

## ESEMPIO 7.3

**Schema di raccolta dati/risultati<sup>131</sup> degli elementi di qualità e inclusiva rilevanti nelle azioni del Consiglio di classe/Team e dei fattori che li favoriscono/ostacolano (compilazione a cura dei coordinatori del Consiglio di classe)**

Contrassegnare con una **X** gli elementi di didattica inclusiva messi in atto dal Consiglio di classe

<b>Progettazione</b>	<b>P</b>	<b>Fattori favorenti</b>	<b>Fattori ostacolanti</b>
- raccolta strutturata delle informazioni e delle osservazioni relative a competenze, potenzialità e bisogni			
- organizzazione dei contesti di apprendimento			
- coerenza tra obiettivi e bisogni individuali			
- utilizzo di elementi di flessibilità organizzativa			
- coerenza tra progettazione d'istituto/di classe/individuale			
<b>Strategie di inclusione</b>			
a. sul piano affettivo/relazionale			
- procedure di accoglienza			
- attività di conoscenza reciproca			
- specifici percorsi sulle abilità sociali			
- esperienze di tutoring			
- individuazione d'incarichi e responsabilità			
- aiuto nelle attività quotidiane			
- esplicitazione delle regole di funzionamento del gruppo/dei gruppi			
- strutturazione di esperienze comuni anche nell'ambito extrascolastico (compiti, ricerche, giochi, attività oratoriali e/o di territorio, attività informali come visione di film) per garantire la continuità delle relazioni			

<sup>131</sup> Lo schema può essere utilizzato per raccogliere dati/informazioni nel corso dell'anno scolastico e per elaborare una sintesi conclusiva, utile per le azioni di monitoraggio del GLI.

b. sul piano didattico

- lavori di gruppo/ a coppie ...
- esperienze di apprendimento cooperativo
- esperienze di tutoring
- percorsi didattici su diversi livelli di difficoltà
- uso di mediatori didattici diversificati
- adattamento di materiali/strumenti
- esplicitazione agli alunni degli scopi dell'attività proposta e dei risultati attesi
- utilizzo di stili di insegnamento diversificati in relazione ai diversi stili cognitivi/di apprendimento degli alunni
- attività di problem solving
- utilizzo della riflessione metacognitiva
- utilizzo di situazioni formative in cui tutti possono dare il loro contributo (circle time, brainstorming...)
- utilizzo del territorio come contesto di apprendimento

#### Valutazione

- condivisione dei criteri di valutazione tra tutti i docenti, i genitori, gli allievi
  - utilizzazione di strategie autovalutative e di valutazione tra pari
  - predisposizione di strumenti e modalità di verifica diversificati
  - predisposizione di verifiche personalizzate
  - predisposizione e compilazione di un Portafoglio
- Partecipazione e coinvolgimento dei genitori**

## ESEMPIO 7.4

Uno dei compiti principali del Consiglio di Classe/Team, dopo la "presa in carico" degli alunni BES, è quello di raccogliere, attraverso procedure collegiali di osservazione sistematica, elementi di conoscenza sul profilo dei singoli soggetti. Azione da non sottovalutare, in quanto da essa dipende la coerenza e la qualità del percorso formativo da avviare e la elaborazione più efficace degli strumenti di intervento (PDP, materiali didattici, pratiche di insegnamento (laboratori, lavoro in piccoli gruppi, peer tutoring...)).

### ISTITUTO

Scuola<sup>133</sup> .....

Plesso/Sede .....

Classe/Sez.....Anno scolastico.....

**ALUNNO**.....

**Sezione A:** vengono prese in esame l'Area affettiva e relazionale e l'Area funzionale corporea e cognitiva. Per ciascuna delle voci è prevista la possibilità di attribuire un punteggio, su una scala da 0 a 4, dove 0= assenza del problema, 4=problema presente nella sua interezza

<b>AREA AFFETTIVA E RELAZIONALE</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Autocontrollo					
Comportamento					
Emotività					
Espressione delle emozioni					
Autostima					
Motivazione					
Relazione con i compagni					
Relazione con gli insegnanti					

Indicare eventuali deficit motori o sensoriali (anche temporanei) o condizioni fisiche particolari (ospedalizzazioni, malattie acute o croniche ecc.):

.....

.....

.....

<b>AREA FUNZIONALE CORPOREA E COGNITIVA</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Motricità globale					
Motricità fine					
Autonomia personale					
Autonomia esecutiva					
Organizzazione spaziale					
Organizzazione temporale					
Gestione del tempo					
Attenzione e concentrazione					
Capacità mnestiche					
Comprensione orale					
Comprensione scritta					
Espressione verbale					
Espressione scritta					
Applicazione delle conoscenze					

<sup>132</sup> Rielaborazione da Scheda del Gruppo provinciale BES - UST di Belluno.

<sup>133</sup> Specificare: Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria, Scuola secondaria di I o II grado.

**Sezione B:** raccoglie informazioni e osservazioni sullo stile attributivo e sugli stili cognitivi (App. I)

1. *Stile attributivo:* Contrassegnare con una crocetta lo stile attributivo prevalente (Si veda App. I)

	Stili	Attribuzione del successo	Attribuzione dell'insuccesso
<input type="checkbox"/>	<i>Stile strategico</i>	Impegno	Impegno (mancanza)
<input type="checkbox"/>	<i>Stile negatore</i>	Abilità	Cause esterne
<input type="checkbox"/>	<i>Stile abile</i>	Abilità	Mancanza di abilità
<input type="checkbox"/>	<i>Stile depresso</i>	Cause esterne	Mancanza di abilità
<input type="checkbox"/>	<i>Stile pedina</i>	Cause esterne	Cause esterne

Osservazioni: .....

2. *Profilo cognitivo:* contrassegnare con una crocetta nel grafo seguente lo stile prevalente e l'intensità con cui si manifesta in relazione ai processi/indicatori che articolano il profilo cognitivo (Si veda Appendice I)

	Stile prevalente	+	x	-	-	x	+	Stile prevalente	
<b>Sistematico</b>	←	3	2	1	1	2	3	→	<b>Intuitivo</b>
<b>Analitico</b>	←	3	2	1	1	2	3	→	<b>Globale</b>
<b>Riflessivo</b>	←	3	2	1	1	2	3	→	<b>Impulsivo</b>
<b>Verbale</b>	←	3	2	1	1	2	3	→	<b>Visuale</b>
<b>Convergente</b>	←	3	2	1	1	2	3	→	<b>Divergente</b>
<b>Seriale</b>	←	3	2	1	1	2	3	→	<b>Olistico</b>
<b>Ricettivo</b>	←	3	2	1	1	2	3	→	<b>Esplorativo</b>
<b>Intrapersonale</b>	←	3	2	1	1	2	3	→	<b>Interpersonale</b>

Osservazioni: .....

**Sezione C:** rilevare i punti di forza dell'alunno e della classe, importanti ai fini della progettazione di una didattica inclusiva:

*Punti di forza dell'alunno* (utilizzo di strategie meta cognitive, ambiti disciplinari preferiti, d'interesse, ambiti disciplinari in cui riesce, desideri, bisogni espressi, attività extrascolastiche ...)

.....  
 .....

*Punti di forza della classe* (Relazioni e clima di classe in generale, presenza di un compagno o di un gruppo di compagni di riferimento per attività scolastiche/ extrascolastiche...)

.....  
 .....

## Appendice I

### Classificazione degli stili attributivi<sup>134</sup>

Stili	Attribuzione del successo	Attribuzione dell'insuccesso	Caratteristiche
<i>Stile strategico</i>	Impegno	Impegno (mancanza)	In caso di fallimento: ricerca di soluzioni strategiche e mantenimento di positive aspettative di riuscita. Insuccesso interpretato come parte del processo di apprendimento. Molto funzionale
<i>Stile negatore</i>	Abilità	Cause esterne	Mancato riconoscimento di responsabilità per i propri insuccessi. Poca riflessione sugli errori e scarsa ricerca di soluzioni positive e strategiche al fallimento. Convinzione che le cose riescono anche senza impegnarsi e se non riescono non
<i>Stile abile</i>	Abilità	Mancanza di abilità	Convinzione che la riuscita o il fallimento riflettono le capacità possedute piuttosto che l'impegno prodigato. Di fronte a ripetuti insuccessi in un compito si sviluppa l'idea di non essere portati. Poca persistenza e tendenza a evitare compiti in cui si è precedentemente fallito. Convinzione che un impegno eccessivo riflette scarse abilità.
<i>Stile depresso</i>	Cause esterne	Mancanza di abilità	Di fronte a ripetuti fallimenti si sviluppa impotenza appresa: perdita della percezione di controllo nelle situazioni, rassegnazione, passività, vergogna. La convinzione di non essere capace porta a non impegnarsi e a non studiare e quindi a ottenere risultati mediocri che confermano l'originale convinzione. Ansia da prestazione e tendenza a sviluppare forme depressive. Particolarmente disfunzionale all'apprendimento e al benessere psicologico.
<i>Stile pedina</i>	Cause esterne	Cause esterne	Tendenza al fatalismo, scarso impegno, passività. Rabbia (attribuzione alla mancanza di aiuto) o rassegnazione (attribuzione alla sfortuna).

### Profilo cognitivo<sup>135</sup>:

#### 1. Processi di Soluzione dei problemi e Definizione delle ipotesi

<i>Stile Sistemático</i>	L'alunno procede per piccoli passi; considera tutte le variabili del problema; suddivide il compito; costruisce le ipotesi di soluzione durante il lavoro.
<i>Stile Intuitivo</i>	L'alunno coglie l'essenza del problema; formula ipotesi all'inizio e cerca poi di confermarle o meno utilizzando l'analisi dei dati.

#### 2. Processi di Osservazione della realtà e Selezione Percettiva

<i>Stile Analitico</i>	L'allievo coglie prima di tutto i particolari, i singoli elementi. Tra due figure simili (ma diverse) individua le <i>differenze</i> .
<i>Stile Globale</i>	L'allievo coglie una situazione nella sua <i>totalità</i> , nell'insieme degli elementi. Tra due figure simili (ma diverse) individua le <i>somiglianze</i> .

<sup>134</sup>Lo stile attributivo è dato da quello schema personale tendenzialmente stabile utilizzato da ognuno per spiegare i propri e gli altrui risultati. La Teoria attributiva si propone di analizzare e spiegare le modalità con cui i soggetti cercano di interpretare le cause dei propri comportamenti e dei comportamenti degli altri. Per approfondire: C. Ravazzolo, R. De Beni, A. Moe', *Stili attributivi motivazionali*, Erickson, 2005; R. De Beni, A. Moe', *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, 2000. Si veda, in proposito, inoltre, "Successo formativo e percorsi di apprendimento personalizzati" in Agenda della Scuola a.s. 2012/2013 Secondo trimestre, Tecnodid, Napoli, pp. 121-122, 139-143.

<sup>135</sup>Viene adottata l'organizzazione proposta da F. Tessaro (*Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, 2002, pp. 40-50) che individua quattro profili (cognitivo, socio-relazionale, psicologico, operativo) su cui valutare le competenze e personalizzare l'apprendimento dell'allievo. Nella scheda vengono proposti esclusivamente gli indicatori del profilo cognitivo. Si veda, in proposito, "Successo formativo e percorsi di apprendimento personalizzati", cit., pp. 132-138.

### 3. Processi di Selezione informativa e Decisione cognitiva

Stile Riflessivo	L'allievo affronta <i>con calma</i> il compito passo dopo passo; esamina a lungo le diverse alternative, prima di prendere decisioni. Presenta <i>sensibilità metacognitiva</i> .
Stile Impulsivo	L'allievo prende decisioni con rapidità e immediatezza utilizzando informazioni essenziali.

### 4. Processi di Memorizzazione e Organizzazione concettuale

Stile Verbale	L'allievo preferisce i compiti verbali (la <i>lettura</i> , la <i>scrittura</i> , la <i>discussione</i> ), e le discipline che privilegiano il <i>codice verbale</i> .
Stile Visuale	L'allievo preferisce i compiti basati sulla <i>visualizzazione</i> (disegni, grafici, schemi); ricorda i concetti se associati a <i>schemi</i> , ricorda il testo in base alla <i>disposizione</i> dei capitoli, paragrafi, titoli, figure.

### 5. Processi di Autonomia cognitiva e Costruzione del pensiero

Stile Convergente	L'allievo utilizza schemi e procedure noti per affrontare la realtà, anche quando si tratta di situazioni note; tende a <i>riprodurre</i> schemi consolidati.
Stile Divergente	L'allievo cerca di trovare nuove soluzioni anche a problemi già risolti; <i>ristruttura i suoi schemi</i> cognitivi per comprendere il nuovo. Tende a <i>produrre</i> nuovi schemi di pensiero.

### 6. Processi di Dominio dell'azione e Interazione con la realtà

Stile Seriale	L'allievo per eseguire il compito utilizza azioni in sequenza e procedure <i>algoritmiche</i> ; per procedere ha bisogno di istruzioni dettagliate e progressive.
Stile Olistico	L'allievo procede in modo <i>euristico</i> , per <i>scenari</i> successivi; non necessita di istruzioni specifiche, ma deve comprendere il punto di arrivo.

### 7. Processi di Acquisizione dei saperi e Costruzione dei concetti

Stile Ricettivo	L'allievo apprende i concetti già organizzati da altri: <i>adatta, modifica o sostituisce</i> i propri concetti e conoscenze con quelli proposti dall'insegnante. Apprende in modo <i>cumulativo, efficiente e rapido</i> ; tale apprendimento può rivelarsi poco efficace e duraturo.
Stile Esplorativo	L'allievo usa le conoscenze e i modelli cognitivi che già possiede per comprendere il nuovo che <i>acquisisce in modo esperienziale e inferenziale</i> . Apprende in modo lento e <i>personale</i> , ma molto efficace e duraturo.

### 8. Processi di Condivisione dei saperi e Relazionalità cognitiva

Stile Intrapersonale	L'allievo preferisce apprendere in modo individuale, come pure ama gli sport individuali. La competizione con se stesso è la sua motivazione ad apprendere.
Stile Interpersonale	L'allievo predilige le situazioni di apprendimento in gruppo e di studio con altri con cui <i>condivide i percorsi</i> di costruzione dei saperi. Ama gli sport di squadra. Avere un pubblico è la sua motivazione ad apprendere.

## ESEMPIO 7.5

Il Piano Didattico Personalizzato, che riflette il percorso individualizzato e personalizzato, "ha lo scopo di definire, monitorare e documentare, secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata, le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti... In questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA..." (C.M. 8/2013). Muovendo da questa rinnovata dimensione, nella consapevolezza che il PDP deve intercettare i bisogni e le aspettative di tutti i soggetti con BES, viene proposto un *Indice ragionato* del documento<sup>136</sup>:

Arete di riferimento	Descrittori	Indicatori
SEZIONE A (comune a tutti gli alunni con DSA e con BES di altra tipologia)	Dati anagrafici e quadro essenziale di presentazione dell'alunno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- profilo socio-sanitario generale (da trascrivere),</li> <li>- relazione del Consiglio di Classe/Team (da allegare),</li> <li>- note sulla carriera scolastica e su condizioni ambientali, forniti dalla famiglia (da allegare),</li> <li>- diagnosi specialistica (da trascrivere),</li> <li>- osservazioni in classe, effettuate dai docenti e da riportare su griglie, relative a lettura, scrittura sotto dettatura, produzione scritta e orale, grafia, calcolo, altri tratti del processo di apprendimento (memoria, attenzione, concentrazione, autonomia operativa, metodo di studio ...),</li> <li>- osservazioni sui comportamenti e sulle abilità sociali.</li> </ul>
SEZIONE B - PARTE I (alunni con DSA)	Descrizione delle abilità e delle dinamiche relazionali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- documentazione già indicata nella SEZ. A (da trascrivere o da allegare),</li> <li>- Informazioni specifiche ricavate dai suddetti documenti,</li> <li>- descrizione delle abilità e dei comportamenti da parte dei docenti su apposite matrici osservative.</li> </ul>
SEZIONE B - PARTE II (alunni con altri bisogni educativi speciali: stranieri, svantaggiati, con disturbo evolutivo specifico, non DSA)	Descrizione delle abilità e delle dinamiche relazionali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motivazione,</li> <li>- accettazione regole,</li> <li>- regolarità frequenza,</li> <li>- strategie di studio,</li> <li>- apprendimento lingue straniere,</li> <li>- interessi, punti di forza...</li> </ul>
SEZIONE C (comune a tutti gli alunni con DSA e BES)	Osservazione di altri aspetti significativi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accordi con la famiglia su</li> <li>- attività di studio a scuola,</li> <li>- strumenti da utilizzare nello studio domestico,</li> <li>- interventi specifici (recupero, laboratori ...).</li> </ul>
	Patto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- strategie di personalizzazione/ individualizzazione (misure dispensative e compensative),</li> <li>- strategie di personalizzazione /individualizzazione su base ICF, cioè con l'utilizzo degli indicatori ICF.</li> </ul>
SEZIONE D (comune a tutti gli allievi con DSA e con BES di altra tipologia)	Interventi educativi e didattici	<ul style="list-style-type: none"> <li>- strumenti dispensativi e compensativi.</li> </ul>
SEZIONE E (comune a tutti gli allievi con DSA e con BES di altra tipologia)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro riassuntivo delle misure dispensative e compensative</li> <li>- Verifica, valutazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- criteri per le verifiche e per la valutazione, formativa e sommativa.</li> </ul>

<sup>136</sup> Sul sito [www.hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa](http://www.hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa) è possibile consultare alcuni modelli ministeriali di PDP. Le tabelle sono invece un adattamento della documentazione prodotta dall'USR Piemonte, scaricabile dal sito [www.istruzionepiemonte.it](http://www.istruzionepiemonte.it)

## ESEMPIO 7.6

Il *Patto scuola-famiglia*, collocato all'interno del PDP, si pone nella logica della cooperazione tra le due più importanti agenzie educative e chiama in causa la loro assunzione di responsabilità. Il Patto regola non soltanto alcuni impegni nei confronti dell'alunno e dell'alunno stesso, ma interviene anche per rendere più trasparente e condiviso il sistema delle relazioni tra i due contraenti. Ovviamente il patto è soggetto a *verifica* periodica, per eventuali *azioni di miglioramento*.

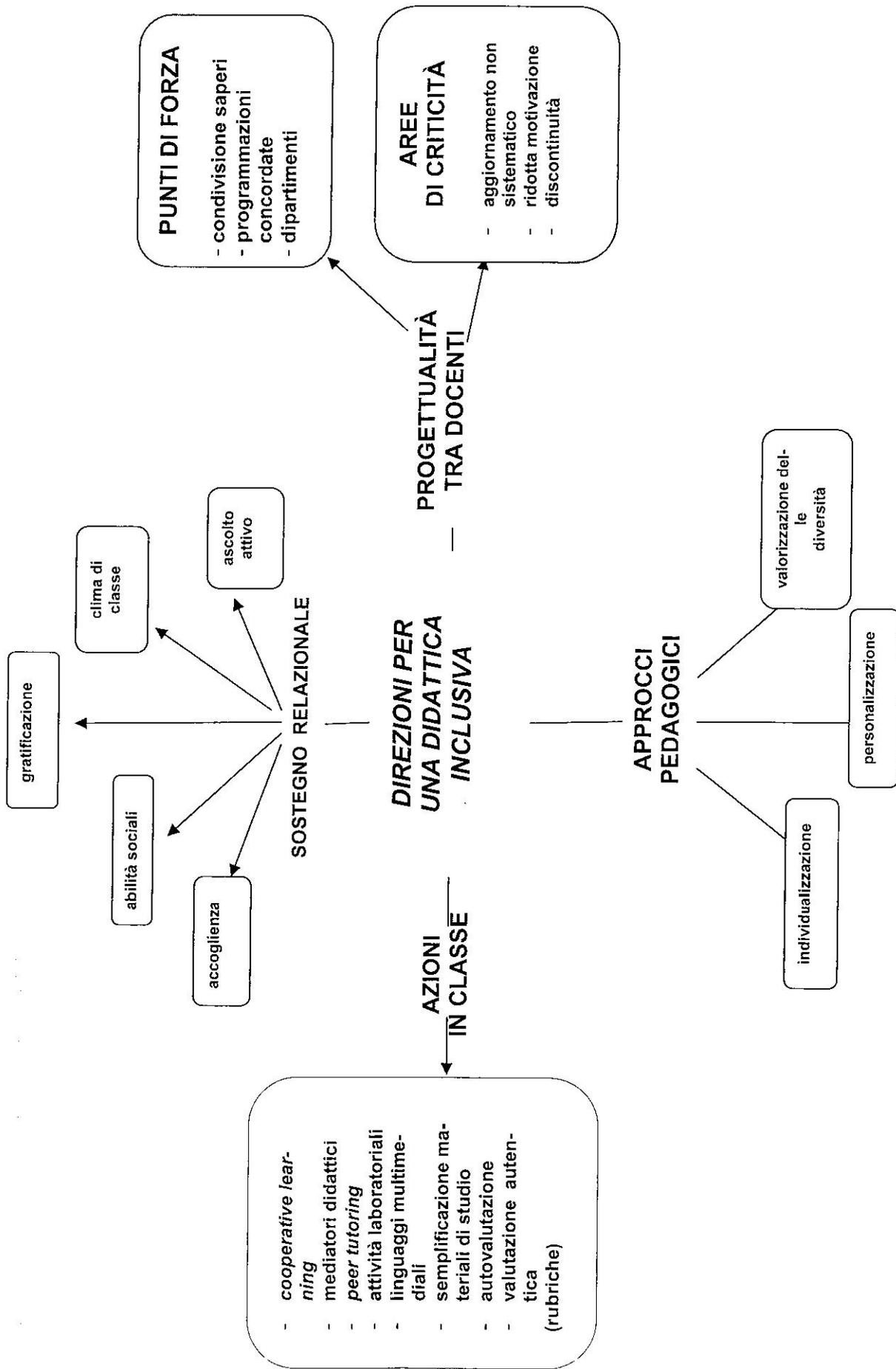
### Impegni dei docenti

Si concordano le seguenti modalità di <i>personalizzazione</i> del lavoro scolastico e didattico:		verifica del... <sup>137</sup>	verifica del...	verifica del...
<b>per i compiti a casa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- riduzione</li> <li>- modalità di presentazione</li> <li>- organizzazione settimanale del carico di lavoro, con distribuzione giornaliera dei compiti</li> <li>- indicazioni per supporto informatico</li> </ul>			
<b>per le verifiche scritte e orali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interrogazioni programmate e più numerose rispetto agli accertamenti scritti</li> <li>- tempi distesi</li> <li>- limitato ricorso alla esposizione ad alta voce</li> <li>- utilizzo di modalità grafiche diversificate</li> <li>- ricorso a strutturazioni multiple nella costruzione di una prova</li> <li>- comunicazione valutativa chiara e pertinente</li> <li>- facilitazione nella comunicazione/leggibilità della consegna</li> <li>- guida alla comprensione delle prove</li> </ul>			
<b>per gli strumenti da utilizzare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- materiali multimediali</li> <li>- schemi e mappe</li> <li>- testi semplificati e/o ridotti</li> <li>- appunti scritti al PC</li> <li>- tecnologie per sintesi vocale</li> <li>- registrazioni digitali</li> <li>- strumenti informatici</li> <li>- fotocopie</li> <li>- tabelle a d. e.</li> <li>- sussidi enciclopedici semplificati</li> <li>- vocabolari e dizionari anche iconici</li> </ul>			

<sup>137</sup> n.b.: nelle colonne "Verifica del..." inserire le voci: *impegni mantenuti* – *impegni disattesi* e specificare i *compiti* da migliorare con la voce "da migliorare....".

<p><b>per le attività a scuola</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- attività di recupero</li> <li>- attività laboratori ali</li> <li>- percorsi di potenziamento e/o consolidamento</li> <li>- attività a carattere socializzante (visite di studio, incontri con l'autore, interviste a testimoni privilegiati...)</li> <li>- lavoro a classi aperte</li> <li>- scambi di informazione con la famiglia (fornire feedback)</li> <li>- attività per piccoli gruppi</li> </ul>			
<p><b>Impegni della famiglia</b></p>				
<p><b>per il sostegno allo studio domestico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sostenere l'organizzazione dello studio giornaliero e settimanale</li> <li>- supporto da parte dei familiari</li> <li>- affiancamento tutor</li> <li>- partecipazione a gruppo di recupero assistito</li> <li>- verifica dello svolgimento dei compiti assegnati</li> <li>- condivisione dei criteri di valutazione e delle misure dispensative adottati</li> <li>- sostegno della motivazione</li> <li>- frequenti scambi di informazioni con i docenti(fornire feedback)</li> <li>- controllo diario</li> <li>- contenere gli impegni extrascolastici</li> <li>- mantenere i contatti con i Servizi</li> </ul>			
<p><b>Impegni dell'alunno</b></p>				
<p><b>per i "compiti" personali</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- curare la preparazione personale</li> <li>- organizzare il proprio lavoro giornaliero e settimanale</li> <li>- portare a termine i compiti assegnati</li> <li>- cooperare con i compagni</li> <li>- facilitare la comunicazione scuola-famiglia (uso del libretto)</li> <li>- utilizzare gli strumenti compensativi</li> </ul>			

# ESEMPIO 7.7



## ESEMPIO 7.8

Il docente *inclusivo*, da *depositario di conoscenze* che utilizza la trasmissione come modalità prevalente/esclusiva a *organizzatore* e *facilitatore* dei processi di apprendimento

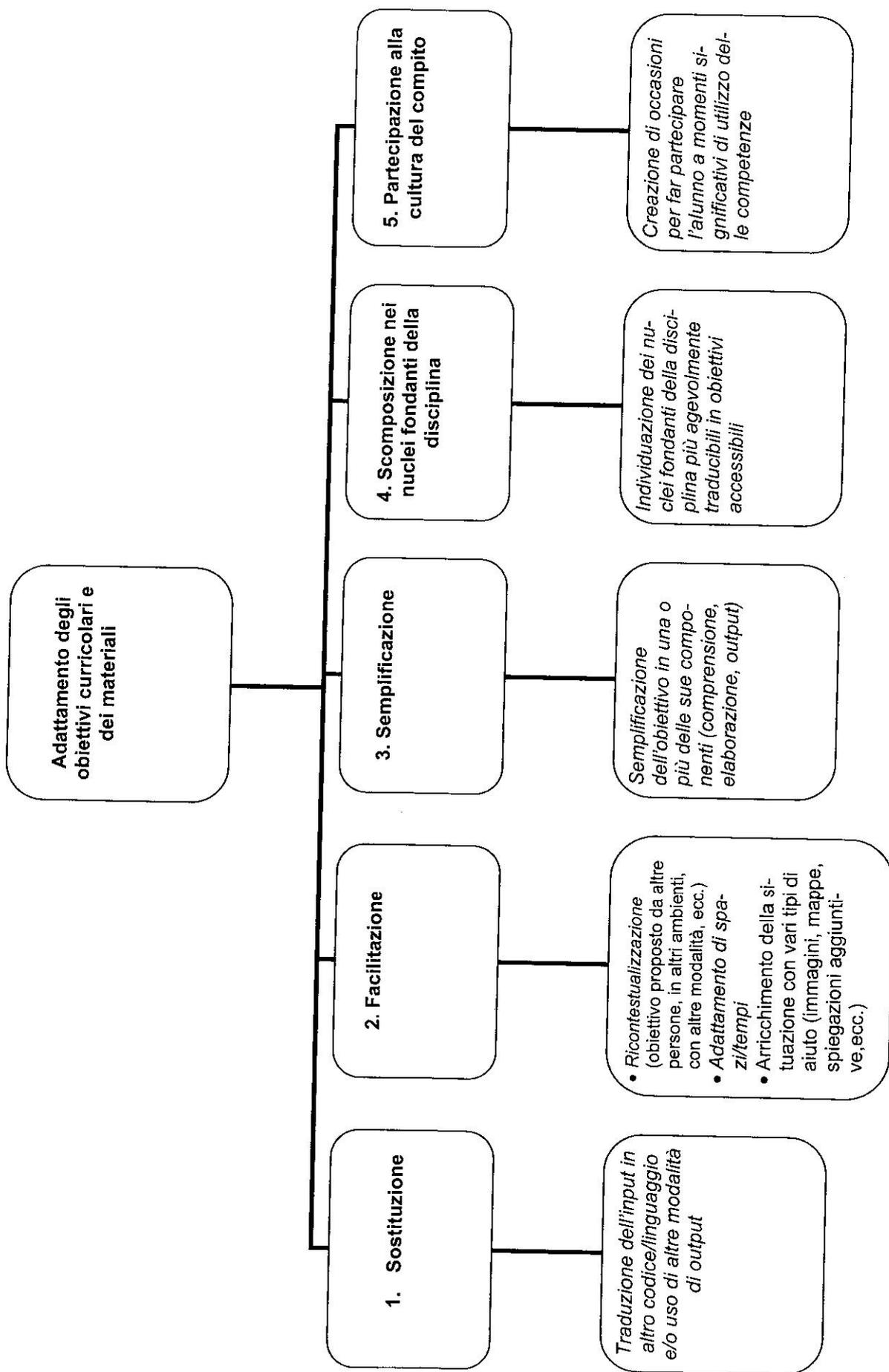
- crea un clima inclusivo: accettazione e rispetto delle diversità,
- organizza i contesti di apprendimento,
- adatta stile di insegnamento, materiali, tempi, tecnologie,
- modifica le strategie in itinere,
- sviluppa una didattica metacognitiva,
- trova punti di contatto tra le programmazioni (di classe e individualizzata),
- sviluppa un approccio cooperativo,
- favorisce la creazione di reti relazionali (famiglia, territorio, specialisti...

Per realizzare soluzioni operative in molti casi occorre adattare tecniche, materiali, contesti, relazioni per realizzare la piena partecipazione e il massimo apprendimento possibile. Occorre trovare un equilibrio tra l'esigenza di adattare il meno possibile per non stravolgere il compito e adattare nella misura in cui è utile a garantire la partecipazione attiva.

Si possono individuare cinque livelli di adattamento successivi:

1. *Sostituzione*: si sostituiscono alcuni elementi dell'input o dell'azione, non viene stravolto il senso del compito né viene limitata la quantità e la qualità degli elementi contenuti in esso. L'obiettivo non si semplifica, ma viene curata solo l'accessibilità dei codici linguistici (lingua dei segni, materiale in Braille, registrazioni audio dei testi ).
2. *Facilitazione*: può riguardare
  - i *contesti* di apprendimento (gli ambienti, gli strumenti, le modalità di interazione),
  - gli aspetti strutturali del compito (spazi e tempi),
  - il contenuto dell'attività.In sintesi, vengono *aggiunte informazioni utili* per svolgere il compito, senza ridurre né i contenuti né gli obiettivi. È sufficiente utilizzare tecnologie più motivanti (ad esempio software didattici) e contesti didattici fortemente interattivi e operativi (*tutoring*, gruppi di apprendimento cooperativo, laboratori, simulazioni...)
3. *Semplificazione*: si semplifica l'obiettivo dell'attività; si agisce su
  - *comprensione* intervenendo sul lessico per rendere più comprensibili le informazioni relative al compito;
  - *elaborazione* intervenendo sulla complessità concettuale o modificando modalità di lavoro e/o regole (ad esempio, si eseguono le operazioni di calcolo utilizzando la calcolatrice, si modificano i criteri di corretta esecuzione di un compito, consentendo più errori e imprecisioni).
4. *Scomposizione nei nuclei fondanti*: si realizza
  - *individuando* all'interno del percorso curricolare degli aspetti essenziali che possano essere tradotti in obiettivi significativi e accessibili per lo studente con BES;
  - *spostando l'attenzione* dai singoli contenuti delle attività, ad aspetti più generali, connessi alle funzioni cognitive o alle competenze di autonomia personale e sociale che devono essere acquisite nel corso della scuola.In sintesi, nell'epistemologia di un sapere disciplinare si identificano delle attività fondanti e accessibili al livello di difficoltà di cui c'è bisogno.
5. *Partecipazione alla cultura del compito*: in casi particolarmente gravi in cui non siano utilizzabili i livelli precedenti, occorre individuare gli aspetti che consentono un avvicinamento concreto agli *aspetti emotivi e affettivi*, una *reale partecipazione* alla tensione cognitiva e emotiva del gruppo. In questo caso non si lavora sull'attività, ma sulla presenza e condivisione con la classe e la scuola. Si cerca di trovare occasioni perché l'alunno sperimenti, anche se soltanto da spettatore, la "cultura del compito" (il clima emotivo, la tensione cognitiva, i prodotti elaborati ...)

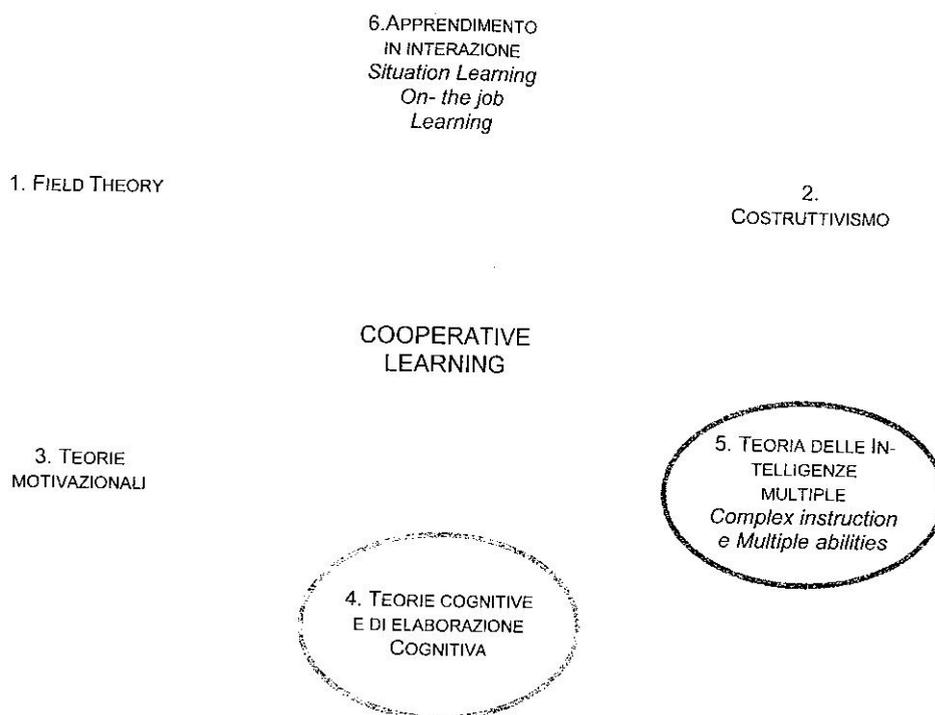
<sup>138</sup> Adattamento da Ianes D. (2005), *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento, pp. 213-224.



## ESEMPIO 7.9

### La ricerca internazionale sul tutoring, peer-education e Cooperative Learning

La ricerca internazionale da quasi trent'anni ha confermato come *peer-tutoring* e *peer-education* siano modelli educativi tra i più efficaci, in particolare nella didattica della lingua e nell'apprendimento della lettura: appaiono ampiamente dimostrati, infatti, "gli effetti positivi del tutoring - sia fra pari della stessa età che fra discendenti di età diverse - su tutte le principali misure di autostima, fiducia, autovalutazione e autoefficacia"<sup>140</sup>. Il lavoro di gruppo cooperativo (*Cooperative Learning*) è la cornice teorica dalla quale provengono i vari modelli di *peer-education*: *peer-tutoring*, *reciprocal thinking*, *reciprocal teaching*, *mutual feed-back* e *peer-communication*. I principali riferimenti teorici del metodo *Cooperative Learning* sono rappresentati nella mappa seguente<sup>141</sup>



Dall'approccio costruttivista e dalla teoria dell'apprendimento interattivo, culturale e situato emergono tre conclusioni fondamentali:

1. la conoscenza e il suo uso procedono assieme; l'insegnamento delle abilità sociali [*key skills*] deve essere integrato con le materie e le attività che compongono il curriculum;
2. occorre progettare contesti formativi integrati, contesti di apprendimento reali, ricchi e diversificati per poter sperimentare, simulare e sviluppare vari tipi di abilità e competenze sociali e cognitive;
3. occorre individuare metodi didattici adeguati che favoriscano
  - l'applicazione delle abilità esistenti in nuovi contesti mediante una sistematica variazione dei compiti,
  - un esplicito feedback agli allievi su come stanno operando e sul proprio modo di ragionare e di apprendere,
  - la predisposizione di contesti di apprendimento *basati su problemi*,
  - l'utilizzo del *conflitto cognitivo* come strategia di apprendimento di ordine superiore,
  - l'attivazione di *processi induttivi* piuttosto che *deduttivi* in modo da dare maggiore importanza ai processi sperimentali e di ricerca e alle abilità e intelligenze pratiche.

<sup>139</sup> Rielaborazione da Chiari G. (2011), "Educazione interculturale e Apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari", Università degli studi di Trento, Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, *Quaderni*, n. 57.

<sup>140</sup> Chiari G., op. cit., pag. 9.

<sup>141</sup> Chiari G., op. cit., pag. 91.

## Il Peer tutoring

Può essere considerato una strategia educativa che mira ad attivare un *passaggio "spontaneo" di conoscenze*, esperienze, emozioni da alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status. È una pratica (denominata anche "insegnamento tra pari o tutoraggio tra pari") che si basa sull'evidenza, supportata sperimentalmente, che quando c'è un problema le persone preferiscono parlarne con chi sentono più vicino<sup>142</sup>.

### Obiettivi

Il *tutoring* pone due obiettivi educativi primari:

- *Imparare ad imparare*
- *Imparare a lavorare con gli altri.*

L'insegnante ha un ruolo di regia: attivare, organizzare e orientare verso il compito le potenziali risorse di apprendimento dei singoli alunni. Prevede un passaggio di competenze tra tutor e tutee; ciò presuppone:

- una consapevolezza delle strategie utilizzate per acquisire informazioni e risolvere problemi (metacognizione)
- la promozione delle conoscenze metacognitive attraverso il *modeling*, il dialogo, la discussione (Che cosa stai facendo? Perché lo stai facendo? ...)

### Ruoli e compiti

Ruoli	Compiti	Vantaggi
Tutor	È responsabile, deve cercare le strategie per insegnare, quindi deve imparare ciò che insegna	<ul style="list-style-type: none"><li>- consolida conoscenze già acquisite,</li><li>- colma lacune,</li><li>- migliora l'organizzazione e l'uso degli strumenti,</li><li>- si concentra sulla comprensione,</li><li>- potenzia la memoria e la comunicazione,</li><li>- incrementa le sue abilità sociali,</li><li>- incrementa la motivazione,</li><li>- incrementa la sua autostima (senso di responsabilità, sicurezza, fiducia in se stesso...).</li></ul>
Tutee	Può essere seguito in maniera più individualizzata, partecipando alla definizione delle regole che sostengono il lavoro.	<ul style="list-style-type: none"><li>- riceve aiuto da compagni "più bravi", "più competenti",</li><li>- consegue obiettivi personalizzati,</li><li>- percepisce le situazioni in cui è coinvolto come accessibili perché sono mediate da un compagno e non dall'adulto,</li><li>- quando assume il ruolo di tutor comprende che è in grado di "fare qualcosa di importante",</li><li>- sviluppa un nuovo senso di competenza personale,</li><li>- acquisisce una maggior padronanza.</li></ul>
Docente	<ul style="list-style-type: none"><li>- Progetta, pianifica e realizza una regia attenta e accurata dell'attività;</li><li>- definisce accuratamente gli obiettivi da raggiungere;</li><li>- pone attenzione alle relazioni;</li><li>- definisce i tempi intesi come percentuale dell'orario scolastico dedicata, come durata delle singole sessioni, come durata del progetto;</li><li>- definisce e organizza i luoghi.</li></ul>	<p>In genere i bambini/ragazzi</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- acquisiscono velocemente le tecniche di tutoring,</li><li>- si sentono responsabilizzati e, quindi, si autodisciplinano,</li><li>- l'interazione nelle coppie è positiva e si creano rapporti che durano anche al di là della situazione di tutoring,</li><li>- si produce molta attenzione e si attribuisce molta importanza ai temi trattati,</li><li>- sia il tutor che il tutee sviluppano abilità sociali e atteggiamenti positivi,</li><li>- entrambi migliorano il proprio rendimento.</li></ul>

<sup>142</sup> Sono state numerose le sperimentazioni didattiche realizzate; Comunità Europea e MIUR (Progetto Autonomia, Life Skills e Peer Education) hanno supportato progetti di questo tipo.

## Avvertenze

### Formazione coppie

È evidente che la formazione delle coppie non può essere casuale, come pure il ruolo di tutor non può essere sostenuto sempre dallo stesso alunno/studente: è necessaria una *regia attenta da parte dell'insegnante*.

La tabella seguente illustra possibili combinazioni che prevedono relazioni diverse tra *Tutor* e *Tutee*.

Tutor	Tutee	Relazione
Alunno senza difficoltà	Alunno disabile	Asimmetrica - rinforzo
Alunno disabile	Alunno disabile	A specchio - demotivante
Alunno disabile	Alunno senza difficoltà	Asimmetrica - rinforzo
Alunno della classe	Compagno della classe	Omogenea/Eterogenea
Alunno della classe	Alunno di "classe inferiore"	Approfondimento/Rinforzo
		Asimmetrica - rinforzo

### Numerosità delle coppie

Si possono strutturare più coppie che seguono un'attività di insegnamento individualizzato per alunni con difficoltà in settori specifici, un *peer tutoring collettivo*, costituito da coppie interscambiabili a seconda delle esigenze, un *peer tutoring su piccoli gruppi*, in cui il tutor coordina un piccolo gruppo omogeneo di compagni (3-4).

### Contratto

È necessaria una fase di preparazione per individuare gli obiettivi, preparare il tutor e stabilire con gli alunni, anche in forma di contratto scritto, gli accordi presi collettivamente.

### Formazione del Tutor

Deve porsi l'obiettivo di come far apprendere al Tutor le abilità cognitive e sociali necessarie (in particolare, come insegnare a risolvere un problema, insegnare a studiare, insegnare a stare attenti, insegnare a dare aiuto). A tal fine occorre predisporre una sequenza di *compiti e di istruzioni correlate* (Ad esempio: Chiedi spesso di fare delle sintesi; Raccogli le osservazioni più significative per riproporle..., Valorizza il contributo/i contributi degli altri...; Segnala al tutee l'errore e mostra la risposta corretta...).

## ESEMPIO 7.10

Il *Docente inclusivo* è l'educatore che, nella prassi didattica routinaria e non soltanto "speciale", riesce gradualmente a farsi "mediatore consapevole" tra i processi di apprendimento degli alunni e le procedure di insegnamento, modulando i propri stili, strategie, metodologie di lavoro, sugli stili, sulle strategie, sulle metodologie di tutti gli alunni. Con questa scheda ci si propone di far riflettere l'insegnante (autovalutazione) sui suoi convincimenti e sulla sua condizione (punti di forza e aree di criticità), di professionista inclusivo<sup>143</sup>. *Ciascun docente potrà riflettere sul proprio accordo (anche parziale) o disaccordo con le affermazioni in elenco, contrassegnando con una X i quadratini che corrispondono alle proprie scelte.*

TRATTI DISTINTIVI	SI	NO	IN PARTE
1. Per me la differenza/eterogeneità tra gli alunni è una risorsa e una ricchezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Considero l'integrazione scolastica e la qualità dell'istruzione due aspetti della stessa dimensione formativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ritengo che l'inclusione è un approccio educativo valido anche per gli alunni non BES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Credo che il processo di inclusione inglobi in sé anche l'integrazione scolastica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Penso sia importante coltivare alte aspettative sui risultati di tutti gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Per me l'apprendimento pratico, sociale ed emozionale è essenziale al pari di quello disciplinare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Credo che gli stili di insegnamento debbono intercettare gli stili di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Concordo con l'idea che i mediatori didattici siano funzionali solo agli alunni con BES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Condivido l'idea che occorra sviluppare negli alunni specifiche abilità sociali (assertività, autocontrollo, ascolto attivo...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Non credo che la padronanza di abilità sociali può rendere inutili le regole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Concordo con la tesi secondo cui il contratto formativo comporta la "cessione" di parte della propria autorità agli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ritengo che la didattica inclusiva sia una "didattica speciale"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sono convinto che le attività di peer tutoring possono aiutare gli alunni in difficoltà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Quando preparo una lezione tengo conto del setting metodologico, spaziale, temporale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quando preparo le prove oggettive diversifico contenuti, complessità del testo, modalità di risposta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Per i compiti in classe, fornisco sempre ai miei alunni "guide all'apprendimento" (sequenze, schemi, mappe, tabelle...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Penso sia importante che un "compito" possa essere affrontabile a diversi livelli di competenza e con approcci polirisolvibili (iconici, manipolativi, verbali, concettuali...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ritengo che metodologie come l'apprendimento cooperativo e la didattica metacognitiva, servano a facilitare il clima di classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Credo che abituare gli alunni a praticare processi autovalutativi, aiuti a potenziare il loro apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Quando valuto adatto i criteri e i voti ai profili evolutivi dei singoli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>143</sup> Adattamento dal *Profilo dei docenti inclusivi* messo a punto da Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf)

