di sostegno e insegnamento ordinario alla classe. Tale proposta avrebbe una ricaduta veramente significativa per l'inclusione solamente attraverso una disposizione normativa che ne chiarisca i tempi e le modalità di attuazione.

L'inclusione scolastica negli ultimi anni ha allargato la sua area di pertinenza inglobando anche gli studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), con altri Disturbi Evolutivi Specifici (DES) e quelli con svantaggio economico, linguistico e culturale. Tale complessità ha ulteriormente messo in evidenza il bisogno di migliorare la corresponsabilità educativa e l'acquisizione da parte di tutti i docenti di solide competenze inclusive, attraverso corsi di aggiornamento e di formazione continua sulle tematiche dell'inclusione.

Tessaro (2013) propone per l'area dei Bisogni Educativi Speciali l'intervento di tutti gli insegnanti della classe e della scuola, sia specializzati che disciplinari, coordinati da un docente referente per i BES. Non si tratta di introdurre un'ulteriore figura professionale, ma di attribuire un ruolo specifico aggiuntivo a uno o più docenti della classe.

Più recentemente si sta valutando l'ipotesi di istituzionalizzare la figura di un docente tutor come responsabile del miglioramento dei processi inclusivi, facilitatore del dialogo con le famiglie e di supporto dei docenti nell'ottica della cooperazione e del lavoro in team.

Con il sistema attuale, senza introdurre nuove figure professionali e senza adottare le cattedre miste, l'avvicinamento delle competenze del docente di sostegno e di quello curricolare è già realizzabile attraverso la formazione inclusiva per tutti i docenti della scuola. Per rispondere adeguatamente alla complessità e alla varietà dell'intera area dei Bisogni Educativi Speciali, è corretto pertanto ragionare sulla costituzione di un generale profilo di docente inclusivo, *senza distinzione di ruoli*, caratterizzato da una base di competenze inclusive ineludibili per chiunque voglia insegnare.

Nello studio dell'Agencia Europea del 2012, *Teacher Education for Inclusion-Profile of Inclusive Teachers*, vengono definiti *quattro valori fondamentali* per il docente inclusivo, ognuno articolato in due competenze (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012):

- ◆ **Valore 1.** Valorizzare le diversità degli studenti: tutte le differenze degli alunni sono una risorsa e un punto di forza per l'educazione.
 - Competenza 1: Sostenere l'educazione inclusiva.
 - Competenza 2: Riconoscere le differenze degli studenti e agire con esse.
- ◆ **Valore 2.** Sostenere tutti gli studenti: gli insegnanti devono avere elevate aspettative di apprendimento per tutti gli studenti.
 - Competenza 1: Promuovere l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli studenti.
 - Competenza 2: Usare approcci didattici efficaci in classi eterogenee.
- ◆ **Valore 3.** Lavorare in team: la collaborazione e il lavoro in gruppo sono approcci essenziali per tutti gli insegnanti.
 - Competenza 1: Lavorare con genitori e famiglie.
 - Competenza 2: Lavorare con altri professionisti.
- ◆ **Valore 4.** Coltivare personalmente il proprio *lifelong learning* professionale: l'insegnamento è un'attività di apprendimento e gli insegnanti hanno la responsabilità del proprio sviluppo professionale continuo.
 - Competenza 1: Usare autoanalisi e riflessività professionale.
 - Competenza 2: Gestire la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo.

Nel documento dell'Agencia Europea le competenze sono declinate in termini di atteggiamenti e opinioni, di conoscenze e di abilità specifiche, le quali non solo concorrono in un'ottica positiva alla definizione e alla realizzazione del profilo del docente inclusivo, ma promuovono anche prassi coerenti, efficaci e migliorative del livello di inclusione scolastica.

1 Valore 1 – Valorizzare le diversità degli studenti: tutte le differenze degli studenti sono una risorsa e un punto di forza per l'educazione

Competenza 1: Sostenere l'educazione inclusiva

Il sostegno all'educazione inclusiva nelle classi comuni è stato oggetto negli ultimi decenni di una serie di documenti internazionali, tra cui: la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (ONU, 1948); la *Dichiarazione*

universale dei diritti del bambino (ONU, 1959); la *Dichiarazione sui diritti della persona con ritardo mentale* (ONU, 1971); la *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento* (UNESCO, 1990); la *Dichiarazione di Salamanca sul diritto all'istruzione* (UNESCO, 1994); il *Quadro d'azione di Dakar, educazione per tutti* (UNESCO, 2000).

Il principio della *scuola inclusiva come diritto di tutti*, espresso nella guida per gli insegnanti *Understanding and responding to children's need in inclusive classrooms* (UNESCO, 2001), viene ripreso nella *Convenzione per i diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), ratificata dal Parlamento italiano con la Legge 18/2009. La Convenzione impegna tutti gli Stati firmatari a prevedere forme di integrazione scolastica nelle classi comuni. In particolare nell'art. 24, dedicato all'educazione inclusiva, si riconosce

il diritto all'istruzione delle persone con disabilità [...] senza discriminazioni e su base di pari opportunità [garantendo] un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli e un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita, finalizzati: (a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana; (b) allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità; (c) a porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera.

L'inclusione è un diritto fondamentale universale che deve essere perseguito da una scuola moderna, flessibile, rispondente alle potenzialità di ogni allievo, «pertanto è il sistema scolastico che deve adeguarsi in modo da corrispondere alle necessità di tutti gli studenti» (Medeghini, 2006). Tuttavia, ancor prima che in termini di diritto, non è possibile sostenere l'educazione inclusiva se non si parte necessariamente dalla convinzione che *tutti i bambini hanno bisogni assolutamente normali*, quello di «fare come gli altri, di partecipare alla normalità del fare scuola nel gruppo normale dei coetanei, in una classe normale, in una scuola normale, con attività normali, cioè di tutti» (Ianes, 2006). L'educazione inclusiva è possibile solo se è vista come risposta a un valore intrinseco di ogni persona: si tratta di considerare il valore universale dell'essere umano e di garantire pari opportunità, possibilità di partecipazione e sviluppo per tutti, al di là delle differenze individuali e delle difficoltà di apprendimento di ciascuno.

Il concetto di giustizia applicato all'educazione e sostenuto dal pensiero di Don Milani, secondo il quale «non c'è nulla che sia più ingiusto che far parti uguali tra disuguali» (1971, p. 55), prevede che la scuola sia in grado

di «offrire una pluralità di esperienze concretamente positive» (Dovigo, 2007, p. 28) e di considerare le specifiche difficoltà individuali inserendo, ove necessario, metodologie, strumenti e personalizzazioni che possano colmare i divari iniziali e garantire a tutti le stesse possibilità di sviluppo. Se il processo di inclusione scolastica in Italia è considerato «un processo irreversibile» (MIUR, 2009), per rendere sostanziale l'educazione inclusiva è fondamentale che gli insegnanti non cedano alla tentazione della semplificazione dei percorsi educativi, ma, abbandonando il concetto di giustizia come eguaglianza, facciano proprio quello di giustizia come equità, passando da quel «siamo tutti uguali» a «siamo tutti diversi» (Ianes, 2018a).

Competenza 2: Riconoscere le differenze degli studenti e agire con esse

Facendo riferimento alla celebre frase «Visto da vicino nessuno è normale» di Franco Basaglia, noto psichiatra, neurologo e promulgatore della Legge 180 che prende il suo nome, il primo passo da compiere nell'affrontare i bisogni delle classi attuali è lasciarsi alle spalle l'approccio dicotomico che porta a classificare gli altri secondo le grandi categorie normalità/diversità e educare il nostro sguardo alla ricchezza della diversità, per cui ciascuno è portatore di storie, inclinazioni, modalità di apprendimento personali.

È solo «riconoscendo ed enfatizzando le differenze che si modifica l'immagine della norma» (Canevaro e Ianes, 2003), pertanto esse non vanno isolate, segregate o negate, ma riconosciute e valorizzate. La crescente presenza di alunni con difficoltà di apprendimento ha portato a fare un uso frequente di un'etichetta (*labeling*) che, da un lato, si è reso necessario per trovare caratteristiche comuni e possibili interventi, ma dall'altro non ha aiutato ad allargare lo sguardo verso un più ampio concetto di differenza. Un importante contributo, invece, è stato dato dal DM 27/12/2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali*, che, partendo dal considerare il funzionamento della persona nella sua totalità secondo la prospettiva bio-psico-sociale del paradigma ICF (*International Classification of Functioning*) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), arriva a stabilire che ogni studente, con continuità o per determinati periodi, per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, può manifestare Bisogni Educativi Speciali rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano una risposta adeguata e personalizzata. L'insegnante inclusivo, tenendo in considerazione le diverse intelligenze multiple (Gardner, 1987) e i differenti stili cognitivi (Cornoldi, De Beni

e Gruppo MT, 1993), progetta attività didattiche adeguate a intercettare quanto più possibile le differenze presenti in classe, variando le proprie modalità di insegnamento attraverso tecniche didattiche attive e laboratoriali.

Nella realizzazione dei gruppi di un cooperative learning, ad esempio, il docente valuta le difficoltà personali, elimina le possibili barriere e inserisce gli opportuni facilitatori (ICF) per permettere a ogni studente di essere protagonista del proprio apprendimento e una risorsa per i propri compagni.

2 Valore 2 – Sostenere tutti gli studenti: gli insegnanti devono avere elevate aspettative di apprendimento per tutti gli studenti

Competenza 1: Promuovere l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli studenti

Il docente inclusivo deve essere in grado di sviluppare nei suoi studenti gli aspetti cognitivi, sociali ed emotivi dell'apprendimento, promuovendo attività che facilitino il relazionarsi con i compagni, la costruzione di nuove amicizie, la risoluzione di conflitti e la corretta gestione dei propri stati d'animo.

Le *emozioni* influiscono significativamente sull'apprendimento, in quanto agiscono direttamente sui processi di elaborazione, memorizzazione, lettura, scrittura e calcolo. Quando un alunno apprende con fatica sperimenta un'emozione negativa che viene immagazzinata nella mente e potrà ripresentarsi nel momento in cui affronterà in futuro un compito analogo. La necessità di gestire le emozioni gli renderà più difficoltoso l'apprendimento rispetto ad altri alunni che non hanno questa esigenza. Il docente che non tiene conto delle difficoltà specifiche degli studenti, come ad esempio nel caso dei Disturbi Specifici di Apprendimento, può contribuire al senso di inadeguatezza, di inefficacia e di sofferenza scolastica, fino all'indebolimento dell'immagine che il bambino ha di sé. In altri casi tale stato d'animo porta l'allievo a isolarsi dal resto dei compagni, provocando un allontanamento sociale che limita ulteriormente il successo scolastico, l'equilibrio emotivo e può sfociare in comportamenti aggressivi e lesivi verso di sé o gli altri.

L'insegnante deve pertanto dotarsi di un *atteggiamento empatico* e di *ascolto*, per permettere agli allievi di esprimere le loro difficoltà, cono-

PARTE **3**

**METODOLOGIE
E TECNOLOGIE
DIDATTICHE**

Processi di insegnamento-apprendimento e programmazione didattica

CAPITOLO 16

Gianluca Amatori

- 1 Introduzione
- 2 L'azione didattica
- 3 Quadro metodologico dell'insegnamento
- 4 L'agire didattico dell'insegnante
- 5 Aspetti pratici
- 6 Terminologia
- 7 La valutazione

1 Introduzione

Il primo passo, da docenti competenti, per poter pensare e agire in modo *pedagogicamente* e *didatticamente* consapevole è conferire il giusto significato alle parole che hanno a che fare con il processo d'insegnamento-apprendimento. All'interno di un orizzonte teorico sfumato e polisemantico, le parole spesso non presentano definizioni semplici e univoche, pertanto si propone di seguito una personale selezione dei *frammenti di significato* comuni e imprescindibili identificati per ciascun termine, partendo dalla scomposizione semantica del termine *pedagogia*. Come scrive Minichiello (2011), la *pedagogia* è lo studio oggettivo dei fenomeni *educativi*, condotto mediante l'osservazione, la misura, l'analisi e la previsione dei fatti (l'insegnamento, l'apprendimento, lo sviluppo, la maturazione, le finalità, i contesti). È la scienza che opera un raccordo tra i vari saperi mediante una funzione orientativa e regolativa (Kanizsa e Mariani, 2017; Chiosso, 2015; Cambi, 2009) e abbraccia interdisciplinariamente le conoscenze provenienti dalla psicologia, sociologia, antropologia, filosofia dell'educazione e, più recentemente, anche dalle neuroscienze.

Di seguito ci si soffermerà sul significato di tre differenti parole, centrali all'interno della riflessione pedagogica: *educazione*, *istruzione*, *formazione*. L'*educazione*, oggetto critico e razionale della pedagogia, è intesa come l'atto trasformativo di un ambizioso cambiamento, all'interno di un processo di formazione integrale della persona comprendente l'educazione al bene, al bello e al vero (Minichello, 2011), ma anche di una continua

dialettica tra esistente e possibile, tra adattamento e appropriazione o ri-appropriazione di sé (Kanizsa e Mariani, 2017; Tramma, 2009; Bertolini, 1988).

L'*istruzione*, invece, non ha un diretto riferimento ai valori formativi della persona, ma consiste piuttosto nell'acquisizione di abilità e capacità ritenute utili, come leggere, scrivere, calcolare, analizzare, relazionarsi ad altri, ecc. (Minichello, 2011).

I termini *educare* e *istruire* s'intersecano pedagogicamente all'interno della parola *formazione*, definita come la rappresentazione delle azioni intenzionali o non intenzionali sul proprio processo di crescita che, «in quanto tale, è globale e costantemente in fieri e caratterizzato da continue rotture e ricostruzioni» (Perillo, 2017).

Come l'educazione rappresenta l'oggetto della pedagogia, allo stesso modo l'insegnamento del docente nel suo rapporto con l'apprendimento (proprio del discente) rappresenta l'oggetto della didattica, il quale si concretizza attraverso delle indicazioni operative e pratiche come la scelta di contenuti, di attività, di metodologie e strategie, di materiali, di compiti e di consegne, di criteri di valutazione.

2 L'azione didattica

L'*azione didattica*, all'interno del contesto educativo, è definita come lo spazio-tempo in cui le traiettorie dell'insegnamento e dell'apprendimento si intrecciano e comunicano (Rivoltella e Rossi, 2012). È tipicamente contraddistinta dal carattere *intenzionale*, fondato sul perseguimento consapevole dei traguardi formativi, e dal carattere *sistematico*, attraverso cui l'azione educativa viene organizzata e strutturata.

Richiamando Castoldi (2015), all'interno del processo d'insegnamento-apprendimento si possono delineare tre dimensioni chiave, caratterizzanti l'agire didattico:

- ◆ dimensione *razionale-comunicativa*, attenta all'interdipendenza positiva tra insegnante e allievi (stile di conduzione, clima relazionale, comunicazione verbale e non verbale, ecc.);
- ◆ dimensione *metodologica-didattica*, basata sulla trasmissione culturale del sapere e dell'oggetto d'insegnamento da parte dell'insegnante e la conseguente acquisizione mediata dai soggetti che apprendono (metodologie, strategie didattiche, strumenti, materiali, azioni specifiche, strumenti di valutazione, ecc.);
- ◆ dimensione *organizzativa*, fondata sulla valorizzazione delle variabili contestuali e sull'attenta strutturazione di un setting formativo nel quale esercitare l'azione didattica (aula, accessibilità, tempo, regole, ecc.).

Sulla base, poi, della specificità della situazione in cui si trova a operare, l'intenzione didattica distribuirà il suo peso in modo differente tra le tre dimensioni sopracitate.

A seconda della prospettiva teorica in cui viene considerato, l'*apprendimento* può essere interpretato come *accesso* alla conoscenza già esistente o come processo di *produzione, costruzione e ricostruzione* di conoscenze e sistemi di conoscenze.

In una concezione di apprendimento *associazionistico*, la trasmissione di conoscenze avviene da un soggetto esterno verso chi apprende, tipicamente dal docente allo studente, seguendo un approccio eterodiretto nei confronti dello studente e riflettendo una visione oggettivistica della realtà. Diversamente, in un approccio *cognitivo-elaborativo*, si pone meno enfasi sul *cosa* insegnare e più sul *come* si *insegna* e si *apprende*, incoraggiando gli studenti a osservare e dirigere autonomamente il proprio apprendimento.

Secondo questa prospettiva, l'insegnamento promuove lo sviluppo dei processi cognitivi e favorisce l'acquisizione di conoscenze, senza tralasciare la supposizione di una realtà oggettiva esterna. Infine, nella prospettiva *post-cognitivista* e *costruttivista*, la conoscenza è frutto di azioni e processi di costruzione realizzati dal soggetto che apprende, all'interno di una concezione della realtà di tipo soggettivista (Castoldi, 2010). Sulla base della sua strutturazione come processo di apprendimento individuale condotto da un singolo o come processo sociale basato sull'interazione con gli altri, questa prospettiva può declinarsi in costruttivismo *cognitivo* o costruttivismo *sociale* (Amenta, 2019).

La *didattica*, definita da Rossi (2011) come la scienza dell'insegnamento, permette al docente di costruire il sapere agendo intenzionalmente e consapevolmente attraverso modelli, strategie e metodi, all'interno del contesto in cui opera, senza tralasciare un'attenta riflessione rivolta alle proprie pratiche educative. Ed è proprio in tale ottica che l'azione didattica si orienta verso una vera e propria ricerca educativa in cui i docenti, senza ricette pronte o regole prestabilite, gestiscono il loro agire e il processo d'insegnamento in modo completamente determinato e determinabile.

3 Quadro metodologico dell'insegnamento

Passando all'analisi delle figure caratterizzanti il lavoro del docente, viene delineato di seguito un quadro *metodologico*, contraddistinto da tre momenti essenziali che orientano il lavoro dell'insegnante:

- ◆ il momento dell'*anticipazione problematizzante*, in cui si mette a fuoco un tema, una strategia, un'attività specifica su cui si intende lavorare;