



FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TIROCINIO T2
CFU 5

TIROCINANTE: _____

MATRICOLA: _____

SEDE TIROCINIO DIRETTO: _____

TUTOR: _____

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

A cura del Gruppo di Coordinamento e di Supervisione delle Attività di Tirocinio

PERCORSO TIROCINIO T2 – CONOSCENZA E COMPrensIONE

ARTICOLAZIONE

Il Percorso di Tirocinio T2 è di 5 cfu ed equivale a 125 ore così suddivise:

- **Tirocinio Indiretto** = **48 ore** (9 ore modulo introduttivo + 12 ore Percorso Scuola Infanzia + 12 ore Percorso Scuola Primaria + 12 Percorso continuità/discontinuità e unitarietà del curricolo + 3 ore Relazione Finale)
- **Tirocinio Diretto** = **70 ore** (2 ore Accoglienza a Scuola + 24 ore Percorso Scuola Infanzia + 24 ore Percorso Scuola Primaria + 20 ore Percorso continuità/discontinuità e unitarietà del curricolo)
- **Autoformazione** = **7 ore** (letture consigliate)

PROGRAMMA

PRIMO STEP - MODULO INTRODUTTIVO - 11 ore

N.	DATA	TIROCINIO		CONTENUTI E PROPOSTE DIDATTICHE
1.	8 novembre	1° Incontro Tirocinio Indiretto	3 ore	- Presentazione Percorso T2 - Indicazioni Nazionali 2012 - Parole-chiave Legge-107/2015
2.	15 novembre	2° Incontro Tirocinio Indiretto	3 ore	- POF / PTOF - Il curricolo
3.	21 novembre	Accoglienza a Scuola da parte del DS e docente Referente Inizio Tirocinio Diretto	2 ore	- Scheda accoglienza: Lettura PTOF – Analisi programmazione educativa/didattica
4.	22 novembre	3° Incontro Tirocinio Indiretto	3 ore	- Analisi dei dati raccolti con confronto intersoggettivo

SECONDO STEP - PERCORSO SCUOLA DELL'INFANZIA - 36 ore

	DATA	TIROCINIO		CONTENUTI E PROPOSTE DIDATTICHE
1.		Prima Giornata nella Scuola dell'Infanzia Tirocinio Diretto	2 ore	- Scheda 1: Osservazione e analisi contesto accogliente
2.		Seconda Giornata nella Scuola dell'Infanzia Tirocinio Diretto	2 ore	- Scheda 2: La Documentazione
3.		Terza Giornata nella Scuola dell'Infanzia Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 3: La Programmazione didattica/intervista - Scheda 4: Analisi del documento di Programmazione
4.		Quarta Giornata nella Scuola dell'Infanzia Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 5: Cosa valutare nella scuola dell'infanzia
5.	29 novembre	<i>1°Incontro di Supervisione Scuola dell'Infanzia Tirocinio Indiretto</i>	<i>3ore</i>	<i>Riflettere in gruppo</i> - <i>Confronto intersoggettivo</i> - <i>Approfondimento</i> - <i>Preparazione incontro successivo</i>
6.		Quinta Giornata nella Scuola dell'Infanzia Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 6: Elementi per il curriculum - Scheda 7: Campi di esperienza - Scheda 8: Traguardi per lo sviluppo della competenza
7.		Sesta Giornata nella Scuola dell'Infanzia Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 9: Mediazione didattica - Scheda 10: Mediatori didattici
8.		<i>2°Incontro di Supervisione Scuola dell'Infanzia Tirocinio Indiretto</i>	<i>3 ore</i>	<i>Riflettere in gruppo</i> - <i>Confronto intersoggettivo</i> - <i>Approfondimento</i> - <i>Preparazione incontro successivo</i>
9.		Settima Giornata nella Scuola dell'Infanzia Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 11: L'agire educativo del docente - Scheda 12: Il facilitatore del processo di apprendimento
10.		Ottava Giornata nella Scuola dell'Infanzia Tirocinio Diretto	2 ore	- Scheda 13: Metodologia laboratoriale
11.		<i>3°Incontro di Supervisione Scuola dell'Infanzia Tirocinio Indiretto</i>	<i>3 ore</i>	<i>Riflettere in gruppo</i> - <i>Confronto intersoggettivo</i> - <i>Approfondimento</i> - <i>Preparazione incontro successivo</i>
12.		Nona Giornata nella Scuola dell'Infanzia Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 14: Modalità conduzione attività - Scheda 15: conversazione guidata
13.		<i>4°Incontro di Supervisione Scuola dell'Infanzia Tirocinio Indiretto</i>	<i>3 ore</i>	Verifica Intermedia - <i>SWOT analysis Scuola dell'Infanzia</i> - <i>Riflessioni sull'esperienza di Tirocinio nella Scuola dell'Infanzia</i>

TERZO STEP - PERCORSO SCUOLA PRIMARIA - 36 ore

	DATA	TIROCINIO		CONTENUTI E PROPOSTE DIDATTICHE
1.		Prima Giornata nella Scuola Primaria Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 1: Osservazione e analisi contesto accogliente
2.		Seconda Giornata nella Scuola Primaria Tirocinio Diretto	2 ore	- Scheda 2: La Documentazione
3.		Terza Giornata nella Scuola Primaria Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 3: La Programmazione didattica/intervista - Scheda 4: Analisi del documento di Programmazione
4.		Quarta Giornata nella Scuola Primaria Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 5: La valutazione nella scuola primaria
5.		<i>1°Incontro di Supervisione Scuola Primaria Tirocinio Indiretto</i>	3 ore	<i>Riflettere in gruppo</i> - <i>Confronto intersoggettivo</i> - <i>Approfondimento</i> - <i>Preparazione incontro successivo</i>
6.		Quinta Giornata nella Scuola Primaria Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 6: Elementi per il curricolo - Scheda 7: Discipline - Scheda 8: Traguardi per lo sviluppo delle competenze
7.		Sesta Giornata nella Scuola Primaria Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 9: Mediazione didattica - Scheda 10: Mediatori didattici
8.		<i>2°Incontro di Supervisione Scuola Primaria Tirocinio Indiretto</i>	3 ore	<i>Riflettere in gruppo</i> - <i>Confronto intersoggettivo</i> - <i>Approfondimento</i> - <i>Preparazione incontro successivo</i>
9.		Settima Giornata nella Scuola Primaria Tirocinio Diretto	3ore	- Scheda 11: L'efficacia dell'insegnamento - Scheda 12: Apprendimento significativo, attivo, cooperativo
10.		Ottava Giornata nella Scuola Primaria Tirocinio Diretto	2 ore	- Scheda 13: Metodologia laboratoriale
11.		<i>3°Incontro di Supervisione Scuola Primaria Tirocinio Indiretto</i>	3 ore	<i>Riflettere in gruppo</i> - <i>Confronto intersoggettivo</i> - <i>Approfondimento</i> - <i>Preparazione incontro successivo</i>
12.		Nona Giornata nella Scuola Primaria Tirocinio Diretto	2 ore	- Scheda 14: Modalità conduzione attività - Scheda 15: Conversazione guidata
13.		<i>4°Incontro di Supervisione Scuola Primaria Tirocinio Indiretto</i>	3 ore	Verifica Intermedia - <i>SWOT analysis Scuola Primaria</i> - <i>Riflessioni sull'esperienza di Tirocinio nella Scuola Primaria</i>

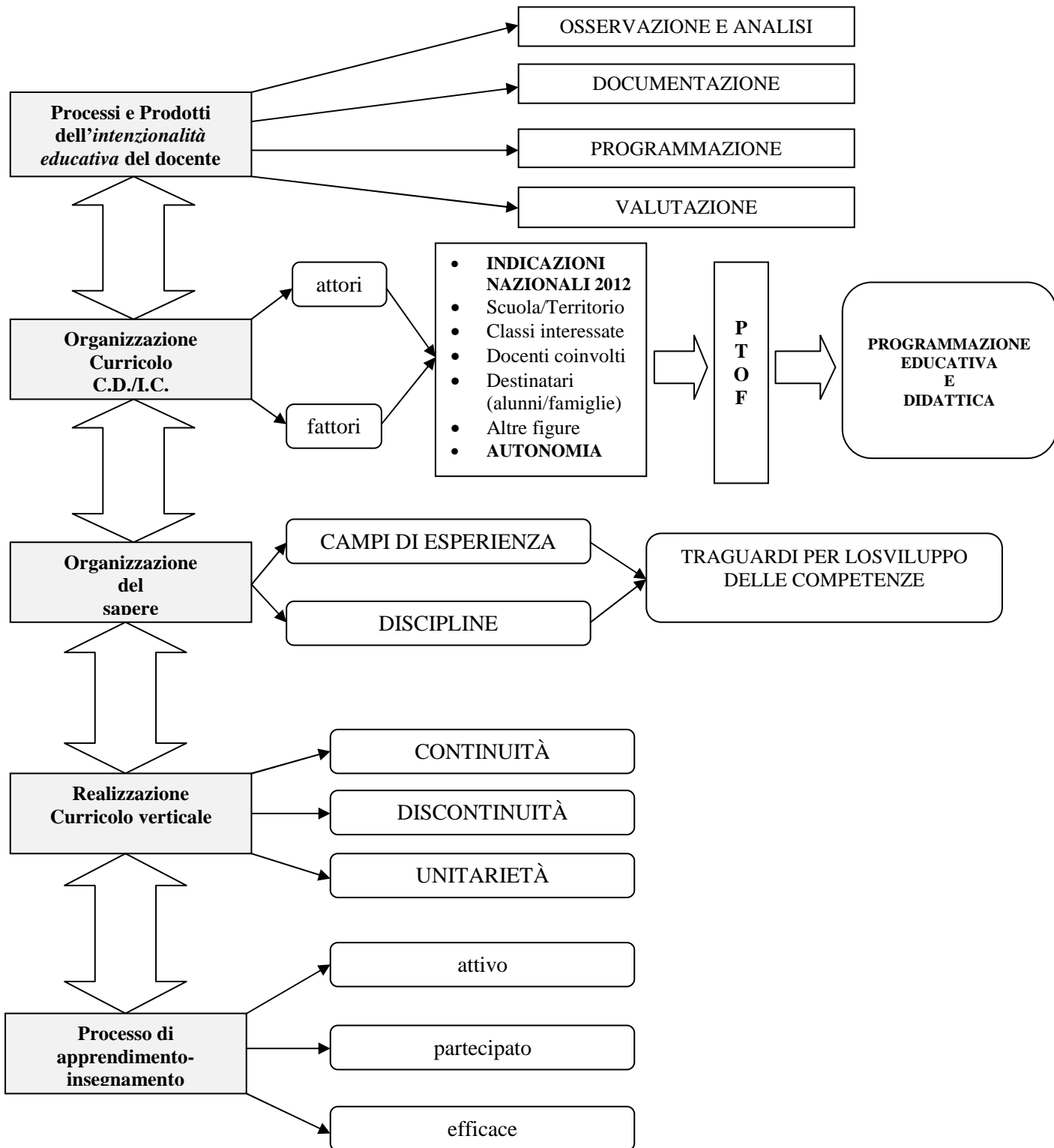
**QUARTO STEP - PERCORSO CONTINUITÀ/DISCONTINUITÀ E
UNITARIETÀ DEL CURRICOLO – 32 ORE**

	DATA	TIROCINIO		CONTENUTI E PROPOSTE DIDATTICHE
1.		<i>1° Incontro di Supervisione Tirocinio Indiretto</i>	3 ore	- Scheda Introduttiva: Analogie e differenze
2.		Prima Giornata Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 1: Intervista Continuità/POF
3.		Seconda Giornata Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 2: Osservazione in sezione
4.		Terza Giornata Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 3: Osservazione in classe
5.		Quarta Giornata Tirocinio Diretto	3 ore	- Scheda 4: Il Curricolo verticale dalla scuola dell'Infanzia alla secondaria di primo grado
6.		<i>2° Incontro di Supervisione Tirocinio Indiretto</i>	3 ore	- Scheda 5: Percorso formativo attivo presso Museo storico Sob
7.		<i>3° Incontro di Supervisione Tirocinio Indiretto</i>	3 ore	- Scheda 6: Verifica della progettazione: <i>costruzione di un curricolo unitario</i>
8.		Quinta Giornata Tirocinio Diretto	4 ore	- Scheda 7: Discontinuità in sezione/laboratorio
9.		Sesta Giornata Tirocinio Diretto	4 ore	- Scheda 8: Discontinuità in classe/laboratorio
10.		<i>4° Incontro di Supervisione Tirocinio Indiretto</i>	3 ore	- <i>Restituzione e confronto intersoggettivo degli ultimi incontri</i>

QUARTO STEP – VERIFICA FINALE – 3 ORE

	DATA	TIROCINIO		CONTENUTI E PROPOSTE DIDATTICHE
1.		<i>Ultimo Incontro di Tirocinio Indiretto</i>	3 ore	- Relazione di fine Percorso T2

PRESENTAZIONE PERCORSO TIROCINIO T2



Annotazioni

Parole-chiave Legge 107/2015

Annotazioni

ORGANIZZAZIONE DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO

GLI ISTITUTI COMPRENSIVI¹

È la legge n. 97/1994 art. 21 ad istituire gli istituti comprensivi (con scuola materna, elementare e media) nei comuni montani con meno di 5000. [...]

Nell'anno scolastico 1995/1996, prende forma un fenomeno istituzionale con largo successo anche oltre i piccoli Comuni. Nato come laboratorio dell'innovazione possibile, è dibattuto su scala nazionale dal 1997² [...].

Ragione fondamentale della scelta della comprensività è da ricercare nella politica complessiva che si è andata compiendo negli anni '90, per la ridefinizione dell'assetto della rete dei servizi pubblici sul territorio nell'ottica dell'integrazione e della flessibilità per la loro qualità. [...]

Sul piano formativo l'IC pone basi concrete per la realizzazione della *continuità educativa* considerata da tempo criterio pedagogico-didattico funzionale all'efficacia del percorso scolastico, recuperando coerenze di sistema che lo sviluppo diacronico della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado avevano fatto perdere, pur avendo esse attuato percorsi innovativi significativi. [...]

L'IC intende fornire la prova di fattibilità di *curricoli coordinati*³, finalizzati a innalzare i livelli di apprendimento e migliorare le condizioni di successo formativo nel contesto di un sistema policentrico di servizi alle persone. [...]

La specificità dell'innovazione degli Istituti comprensivi ha la propria essenzialità nell'accorpamento di scuole percepite come luoghi fisici della primarietà e della secondarietà. Legati a questi due concetti sono sicuramente l'organizzazione delle attività scolastiche in progressiva differenziazione disciplinare [...], l'attenzione alle abilità e alle conoscenze disciplinari. [...]

Sin dalla nascita, l'IC ha capito che la propria credibilità si giocava sul piano di un curriculum nuovo che rispondesse ad alcuni fondamentali criteri: la progressività, la continuità, l'essenzialità.

Per questo le esperienze di progettazione e di realizzazione di *curricoli continui* costituiscono il cuore degli IC più

¹ Tratto e adattato da M. Calidoni, *Istituti Comprensivi*, in C. Cerini e M. Spinosi (a cura di), *Voci della Scuola*, Tecnodid, Napoli 2001, pp. 178-186.

² "Con il D.I. n. 176 del 15 marzo 1997, applicativo della legge 662/1996, che detta norme sulla riorganizzazione della rete scolastica, sono stati quantificati, per ciascuna provincia, i provvedimenti di aggregazione, fusione e soppressione delle istituzioni scolastiche, da adottare sia per le sedi centrali di istituti di istruzione che per i plessi e le sezioni staccate nella prospettiva dell'attribuzione dell'autonomia scolastica e della personalità giuridica agli istituti di istruzione" (S. Moncada, *La riforma degli ordinamenti scolastici e i nuovi piani personalizzati*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2003, pp. 406-407).

Si ricorda che anche la legge 59 del 15 marzo 1997 (il riferimento va all'art. 21, comma 8 – *L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione delle tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale*).

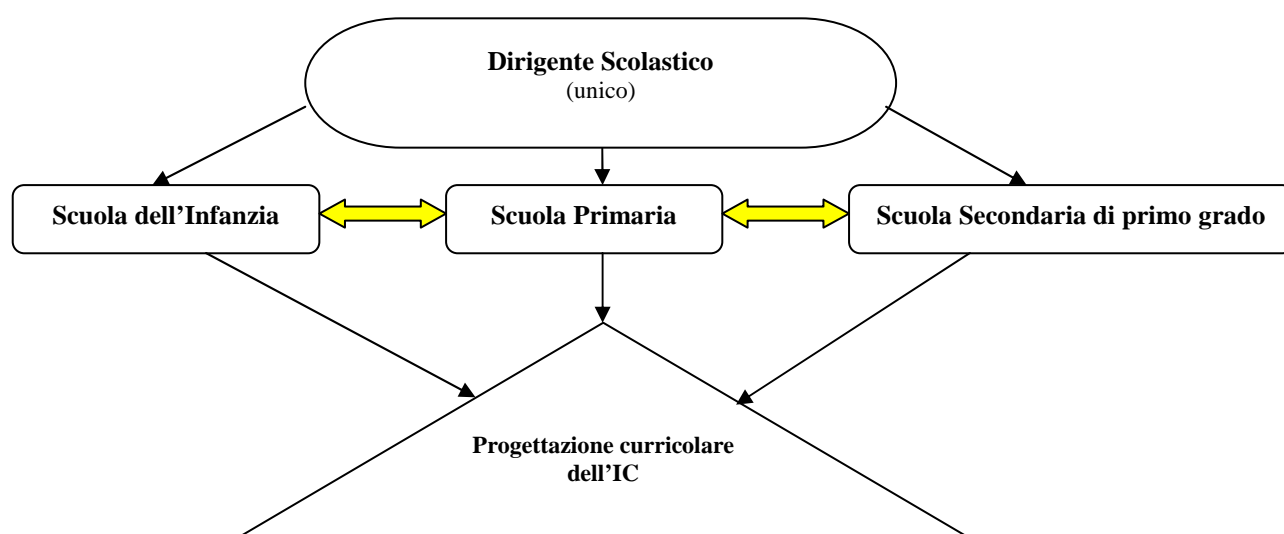
³ «La costruzione del curriculum reclama una serie di informazioni preliminari che riguardano i vari attori e fattori che entrano in gioco in una progettazione di tale tipo. Sono condizioni di fattibilità e variabili del curriculum «in situazione», che vanno ben analizzate prima di attivare ogni progettazione e che vanno condivise dai vari operatori della progettazione, per realizzarla [...] in concreto. Tali attori/fattori sono molteplici e vanno conosciuti, studiati, ponderati. Sono relativi alla scuola, alla classe, ai docenti, agli utenti.

1. *La scuola*. Vanno definiti, insieme all'ordine e grado, la tradizione della scuola, la sua capacità di impegno, i mezzi che ha a disposizione, le sperimentazioni già attuate [...]. Qui in particolare è il Consiglio d'Istituto che deve assumere conoscenze e prendere decisioni, in modo da sostenere la progettazione curricolare.
2. *La classe*. È per essa che il curriculum entra in funzione e la classe va conosciuta per progettare al meglio il curriculum.[...]
3. *Il corpo docente*. È decisiva la volontà/capacità di impegno, con l'esperienza pregressa, la disponibilità e, soprattutto, la competenza (disciplinare, transdisciplinare, di progettazione curricolare e di programmazione). Tutti elementi che devono emergere nel Consiglio di classe, essere sottoposti a confronto, essere tenuti presenti per passare alla fase ulteriore, quella appunto del progettare insieme, che implica fissare obiettivi, scandire percorsi, delineare scadenze, tipi di verifiche, fasi di riflessione ulteriore e di rimessa a punto del progetto. Si tratta di un lavoro fatto di discussione, poi di impegno, infine di enucleazione di fini e mezzi comuni, e solo dopo di stesura integrata di un progetto.
4. *Gli utenti: alunni e famiglie*. Degli scolari va conosciuta la condizione culturale pregressa, la disponibilità all'impegno di studio, la capacità collaborativa: c'è bisogno di una radiografia della classe dal punto di vista anche psicologico ed elaborata in modo individualizzato. È quel lavoro di comprensione degli allievi che gli insegnanti hanno sempre fatto, ma che ora va fatto in maniera preliminare e sistematica/organica, poiché si deve possedere in ingresso un'idea – la più precisa possibile – degli utenti [...]» (Tratto e adattato da F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 15-16).

innovativi. Si pensi alla disciplina “*Storia*” insegnata in continuità tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado, che prevede una ristrutturazione del curricolo nel quale si distinguono moduli ripetibili nel tempo da moduli di contenuto, sviluppati in continuità, e affiancati a moduli di ricerca e di esperienza sul territorio. Esperienze di questo tipo anche per altre discipline [...] sono numerose. [...]

Sicuramente la lettura combinata delle indicazioni curriculari con il testo del Regolamento dell’autonomia, in modo particolare per quanto riguarda l’autonomia didattica e di ricerca e sviluppo, è un esercizio indispensabile per i gruppi di progettazione del Piano dell’Offerta Formativa. [...]

In questa struttura ordinamentale sono presenti condizioni favorevoli per riflettere e provare operativamente un approccio al curricolo che recuperi il valore della *modularità* e della competenza in continuità.



Si rimanda alla lettura:

- delle *Indicazioni Nazionali 2012*, p. 12.
- dell'*Autoformazione T2*, N. 1, pp. 4-5.

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di discussione e riflessione:

- Piano dell'Offerta Formativa⁴
- Programmazione educativa
- Programmazione didattica

DOCUMENTO D'IDENTITÀ CULTURALE E PROGETTUALE DELLA SCUOLA.

Il riconoscimento dell'autonomia funzionale alle singole unità scolastiche, prevista dall'art. 21 della Legge 15.03.1997, n. 59, implica la capacità di ogni scuola di progettare e realizzare un proprio piano dell'offerta formativa: tale impegno è esplicitamente richiamato dall'art. 3 del Regolamento attuativo dell'autonomia (DPR 8.03.1999, n. 275), entrato in vigore il 1° settembre 2000. L'elaborazione del POF [...] rappresenta un momento fondamentale nella vita di ogni scuola, un vero e proprio atto di indirizzo che impegna tutte le componenti scolastiche nei confronti degli "utenti" del servizio educativo e della più ampia comunità sociale.

Il valore del POF consiste non solo nel documento che viene formalizzato con le delibere degli organi collegiali (dal collegio dei docenti, per la parte educativa e didattica, e del consiglio di circolo per il quadro complessivo di riferimento), quanto piuttosto nel processo di autoanalisi e di miglioramento che si innesca all'interno della scuola e nei confronti della realtà esterna. [...]

CONFINI. Anche grazie allo strumento POF, i confini dell'offerta formativa si sono meglio delineati e l'identità curricolare ed organizzativa della scuola ha cominciato a prendere corpo. Si è colto con più precisione il nesso tra autonomia e curricolo. [...] occorre compiere un ulteriore passo, mettendo al centro del POF i compiti formativi essenziali – di istruzione e educazione – propri di ogni istituzione educativa. L'autonomia entra così nel vivo delle dinamiche curricolari [...]. L'autonomia assume una più precisa fisionomia istituzionale, si collega alle finalità culturali ed educative della scuola, [...] perché implica assunzione di decisioni e responsabilità non solo all'interno delle singole scuole, ma anche nell'ambito delle politiche educative di un territorio, nel rispetto di indirizzi curricolari nazionali. L'autonomia progettuale e curricolare della scuola dell'autonomia trova infatti un duplice riferimento: da un lato deve rispettare le linee dell'ordinamento scolastico nazionale [...], dall'altro deve misurarsi con le competenze degli Enti locali in materia di programmazione dell'offerta formativa sul territorio [...].

Entro questo quadro giuridico assai complesso ed in continua evoluzione, il POF rende possibile la programmazione unitaria del servizio educativo, con l'obiettivo di garantire a tutte le componenti interessate (interne ed esterne alla scuola) partecipazione, trasparenza, coinvolgimento, possibilità di controllo degli impegni sottoscritti. Si è quindi diffusa nelle scuole l'adozione di strumenti di rendicontazione e di verifica del gradimento dell'offerta formativa, soprattutto verso i genitori e gli studenti.

POF

STRUTTURA. Il POF assume una più esplicita connotazione curricolare, nella misura in cui gli operatori scolastici sono in grado di fare ricerca, e quindi di affrontare aspetti decisivi del progetto educativo, come la strutturazione dei saperi (cioè dei quadri conoscitivi da proporre agli allievi), le modalità di apprendimento (e quindi delle condizioni per promuovere competenze), l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento (e quindi della didattica).

Il concetto di "curricolo" si estende all'organizzazione degli insegnanti (con riferimento alle singole discipline di studio) all'integrazione delle proposte curricolari ed extracurricolari, intrecciando le dimensioni organizzative con quelle didattiche. Emerge così la struttura portante del POF, che rappresenta l'ambientazione del curricolo in uno specifico contesto operativo.

Il POF deve dar conto delle scelte educative di fondo (i valori cui ispirare il progetto della scuola), articolarsi in specifici percorsi formativi (sia di natura curricolare, sia extracurricolare) e prevedere le opportune soluzioni di carattere organizzativo e didattico. [...] non esiste un indice ufficiale di POF fornito dall'amministrazione scolastica, né tanto meno esiste un POF ideale, cui ispirare le elaborazioni delle scuole. [...]

Il POF, approvato dal Consiglio di Istituto/Circolo, è un documento pubblico e viene consegnato ad alunni e genitori nella sua versione integrale o, meglio, attraverso uno stralcio significativo che rimandi poi al documento originale disponibile in segreteria o affisso all'albo della scuola (o reperibile sul sito web).

Per non trasformare il POF in un rito cartaceo, diventa necessario realizzare effettive azioni di pianificazione, che rappresentano le concrete condizioni di esercizio dell'autonomia, quali:

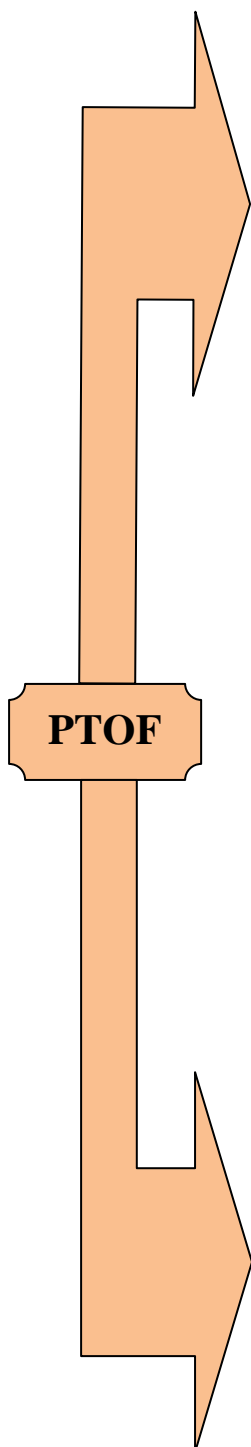
- analisi del contesto,
- diagnosi dei bisogni formativi degli allievi,
- contestualizzazione degli obiettivi formativi,
- elaborazione dei percorsi didattici efficaci,
- adozione di scelte organizzative e metodologiche flessibili, ma coerenti,
- attuazione di momenti di verifica e valutazione.

Una migliore rispondenza del progetto della scuola alle esigenze del territorio costituisce uno degli elementi di maggiore novità dell'autonomia, in grado di far uscire la scuola [...] dall'autoreferenzialità. [...]

"CORE" CURRICULUM. [...]

La riorganizzazione praticata consiste soprattutto in innovazioni di carattere metodologico, nell'orientamento verso temi più vicini all'esperienza degli allievi e [...] nello snellimento dei contenuti in funzione di una approfondimento qualitativo o per una più precisa individuazione di obiettivi di competenza. [...] Ciò che conta è la capacità di ogni istituzione scolastica di consolidare e rafforzare la propria identità progettuale e culturale, come recita il Regolamento sull'autonomia, che insiste giustamente sulla intenzionalità della proposta formativa [...].

⁴ Articolo tratto ed adattato da: G. Cerini, *POF: Piano dell'Offerta Formativa*, in *Voci della Scuola*, Tecnodid, Napoli 2001, p. 228 e ss.



L'articolo 3 del regolamento di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, è sostituito dal seguente:

«Art. 3 (Piano Triennale dell'Offerta Formativa).

1. Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il piano triennale dell'offerta formativa, rivedibile annualmente. Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

2. Il piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi, determinati a livello nazionale a norma dell'articolo 8, e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, valorizza le corrispondenti professionalità e indica gli insegnamenti e le discipline tali da coprire:

a) il fabbisogno dei posti comuni e di sostegno dell'organico dell'autonomia, sulla base del monte orario degli insegnamenti, con riferimento anche alla quota di autonomia dei curricoli e agli spazi di flessibilità, nonché del numero di alunni con disabilità, ferma restando la possibilità di istituire posti di sostegno in deroga nei limiti delle risorse previste a legislazione vigente;

b) il fabbisogno dei posti per il potenziamento dell'offerta formativa.

3. Il piano indica altresì il fabbisogno relativo ai posti del personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nel rispetto dei limiti e dei parametri stabiliti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 119, tenuto conto di quanto previsto dall'articolo 1, comma 334, della legge 29 dicembre 2014, n. 190, il fabbisogno di infrastrutture e di attrezzature materiali, nonché i piani di miglioramento dell'istituzione scolastica previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80.

4. Il piano è **elaborato dal collegio dei docenti** sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è **approvato dal consiglio d'istituto**.

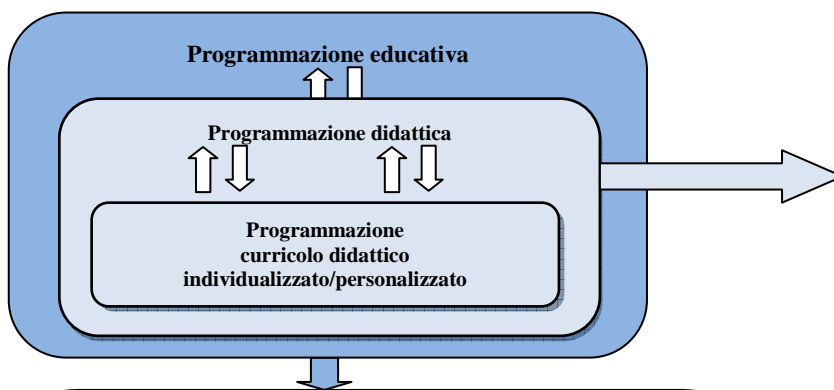
5. Ai fini della predisposizione del piano, il dirigente scolastico promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio; tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori e, per le scuole secondarie di secondo grado, degli studenti».

[...]

15. All'attuazione delle disposizioni di cui all'articolo 3, comma 2, secondo periodo, del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, come sostituito dal comma 14 del presente articolo, si provvede nel limite massimo della dotazione organica complessiva del personale docente di cui al comma 201 del presente articolo.

16. Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e di sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori sulle tematiche indicate dall'articolo 5, comma 2, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito, con modificazioni, dalla legge 15 ottobre 2013, n. 119, nel rispetto dei limiti di spesa di cui all'articolo 5-bis, comma 1, primo periodo, del predetto.

La programmazione: articolazioni e differenziazioni⁵



PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA, curata dal Collegio dei Docenti all'inizio dell'anno scolastico, si interessa dei problemi del territorio, dei rapporti interpersonali ed interculturali, [...] delle esperienze sociali e della loro incidenza sui processi apprenditivi e formativi e [...] dei problemi dell'organizzazione e gestione della scuola [...]. [...]

Non si può procedere ad una corretta programmazione educativa senza aver considerato tre aspetti che riguardano la realtà scolastica:

- la conoscenza del territorio e dei suoi problemi,
- l'organizzazione della scuola,
- gli esiti formativi.

Nel primo caso, l'esame approfondito della realtà locale e dei problemi [...] conduce successivamente all'individuazione [...] delle discipline d'insegnamento afferenti [...] con le attività integrative necessarie a completare la risoluzione dei problemi.

Nel secondo caso, l'organizzazione della scuola va considerata nei suoi aspetti giuridico-istituzionali, metodologico-didattici e strutturali. Anche qui i problemi devono poter nascere da un'accurata "analisi dell'esistente", considerando [...] la costruzione di un "curricolo in situazione", che si serva delle discipline e dei saperi scientifici come chiave interpretativa per venire incontro alla "conoscenza comune" e alla "conoscenza scientifica" dei fatti, posseduti dagli alunni, e concorrere così in maniera specifica all'individuazione di risposte, le più congrue possibili. (Per esempio, gli alunni non studiano la storia, la geografia e la matematica in astratto, ma se ne servono per dare forza alle loro conoscenze empiriche e comuni per affrontare l'esame e la soluzione di problemi emergenti a livello locale, così come nel più vasto ambito della vita contemporanea e per costruire risposte che abbiano il conforto della ricerca scientifica, degli esiti della conoscenza organizzata e disciplinata).

Nel terzo caso, entra in gioco la valutazione per considerare gli esiti formativi dell'azione didattica in rapporto agli "apprendimenti significativi" realizzati, alle trasformazioni sociali e comportamentali e all'acquisizione di abilità, capacità, conoscenze, competenze che si sono rese possibili nel corso di una fase di attività. [...]

[...] Ci offre un quadro generale di riferimento, costituito da una "mappa dei bisogni socio-educativi e culturali" di un dato ambiente/territorio/comunità e del "profilo dell'allievo" dello stesso ambiente dato. È solo dopo questo complesso e non facile lavoro introduttivo che gli insegnanti di una classe o di una scuola o gli operatori educativi e culturali di un dato territorio possono passare a precisare obiettivi e traguardi non generici che riguardano gli alunni o gruppi di popolazione, quello che sono in grado di fare o che devono fare al termine di un mese, [...] di un anno, di un [...] periodo previsto (acquisizione di conoscenze strumentali di base, orientamenti critici, abilità disciplinari, acquisizione di competenze, ecc.).

In sintesi, alla programmazione educativa compete la progettazione dell'organizzazione complessiva [...] della scuola e la definizione del suo modello pedagogico, sia sul piano dell'enunciazione dei fini formativi, sia su quello della sua organizzazione materiale. In essa dovrebbe trovare posto la "mappa delle risorse educative e didattiche", interne ed esterne [...] alla scuola. Essa riguarda soprattutto gli aspetti di fondo e costituisce la base operativa della successiva programmazione didattica, che ha, come propri contenuti specifici, l'organizzazione delle attività e, quindi, del tempo, degli spazi, dei gruppi, delle relazioni, dei materiali [...].

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA, redatta dai docenti di classe (consiglio di classe) con colleghi di classi parallele (interclasse), rappresenta l'organizzazione razionale dei saperi, delle discipline per unità e progetti didattici, vale a dire attraverso la determinazione dei percorsi cognitivi più adeguati, tenuto conto degli interessi, delle capacità, dei livelli apprenditivi e dei contenuti dell'apprendimento stesso. La programmazione didattica è possibile a due condizioni: la prima, che possa poggiarsi su assi formativi generatori di aree tematiche e di aree disciplinari, in pratica di programmi che l'insegnante possa modellare per unità e progetti didattici. Programmare le unità ed i progetti didattici vuol dire determinare quegli obiettivi cognitivi che fungeranno da bussola di orientamento per la prosecuzione dell'iter; per stabilire, cioè, quali siano le procedure di apprendimento e le modalità di valutazione. [...]

Dire che l'insegnante diventa programmatore didattico ed educativo significa che egli deve tenere in considerazione sia la situazione, sia le possibilità di intervento; fare ipotesi sui traguardi che deve raggiungere, affinché nulla sia dato all'improvvisazione, ma al contrario venga organizzato in modo intenzionale. [...]

La logica della programmazione, rispetto ad una didattica di tipo trasmissivo, mira a superare le insidie e le continue tentazioni di una didassi estremamente:

- *astratta*, che trascura i bisogni, gli interessi, i problemi concreti dell'alunno, connessi alla situazione biopsichica, all'età, al sesso, all'esperienza, al vissuto, all'ambiente sociale col quale interagisce;
- *intellettualistica*, che considera l'alunno fatto solo di cervello da riempire di nozioni e precetti che non sempre riescono a mobilitare le più profonde motivazioni dell'alunno all'apprendimento;
- *solasticistica*, che mira a tradurre anche i problemi più vitali dell'alunno quali, ad esempio, quelli psico-affettivi, in rigidi e freddi "oggetti" da osservare con mente altrettanto fredde;
- *cattedratica*, che fornisce conoscenze essenziali, sotto il profilo del sapere formale, ma che non soddisfa le esigenze avvertite come immediate dall'alunno e che soprattutto non inducono modificazioni comportamentali costanti e durature nel tempo.

La logica della programmazione mira a soddisfare i "bisogni educativi" degli alunni riportandoli alla loro situazione e al loro patrimonio culturale; avviare gli alunni a leggere la realtà che li circonda, individuare i problemi salienti, acquisire conoscenze utili alla soluzione, assumere comportamenti attivi e coerenti con i risultati della ricerca; utilizzare l'esperienza degli alunni, individuale e collettiva, per incrementare le conoscenze ed i comportamenti e condurre il discente ad un modo più maturo di pensare, di agire, di essere; coinvolgere nel piano educativo le famiglie e le strutture del territorio.

[...] La programmazione deve condurre l'insegnamento all'elaborazione di un itinerario curricolare, nel quale siano ben individuati i contenuti essenziali che costituiscono gli epicentri di apprendimento di ogni *sapere*; le unità didattiche in cui le discipline potrebbero essere organicamente divise; le integrazioni multi ed interdisciplinari [...]; i comportamenti cognitivi ovvero le prestazioni intellettuali che si vogliono raggiungere attraverso i contenuti didattici. [...]

⁵ Grafico tratto ed adattato da: V. Sarracino (a cura di), *Progettare la formazione*, Pensa Multimedia, Lecce 1997, p. 28. La programmazione educativa è tratta ed adattata da: V. Sarracino, *La Scuola Elementare*, il Girasole, Napoli 1992, pp.71-91. V. Sarracino, *Teoria e pratica di progettazione educativa per l'asilo nido*, in L. Pati e M. Musello, *Pedagogia e didattica della prima infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2012, pp.67-68.

La programmazione didattica è tratta ed adattata da: B. Schettini, *Le linee del programma e la programmazione didattica*, in A.A. V.V., *Verso una nuova scuola*, Tecnodid, Napoli 1986, pp. 102-106.

ORGANIZZARE IL CURRICOLO

«Ogni scuola predispone il curricolo all'interno del PTOF con riferimento al profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici [...]» (*Indicazioni Nazionali 2012*, p. 12).

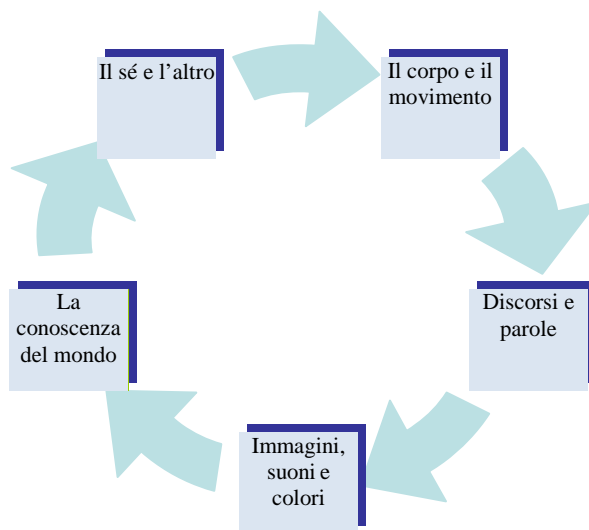
NELLA PRATICA CURRICOLARE⁶

Per il passaggio dalla teoria alla prassi, è necessario osservare alcuni criteri fondamentali.

1. Conoscere *la situazione* (di scuola, di classe, di corpo docente, di utenti, ecc.), connessa a mezzi a disposizione, a competenze presenti, a capacità di impegno, a difficoltà oggettive, a sperequazioni tra allievi e tra insegnanti [...].
2. Distinguere tra i *diversi livelli di obiettivi*, fissarli, renderli operativamente possibili, coordinarli tra loro; livelli che si possono sintetizzare nell'acquisizione di conoscenze (= saperi), di competenze (= applicazione dei saperi e loro capacità di sviluppo), di riflessività (= comprensione dei saperi, la loro integrazione critica) [...].
3. Tenere ferme *le condizioni di successo* e di *realizzabilità del curricolo*, che vertono sullo *sviluppo cognitivo dell'allievo* (a cui il curricolo, nelle sue fasi di crescita, è diretto), il *paradigma della ricerca* (come modello del "fare scuola" e del "lavoro in classe") integrato da quello del *costruttivismo* (che potenzia e qualifica in senso apprenditivo/formativo il richiamo alla ricerca) e da quello della *motivazione* (ovvero del sapere agganciare il curricolo all'esperienza degli alunni, a quella loro esperienza, e farlo entrare in circolo con la loro crescita psicologica, cognitiva, sociale, esistenziale).
4. Fissare *alcuni dispositivi-culturali di guida*, che fungono da coordinatori nella progettazione e nella sperimentazione/applicazione curricolare scelti in quanto transdisciplinari, pregnanti nella ricerca e per la formazione, per il ruolo riflessivo che vengono a esercitare (tipo la narritività o la complessità) [...], dispositivi che [...] essere occasioni per ripensare le pratiche curricolari [...].
5. Fissare il *modo di gestire la progettazione*, nella classe, nell'istituto, delineando i vari organismi e i vari momenti, con particolare rilievo da assegnare al monitorare e al verificare, che significa a momenti (i più oggettivi possibili, dei quali si danno i parametri, derivati anche dagli istituti di valutazione scolastica nazionale) di valutazione e di riflessione sull'operari e sul suo in granaggio progettuale.
6. Operare il *controllo di qualità* del progetto e dell'esecuzione, il che avviene attraverso la riflessione pedagogico-formativa e, ad un tempo, attraverso gli strumenti di valutazione attivati, per controllare sia la qualità formativa sia la qualità funzionale.

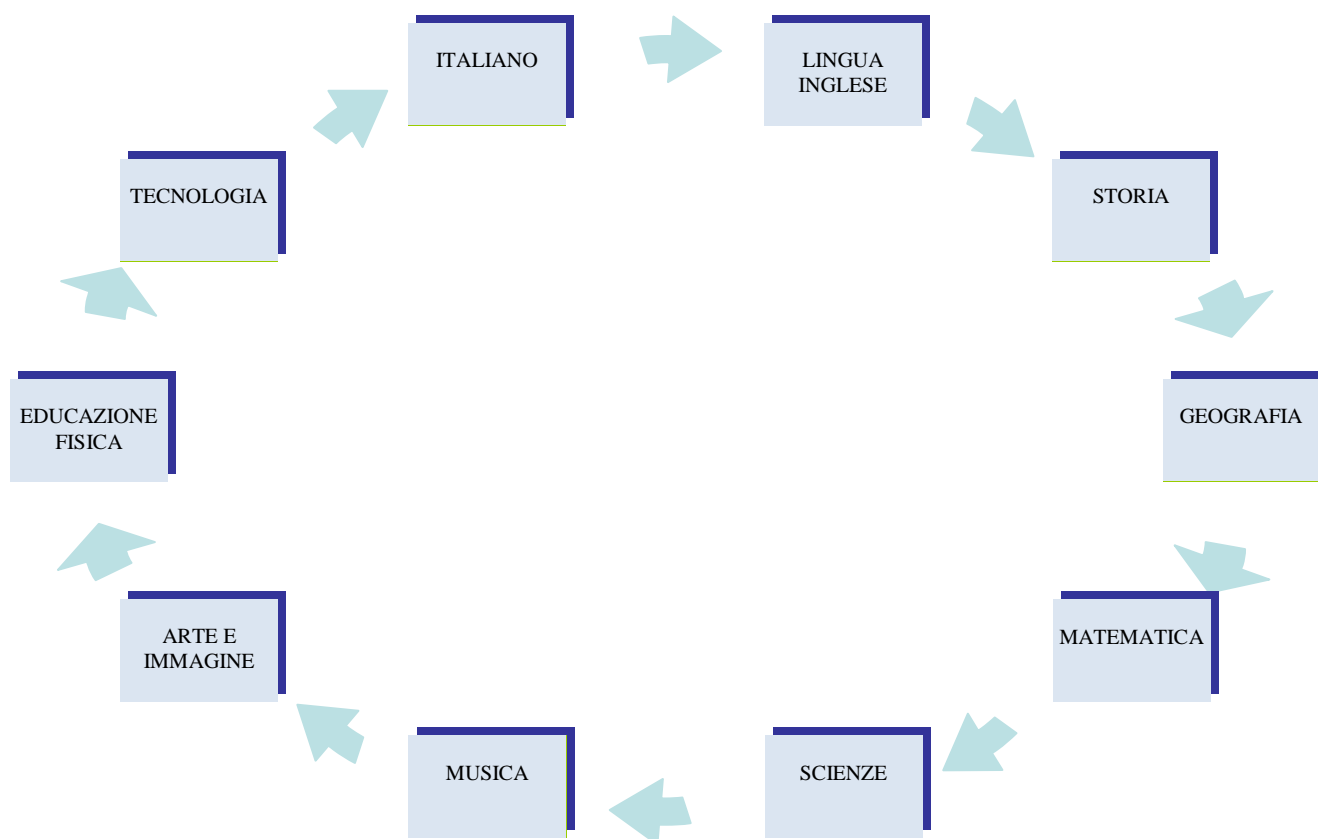
SAPERI e COMPETENZE

I CAMPI DI ESPERIENZA: "strumenti" con cui i saperi possono svilupparsi nella scuola dell'infanzia



⁶ Tratto e adattato da F. Cambi, *Saperi e competenze*, op. cit., pp. 13-14.

LE DISCIPLINE: “strumenti” con cui i saperi possono svilupparsi nella scuola primaria



Cosa sono le “competenze”?

Il *Quadro europeo delle qualifiche e titoli* contiene la seguente definizione: «Competenze indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazione di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e /o personale. Le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia».

«Le competenze [...] dovrebbero rappresentare i risultati formativi di lungo periodo, ciò che rimane dopo l'esperienza della scuola, che non può essere certo la semplice memorizzazione di “pezzi” di curricolo contenutistico»⁷.

Il D.M. 139/2007, all'art. 4, specifica: “ [...] *La certificazione dei saperi e delle competenze è utile ai fini dei passaggi a percorsi di diverso ordine [...]*”.

«Troppo spesso la valutazione si limita ad accertare se lo studente è capace di riprodurre un frammento di curricolo, molto meno se ha acquisito gli strumenti e la mentalità giusta per poter andare avanti, per appassionarsi al sapere e vivere l'apprendimento come una risorsa a disposizione per risolvere problemi e capire il mondo che lo circonda»⁸.

Si rimanda alla lettura:

- delle *Indicazioni Nazionali 2012*, pp. 9, 10, 11 e 14;
- dell'*Autoformazione T2*, N. 4, pp. 14 - 19.

⁷ G. Cerini, *Curricolo verticale: un'idea generativa*.

⁸ *Ibidem*.

SCHEDA ACCOGLIENZA
LETTURA DEL PTOF - ANALISI DELLA PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA

- Dopo la riunione informativa con il Dirigente Scolastico e il docente Referente della scuola ospitante Circolo didattico _____ o Istituto Comprensivo _____ e la lettura del PTOF, rilevare:
- il contesto sociale, culturale ed economico in cui agisce l'Istituzione;
 - il modello organizzativo rispetto alle risorse strutturali, al funzionamento e alle risorse umane e materiali;
 - la *mission* e le finalità educative generali indicate nel PDF;
 - la struttura organizzativa dell'Istituzione scolastica rispetto:
 - alle attività curricolari, attività laboratoriali, progetti, ecc.;
 - alle attività progettuali specificamente legate ad azioni promosse dalla Comunità Europea (Comenius, P.O.N., ecc.);
 - alle attività di promozione della continuità.

Contesto sociale, culturale ed economico	
--	--

Modello organizzativo	
<i>Mission</i> e finalità educative	
La struttura organizzativa	

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- Analisi dei dati raccolti

annotazioni

Percorso
Percorso
Scuola
Scuola
dell'Infanzia

SCHEDA N. 1
OSSERVAZIONE E ANALISI DEL CONTESTO SCOLASTICO ACCOGLIENTE

L'osservazione

La pratica sistematica dell'osservazione ha scopi diversi:

- *diagnostico e progettuale*, poiché consente di valutare le esigenze del bambino e di riequilibrare la proposta educativa in base alle sue risposte;
- di *verifica della validità e dell'adeguatezza del processo d'insegnamento/apprendimento*;
- di *documentazione* e di *raccolta*.

- Durante l'inserimento nel contesto accogliente, si raccolgano i dati necessari alla conoscenza del gruppo-sezione attraverso l'osservazione e il colloquio con i docenti tutor. In particolare si focalizzi l'attenzione sui seguenti aspetti: *struttura, organizzazione e ambiente di apprendimento*.

Si rimanda alla lettura:

- delle *Indicazioni Nazionali 2012*, p. 17;
- dell'*Autoformazione T2*, N. 1, pp.6 – 9.

struttura aula (riproduzione grafica:
disegno o foto)

composizione del gruppo sezione	numero bambini _____	<input type="checkbox"/> età sezione _____ <input type="checkbox"/> anticipatari n. _____ <input type="checkbox"/> maschi n. _____ <input type="checkbox"/> femmine n. _____ <input type="checkbox"/> stranieri n. _____ <input type="checkbox"/> disabili n. _____ <input type="checkbox"/> problematiche non certificate _____
spazio aula (ampiezza, luminosità, ecc.)		
presenza sussidi e/o materiali (giochi strutturati, altro)		
disposizione e tipologia banchi		
gestione dello spazio (organizzazione funzionale dello spazio aula rispetto ad attività diverse)		
clima relazionale		
Approccio con la diversità (disabilità, intercultura,...)		
comportamento dei bambini nelle attività (autonomia, partecipazione, tempi di ascolto e di attenzione, relazioni tra i componenti della classe, clima comunicativo, ecc.)		
tipologie di gioco prevalenti utilizzate dai docenti		
modalità di raggruppamento dei bambini nei vari momenti della giornata scolastica		
gestione del tempo –alternanza delle attività:	tempi forti (attività esplicitamente riferiti alla realizzazione del curricolo)	
	tempi deboli (dedicati alle attività di cura, accoglienza, routine)	
uso dei materiali (carrelli attrezzati, ...)		
uso di altri spazi		

SCHEDA N. 2
LA DOCUMENTAZIONE

Le funzioni della documentazione

Per apprezzare e valutare l'efficacia e la validità dell'itinerario formativo è necessario innanzitutto documentarne le fasi e l'andamento, non solo i risultati dell'azione educativa, ma anche i processi che hanno portato a quei risultati. La documentazione, concepita come modalità operativa, favorisce dunque la **ricostruzione dell'esperienza** educativa relativamente ai processi (scelte, decisioni, strategie, metodi, tecniche, fasi, procedimenti), sia ai prodotti (risultati, contenuti, materiali, valutazioni, verifiche, tecniche), rappresenta per questa ragione una fase di valutazione che induce gli insegnanti ad un processo di chiarificazione e di riflessione sulla validità delle azioni educative e didattiche poste in atto, al fine di un loro miglioramento.

La documentazione svolge per i vari soggetti coinvolti nel processo formativo, bambini, insegnanti, famiglie, un'importante funzione di **comunicazione** e condivisione del progetto educativo, dei suoi gli esiti e dei suoi sviluppi.

La documentazione assume il valore di **memoria**: per gli insegnanti è utile ritornare e riflettere su quanto compiuto e da ciò imparare, per i bambini è un utile strumento per ricostruire l'esperienza vissuta, rivisitarla con consapevolezza, rintracciare il proprio percorso e rendersi conto dei progressi raggiunti.

Rappresenta un importante elemento per la creazione di una **memoria storica** della scuola, con la raccolta di notizie relative ai progetti, alle attività più significative, agli eventi che ne hanno caratterizzato l'offerta formativa.

Il diario di bordo: strumento di documentazione e di riflessione

Il diario di bordo, perché possa diventare strumento e pratica quotidiana, deve testimoniare ed essere condivisibile, quindi deve documentare (raccogliere domande del tipo: «Cosa ho visto?», «Chi c'era? », «Che cosa è successo?», «Cosa ho pensato in quella situazione? », «Che cosa ho imparato?», ecc.).

Il Diario di bordo nasce dall'osservazione e serve a raccontare e descrivere eventi, situazioni, comportamenti osservati e vissuti in *sezione* (nella scuola dell'infanzia) o in *classe* (nella scuola primaria). È da intendersi non come traccia cronologica dell'attività osservata, bensì come scelta di attività ed esperienze risultate a chi scrive particolarmente interessanti, perché nuove, efficaci, di successo e/o problematiche. La lettura del diario di bordo facilita la condivisione, la rielaborazione e il processo di autovalutazione delle esperienze vissute. Il Diario di bordo può considerare alcuni dei seguenti aspetti:

1. *la relazione educativa* (interazione alunno-docente-sezione/classe), la disciplina (autorità/autoritarismo), l'approccio con la diversità;
2. *la conduzione didattica* (lezione, gruppi, laboratorio, ...) con tempi, modi, vincoli, esiti;
3. *gli stili di insegnamento* praticati, scaturiti da conoscenze implicite o esplicite (indicando metodi e strategie applicate);
4. *le scelte operate dai docenti* all'interno dei curricoli disciplinari sulla base di criteri evidenziabili (rilevanza pedagogica, motivazioni, interessi, ...);
5. *l'azione formativa di ciascun docente* (progettazione, programmazione, conduzione, autovalutazione in itinere, verifiche, ecc);
6. *la differenziazione dell'offerta formativa* (gruppi di livello, insegnamenti obbligatori, opzionali/facoltativi, recuperi e potenziamenti, ecc.);
7. *punti di forza e di debolezza dei contesti di apprendimento.*

➤ In relazione agli aspetti evidenziati, rilevare le diverse forme di documentazione utilizzate nella sezione accogliente.

SCHEDA N. 3
LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

- Dopo aver letto il documento di programmazione annuale, presenti la seguente intervista all'equipe pedagogica della sezione accogliente.

INTERVISTA													
<p>1. Per definire la situazione di partenza, quali strumenti sono stati utilizzati?</p> <p>Colloqui con i genitori</p> <p>Colloqui con psicologi o altri esperti</p> <p>Osservazioni</p> <p>Prove oggettive</p> <p>Altro (specificare) _____</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">SI</td> <td style="padding: 2px 5px;">NO</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	SI	NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SI	NO												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
<p>2. Per definire la situazione di partenza, quali variabili sono state prese in esame?</p> <p>Livello di socializzazione</p> <p>Coordinamento motorio</p> <p>Abilità linguistico-espressive</p> <p>Altro (specificare) _____</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 5px;">SI</td> <td style="padding: 2px 5px;">NO</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> <td style="padding: 2px 5px;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	SI	NO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
SI	NO												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
<p>3. Durante il percorso curricolare, quali modalità comunicative sono state utilizzate per rendere i genitori degli "alleati educativi"? (specificare)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>													
<p>4. Nello svolgimento del lavoro didattico quale metodologia è stata scelta? (specificare)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>													

5. Quali strumenti sono utilizzati per la valutazione?

- Osservazioni libere
- Osservazioni sistematiche
- Griglie di osservazione
- Discussioni di gruppo
- Attività strutturate
- Esercizi/gioco
- Questionari
- Colloqui con i genitori
- Altro (specificare) _____

6. Quali tecniche e strumenti sono stati usati per la documentazione?

- Raccolta di produzioni dei bambini
- Documentazioni individuali (cartelline, quaderni operativi, diari di bordo)
- Cartelloni esplicativi
- Appunti riguardanti resoconti di esperienze
- Creazione e elaborazione di libri
- Produzioni multimediali
- Altro (specificare) _____

7. Qual è il ruolo assegnato all'osservazione?

8. Qual è il modello di programmazione prevalentemente adottato nella scuola?

9. Qual è il modello di programmazione prevalentemente adottato nella sezione accogliente?

SCHEDA N. 4
ANALISI DEL DOCUMENTO DI PROGRAMMAZIONE

- Si esamini approfonditamente la programmazione annuale dell'équipe pedagogica responsabile della sezione, registrando nello schema seguente i nuclei fondamentali dell'azione didattica.

ANALISI DELLA SITUAZIONE DI PARTENZA

DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI/D'APPRENDIMENTO

SELEZIONE DEI CONTENUTI

DOCUMENTAZIONE

MODELLI DI PROGRAMMAZIONE PREVALENTEMENTE UTILIZZATI DALL'ÉQUIPE

ATTENZIONE: in caso di adozione di **ALTRO MODELLO DI PROGRAMMAZIONE** (specificare l'impianto in modo dettagliato)

SCHEDA N. 5
COSA VALUTARE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

«La valutazione nella scuola dell'Infanzia risponde ad una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo in tutte le loro potenzialità» (*Indicazioni Nazionali 2012*, p. 18).

La Valutazione

La valutazione è un'azione complessa che esplora diversi territori (gli apprendimenti, il contesto educativo, il sistema scolastico nel suo insieme) e si avvale di approcci e metodi quantitativi e qualitativi.

Oltre a rappresentare un momento essenziale della progettazione dell'intervento formativo e didattico, un corollario dell'*intenzionalità educativa*, la valutazione costituisce un momento di riflessione sulla qualità e sull'efficacia dell'azione formativa (con essa prendono forma domande del tipo: «*I risultati degli allievi ci inducono ad essere soddisfatti del nostro intervento?*», «*Dove e come possiamo migliorarlo?*», ecc.).

L'approccio qualitativo della valutazione consente di focalizzare l'attenzione non solo su "cosa" i bambini fanno o sanno fare, ma anche su "come" e con "quali interazioni" con il contesto lo fanno, in modo da riflettere sul processo educativo in atto così da acquisire consapevolezza dell'insieme complesso di aspetti che qualificano in senso educativo le esperienze che si realizzano in una determinata scuola o sezione.

In ogni caso, bisogna saper distinguere tra *buona* e *cattiva* valutazione. Una valutazione può essere buona se gli obiettivi indicati sono chiari ed analitici, se utilizza degli strumenti di misurazione idonei, se mira all'apprendimento piuttosto che verificare soltanto i risultati raggiunti dal bambino. Essa è cattiva, se è incerta riguardo agli obiettivi che intende raggiungere, usa strumenti di misurazione non adatti, manifesta delle incongruenze tra i processi di insegnamento, di apprendimento e di valutazione.

La valutazione degli apprendimenti si articola in *tre momenti basilari*:

- iniziale* (con funzione diagnostica e prognostica circa i livelli cognitivi di partenza, in termini di conoscenze ed abilità, e riguardo le caratteristiche affettive d'ingresso, ovvero gli atteggiamenti verso la scuola),
- "*in itinere*" (con funzione formativa, che assicura al docente le informazioni necessarie per la regolazione dell'azione didattica),
- finale* (con funzione sommativa, nel senso che serve al docente per redigere un bilancio complessivo dell'apprendimento, sia a livello del singolo alunno, sia a livello dell'intero gruppo-discente con l'intento di stimare e la validità della programmazione elaborata).

Si rimanda alla lettura:

- **delle *Indicazioni Nazionali 2012*, pp. 13-14, 16;**
- **dell'*Autoformazione T2*, N. 7, pp. 30 - 32.**

Relativamente al bilancio degli apprendimenti, si propone una griglia⁹ finalizzata a monitorare nei bambini lo sviluppo di: *identità, autonomia, competenza, cittadinanza*.

GRIGLIA PER LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA		
IDENTITÀ	<input type="checkbox"/> Adattamento ad un ambiente allargato	<input type="checkbox"/> Dialoga con pari ed adulti. <input type="checkbox"/> Interviene in diversi modi durante le attività (commenti, descrizioni, ...).
	<input type="checkbox"/> Appartenenza ad una comunità	<input type="checkbox"/> Conosce elementi del passato comune.
AUTONOMIA	<input type="checkbox"/> Gestione del corpo	<input type="checkbox"/> Acquisisce conoscenze sullo schema corporeo. <input type="checkbox"/> Nomina le diverse parti del corpo. <input type="checkbox"/> Controlla i segmenti corporei. <input type="checkbox"/> Opera movimenti ragionati e contestualizzati.
	<input type="checkbox"/> Partecipazione in contesti diversi	<input type="checkbox"/> Partecipa a giochi <input type="checkbox"/> Ascolta racconti <input type="checkbox"/> Partecipa ad esperienze proposte.
	<input type="checkbox"/> Autocontrollo	<input type="checkbox"/> Controlla reazioni emotive.
	<input type="checkbox"/> Espressione degli stati affettivi attraverso diversi linguaggi	<input type="checkbox"/> Gioca con l'omino-bambino costruito. <input type="checkbox"/> Descrive le proprie esperienze attraverso la drammatizzazione e il disegno.
	<input type="checkbox"/> Esplorazione della realtà	<input type="checkbox"/> Usa con creatività i materiali a disposizione.
	<input type="checkbox"/> Accettazione delle regole	<input type="checkbox"/> Svolge le attività in modo adeguato.
	<input type="checkbox"/> Responsabilizzazione	<input type="checkbox"/> Porta a termine le consegne date.

⁹ Tratta ed adattata da Rita Gregori, in rivista didattica *Scuola Materna per l'educazione dell'Infanzia*, La Scuola, Brescia 2009, anno 96°, n. 14.

COMPETENZA	<input type="checkbox"/> Esplorazione	<input type="checkbox"/> Esplorazione del contesto. <input type="checkbox"/> Esplorazione dei materiali a disposizione. <input type="checkbox"/> Ascolta consegne ed esegue esplorazioni.
	<input type="checkbox"/> Osservazione	<input type="checkbox"/> Osserva e descrive gli eventi. <input type="checkbox"/> Riconosce punti di forza e punti di debolezza nei personaggi di racconti.
	<input type="checkbox"/> Confronto	<input type="checkbox"/> Confronta e discrimina dimensioni diverse (grande, piccolo, ecc.) e proprietà (alto, basso, ...). <input type="checkbox"/> Mette in correlazione immagini/azioni/contesto/persone/cose. <input type="checkbox"/> Pone in successione logica alcune rappresentazioni. <input type="checkbox"/> Ordina una successione temporale (prima, dopo).
	<input type="checkbox"/> Riflessioni	<input type="checkbox"/> Agisce in modo consapevole. <input type="checkbox"/> Riflette per comprendere una storia. <input type="checkbox"/> Interpreta un'immagine. <input type="checkbox"/> Riflette sul significato di alcune parole stimolo.
	<input type="checkbox"/> Rievocazione	<input type="checkbox"/> Ricorda le varie fasi di una storia vissuta o narrata.
	<input type="checkbox"/> Narrazione	<input type="checkbox"/> Racconta di esperienze vissute. <input type="checkbox"/> Utilizza le immagini per raccontare una storia.
	<input type="checkbox"/> Rappresentazione	<input type="checkbox"/> Rappresenta graficamente esperienze del proprio vissuto e situazioni/personaggi di storie narrate. <input type="checkbox"/> Rappresenta con proprie modalità grafiche la lingua scritta. <input type="checkbox"/> Riproduce canti del proprio vissuto. <input type="checkbox"/> Si esprime attraverso la drammatizzazione.
	<input type="checkbox"/> Negoziazione di significati	<input type="checkbox"/> Condivide esperienze e materiali.
CITTADINANZA	<input type="checkbox"/> Riconoscimento degli altri	<input type="checkbox"/> Manifesta le proprie idee e si confronta con gli altri.
	<input type="checkbox"/> Gestione dei contrasti	<input type="checkbox"/> Impara a risolvere autonomamente litigi e conflitti.
	<input type="checkbox"/> Condivisione di regole	<input type="checkbox"/> Ascolta con attenzione ed in silenzio. <input type="checkbox"/> Rispetta le regole.
	<input type="checkbox"/> Dialogo	<input type="checkbox"/> Conversa con i compagni. <input type="checkbox"/> Confronta opinioni.
	<input type="checkbox"/> Espressione di opinioni	<input type="checkbox"/> Formula ipotesi.
	<input type="checkbox"/> Orientamento etico	<input type="checkbox"/> Accetta esperienze e regole per la crescita sociale.
	<input type="checkbox"/> Progettazione	<input type="checkbox"/> Partecipa alla creazione di messaggi, immagini e storie. <input type="checkbox"/> Realizza su indicazioni l'omino-bambino.

Relativamente alle proposte programmate, si propone uno strumento finalizzato a monitorare e valutare progetti¹⁰.

GRIGLIA PER MONITORARE E VALUTARE PROGETTI	
SEZIONE DEL PERCORSO PROGETTUALE	<input type="checkbox"/> Chi sono i destinatari?
	<input type="checkbox"/> Il progetto coinvolge altre scuole?
	<input type="checkbox"/> Se sì, secondo una dimensione verticale (curricolo continuo)?
	<input type="checkbox"/> Stabilisce rapporti con l'extrascuola?
	<input type="checkbox"/> È inserito in un progetto più vasto?
	<input type="checkbox"/> Da chi è finanziato?
	<input type="checkbox"/> Il titolo del progetto caratterizza l'itinerario progettuale?
ARTICOLAZIONE DELL'APPRENDIMENTO	<input type="checkbox"/> Quali sono le motivazioni della scelta del tema (oggetto, evento, argomento) che dà origine al progetto?
	<input type="checkbox"/> Chi sono i progettisti?
	<input type="checkbox"/> Ciascun soggetto coinvolto mantiene gli impegni individuali e/o di gruppo rispetto a compiti, scadenze e collaboratività.
	<input type="checkbox"/> I tempi di realizzazione delle attività, delle iniziative e degli interventi sono conformi a quanto previsto?
	<input type="checkbox"/> Se no, perché?
	<input type="checkbox"/> Il progetto accoglie i bisogni specifici dei destinatari?
	<input type="checkbox"/> Fa riferimento ad elementi normativi?
MEDIAZIONE DIDATTICA	<input type="checkbox"/> Il progetto si pone in linea di continuità con l'orientamento del POF?
	<input type="checkbox"/> In quale sezione è inserito?
	<input type="checkbox"/> Il progetto considera il contesto locale, regionale, nazionale, europeo?
	<input type="checkbox"/> Quali sono le forme di intervento adottate per conseguire gli obiettivi del progetto?
	<input type="checkbox"/> È previsto un prodotto finale?
	<input type="checkbox"/> Se sì, quale?
	<input type="checkbox"/> A cosa serve e perché è stato realizzato?
CONTROLLO DEGLI APPRENDIMENTI	<input type="checkbox"/> Quali fasi di sviluppo prevede il progetto?
	<input type="checkbox"/> Sono stati necessari adeguamenti?
	<input type="checkbox"/> Quali metodologie vengono adottate?
	<input type="checkbox"/> C'è condivisione metodologica fra i vari soggetti?
	<input type="checkbox"/> Se sì, con quali azioni si realizza?
	<input type="checkbox"/> Come sono stati utilizzati strumenti e materiali per realizzare il progetto?
DOCUMENTAZIONE	<input type="checkbox"/> I luoghi di svolgimento del progetto risultano funzionali?
	<input type="checkbox"/> Quali competenze sviluppa il progetto?
	<input type="checkbox"/> Quali esiti finali sono previsti in termini di comportamenti e atteggiamenti?
Domande-chiave per una visione sistemica del progetto	<input type="checkbox"/> Quali strumenti di monitoraggio in itinere e di valutazione sono individuati per rilevare i traguardi di sviluppo?
	<input type="checkbox"/> Come si arriva a documentare il percorso progettuale?
	<input type="checkbox"/> Come viene conservata la documentazione?
	<input type="checkbox"/> È prevista una comunicazione all'esterno per dare visibilità al progetto?
	<input type="checkbox"/> Se sì, come?
	<input type="checkbox"/> Il progetto consente la partecipazione attiva dei bambini?
	<input type="checkbox"/> Il progetto si radica nella quotidianità della vita scolastica?
	<input type="checkbox"/> Il progetto risulta <i>efficace</i> (rapporto tra esiti conseguiti e risultati attesi)?
	<input type="checkbox"/> Il progetto risulta <i>efficiente</i> (rapporto tra esiti conseguiti e risorse impiegate)?
	<input type="checkbox"/> Il progetto ha messo in campo soluzioni per garantire la produttività?

¹⁰ Tratto e adattato da Sabrina Sironi, Simona Sironi, Cristiano Zappa, in rivista didattica *Scuola Materna per l'educazione dell'Infanzia*, ed. La Scuola, Brescia 2009, anno 96°, n. 11, p. 44.

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- Contesto accogliente analizzato.
- Documentazione rilevata.
- Programmazione adottata.
- Cosa valutare nella scuola dell'infanzia.

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- Elementi per il curricolo.
- Campi di esperienza.
- Traguardi per lo sviluppo della competenza.
- Mediazione didattica.
- Mediatori didattici.

**SCHEMA N. 7
CAMPI DI ESPERIENZA**

«I campi di esperienza sono luoghi del fare e dell'agire del bambino orientati dall'azione consapevole degli insegnanti e introducono ai sistemi simbolico-culturali» (*Indicazioni per il Curricolo 2007*, p.23).
Si rimanda alla lettura delle Indicazioni Nazionali 2012, pp. 18 - 22.

Sezione _____ N° alunni presenti _____ Maschi n° _____ Femmine n° _____ Alunni diversamente abili SI n° _____ NO Alunni stranieri SI n° _____ NO Tempo dell'osservazione: Giorno ____ / ____ / ____ dalle ore _____ alle ore _____ Luogo dell'osservazione: _____

➤ Osservare un'attività didattica e rilevare i seguenti aspetti.

ATTIVITÀ OSSERVATA		
CAMPI DI ESPERIENZA COINVOLTI		
MOTIVAZIONE		
BISOGNI FORMATIVI		
OBIETTIVI		
CONTENUTO/I ARGOMENTO/I		
DESCRIZIONE OPERATIVA: il fare dei bambini – il fare dell'insegnante (indicare tempi e spazi, strumenti e materiali)		
MODALITÀ E STRUMENTI DI DOCUMENTAZIONE		
MODALITÀ DI VERIFICA		
VALUTAZIONE (a cura del tirocinante, da effettuare utilizzando la griglia di "valutazione" proposta a pp. 26-27)	identità	
	autonomia	
	competenza	
	cittadinanza	

➤ Attraverso la riflessione, si descriva l'attività osservata toccando i seguenti aspetti:

MODALITÀ DI COMUNICAZIONE

- Tipo di comunicazione prevalentemente usata (verbale, non verbale, circolare, ecc.)
- Mezzi e strumenti utilizzati a sostegno della comunicazione (visivi, gestuali, ecc..)
- Feedback comunicativo (posture e atteggiamenti)

VARIABILI FACILITANTI LA PROPOSTA EDUCATIVA

- Collegamento alle conoscenze pregresse degli alunni
- Collegamento al vissuto esperienziale degli alunni
- Azioni di stimolo finalizzate a destare l'interesse
- Clima emotivo positivo
- Buon livello motivazionale
- Buon livello attentivo
- Affettività e buona coesione del gruppo
- Variabili temporali favorevoli (situazioni accadute che accrescono la motivazione)
- Altro

VARIABILI OSTACOLANTI LA PROPOSTA EDUCATIVA

- Modalità comunicativa limitata all'azione del docente senza alcuna interazione con gli alunni
- Mancanza di collegamenti con le conoscenze pregresse degli alunni
- Mancanza di collegamenti con il vissuto esperienziale degli alunni
- Scarsi livelli d'interesse
- Scarsi livelli d'attenzione
- Clima emotivo negativo
- Variabili temporali
- Richieste prestazionali non rispondenti alle capacità degli alunni
- Eventi imprevisti non gestiti adeguatamente
- Altro

STATO DISPOSIZIONALE DELL'OSSERVATORE

- Stato emotivo e sentimenti provati dal tirocinante
- Stato motivazionale del tirocinante
- Altro

SCHEDA N. 8

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA

«Nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza che a questa età va intesa in modo globale ed unitario» (*Indicazioni Nazionali 2012*, p. 18).

Sezione _____ N° alunni presenti _____ Maschi n° _____ Femmine n° _____ Alunni diversamente abili SI n° _____ NO Alunni stranieri SI n° _____ NO Tempo dell'osservazione: Giorno ____ / ____ / ____ dalle ore _____ alle ore _____ Luogo dell'osservazione: _____

➤ Si osservi un'attività evidenziando i possibili traguardi di competenza.

Attività osservata	
Campo/i di Esperienza coinvolto/i	
Apprendimento da promuovere	
Fasi previste (da indicare con una mappa concettuale)	
Materiali e strumenti utilizzati	
Metodologia applicata	
Strumenti di verifica	
Traguardi della competenza	

SCHEDA N. 9
LA MEDIAZIONE DIDATTICA

La mediazione didattica

Uno degli aspetti fondamentali della pratica educativa è la *mediazione didattica* che s'ispira al principio di base secondo cui non solo l'apprendimento, ma lo sviluppo stesso del bambino debba essere orientato, sostenuto e guidato dalla mediazione di un adulto competente.

La mediazione è una delle principali funzioni dell'insegnante che si esplica:

- nelle *relazioni interpersonali*, come capacità di usare il rapporto complementare e asimmetrico adulto/bambino dal punto di vista di una relazione di aiuto;
- sul *versante sociale*, quale elemento di sostegno e di sviluppo alla vita del gruppo caratterizzata da interventi di regia dell'interazione e dello scambio comunicativo e nella creazione di un clima positivo;
- sul *piano cognitivo*, la mediazione didattica consiste nelle azioni di regia educativa che l'insegnante compie per far evolvere l'esperienza del bambino dal "vissuto" al "conosciuto", facilitando l'incontro con i saperi, i linguaggi, i sistemi simbolico/culturali;
- sul *piano metacognitivo dell'imparare ad imparare*, sollecitando l'attivazione e l'orientamento delle strategie mentali del bambino per aiutarlo a diventare consapevole di come la sua mente lavora (es.: stimolare il bambino a descrivere il proprio modo di ragionare o di procedere)

Si rimanda alla lettura dell'Autoformazione T2, N. 9, p. 35.

➤ Quali aspetti della mediazione didattica ha rilevato nel corso dell'osservazione dell'attività proposta?

FUNZIONI	INSEGNANTE
STIMOLO	<input type="checkbox"/> pone domande <input type="checkbox"/> sollecita interventi e soluzioni <input type="checkbox"/> propone scelte <input type="checkbox"/> accresce l'interesse incuriosendo <input type="checkbox"/> attiva una discussione <input type="checkbox"/> cerca di incoraggiare recuperare i timidi o i poco interessati <input type="checkbox"/> intraprende in modo interattivo un dialogo <input type="checkbox"/> usa il monologo esplicativo <input type="checkbox"/> tiene il controllo della disciplina in modo rigido (chiede silenzio)
RINFORZO	<input type="checkbox"/> invita l'alunno a orientare l'attenzione <input type="checkbox"/> guida la ricerca di soluzioni <input type="checkbox"/> chiede ed esplicita precisazioni e spiegazioni <input type="checkbox"/> propone la verifica <input type="checkbox"/> utilizza tecniche e materiali <input type="checkbox"/> accentua e sostiene il comportamento partecipativo <input type="checkbox"/> crea le condizioni per il successo <input type="checkbox"/> offre gratificazioni e lodi motivanti <input type="checkbox"/> sostiene l'impegno applicativo <input type="checkbox"/> offre indicazioni incentivanti <input type="checkbox"/> sorregge la motivazione
AFFETTIVITÀ POSITIVA	<input type="checkbox"/> loda e valorizza il lavoro svolto <input type="checkbox"/> riconosce i meriti e gli sforzi dell'allievo <input type="checkbox"/> incoraggia <input type="checkbox"/> promette ricompense <input type="checkbox"/> premia con ricompense materiali <input type="checkbox"/> premia con gratificazioni dirette a sostenere l'autostima <input type="checkbox"/> premia conferendo incarichi <input type="checkbox"/> rivolge parole affettuose <input type="checkbox"/> condiziona positivamente ("sono sicura che...") <input type="checkbox"/> crea alleanze e sostiene forme di solidarietà e di aiuto reciproco
GUIDA	<input type="checkbox"/> orienta alla comprensione <input type="checkbox"/> alterna una maggiore direttività ad una fase di maggiore autonomia nel lavoro <input type="checkbox"/> stimola atteggiamenti di ricerca nella comprensione e nella conoscenza <input type="checkbox"/> assume con autorità la regia dell'azione didattica <input type="checkbox"/> offre le risposte <input type="checkbox"/> individua attività per trasformare la curiosità in interesse <input type="checkbox"/> predispone tempi, spazi, materiali funzionali agli obiettivi programmati <input type="checkbox"/> lavora per l'attivazione di strategie mentali <input type="checkbox"/> orienta processi di elaborazione delle conoscenze

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- Elementi per il curricolo.
- I Campi di Esperienza.
- I Traguardi per lo sviluppo della competenza.
- Mediazione didattica.
- Mediatori didattici.

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- L'agire educativo del docente
- Il facilitatore del processo di apprendimento
- Metodologia laboratoriale

SCHEDA N. 11
L'AGIRE EDUCATIVO DEL DOCENTE

“Situazioni stimolo”

Nella pratica quotidiana l'insegnante utilizza diverse modalità e tecniche operative per stimolare la conoscenza e la cooperazione tra gli alunni. In tal senso, i lavori di gruppo, le sedute di *circle-time*, il *problem-solving* per la soluzione di conflitti, il *brainstorming* su particolari tematiche, le discussioni di gruppo, la somministrazione di questionari, il *cooperative-learning*, la drammatizzazione conferiscono maggiore significatività al processo di apprendimento, poiché richiedono la partecipazione attiva del soggetto che apprende.

- Attraverso l'osservazione partecipata di un'attività, redigere il seguente schema al fine di evidenziare l'agire educativo del docente.

Sezione	
Campo/i d'esperienza coinvolti	
Attività svolta	
Obiettivo Formativo/ d'apprendimento	
Contenuti/ Argomenti dell'attività	
Metodologia utilizzata	
Mediazione didattica e mediatori	
Modalità di comunicazione	<p style="text-align: center;">Tipo di comunicazione prevalentemente usata</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Mezzi e strumenti utilizzati a sostegno della comunicazione</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Feedback comunicativo</p>
Modalità di verifica	
Modalità di documentazione	

SCHEDA N. 12
IL FACILITATORE DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO

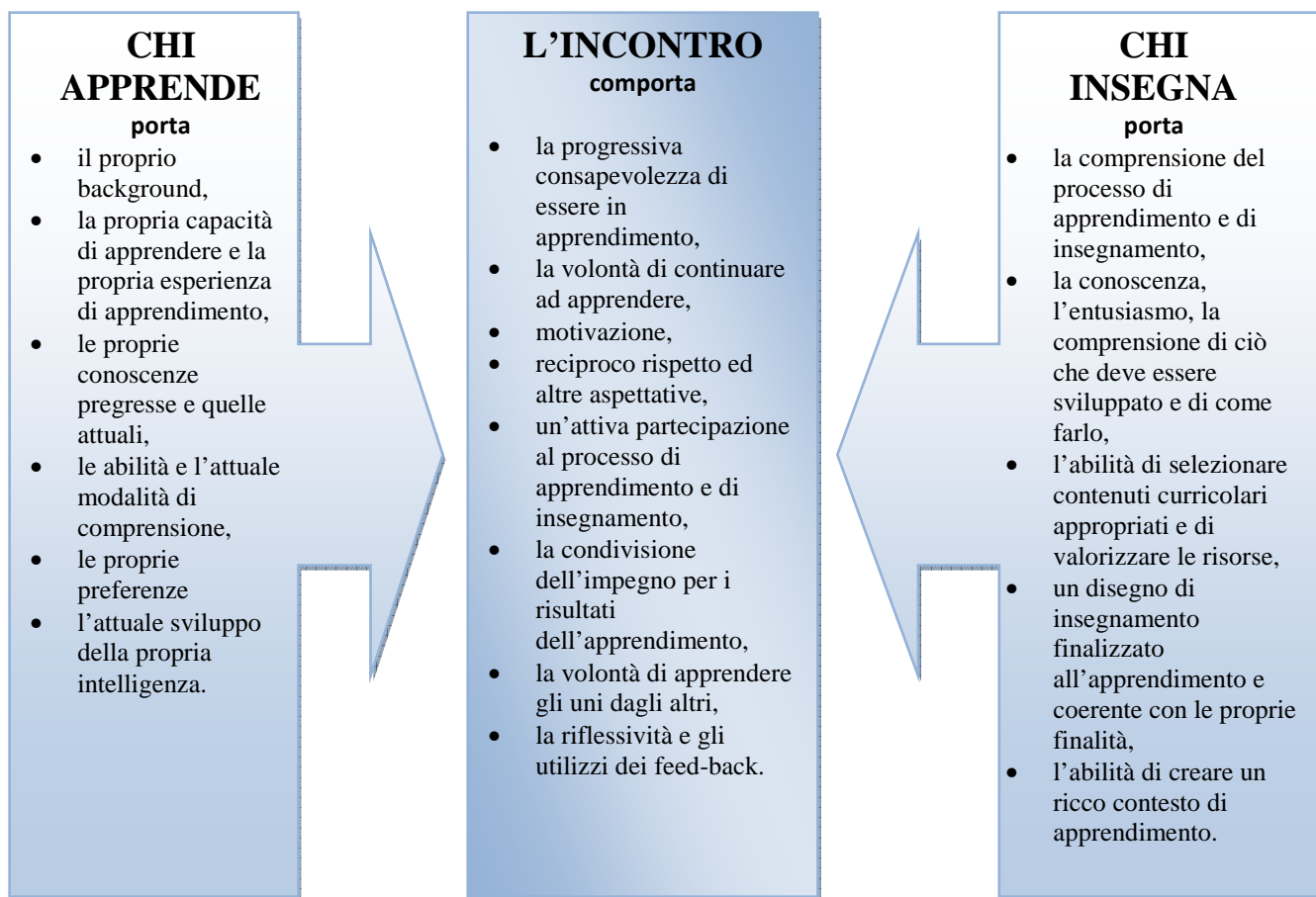


Grafico adattato da: B. MacGilchrist, K. Myers, J. Reed, *The intelligent School*, SAGE Publications, London 2004, p. 91.

Sezione _____
 N° alunni presenti _____
 Maschi n° _____ Femmine n° _____
 Alunni diversamente abili SI n° _____ NO _____
 Alunni stranieri SI n° _____ NO _____
 Tempo dell'osservazione: Giornata ____ / ____ / ____ dalle ore ____ alle ore ____
 Luogo dell'osservazione: _____
 Attività/e osservata/e _____
 Campi di Esperienza coinvolti _____

➤ Utilizzando l'osservazione partecipata,

I. registrare il tipo di attività

- accoglienza
- routine
- attività laboratoriali
- altro

OTTAVA GIORNATA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA
TIROCINIO DIRETTO - 2 ORE - DATA ____/____/____

SCHEDA N. 13
METODOLOGIA LABORATORIALE

I laboratori

Essi richiedono un'azione coordinata da parte del gruppo docente sia per la loro ideazione, che spesso s'incrocia in maniera trasversale rispetto ai diversi campi di esperienza/aree di apprendimento, sia per la loro conduzione.

Nella progettazione di un laboratorio si tiene conto del fatto che essi mirano al potenziamento di uno specifico linguaggio (verbale, logico-scientifico, motorio, ecc.) in maniera funzionale rispetto alle esigenze degli alunni, della platea tutta, del territorio.

Si rimanda alla lettura dell'Autoformazione T2, N. 11, pp. 38 – 41.

Sezione _____
 N° alunni presenti _____
 Maschi n° _____ Femmine n° _____
 Alunni diversamente abili SI n° _____ NO _____
 Alunni stranieri SI n° _____ NO _____
 Tempo dell'osservazione: Giorno ____/____/____ dalle ore _____ alle ore _____
 Luogo dell'osservazione: _____

➤ Si analizzi l'attività proposta dal docente tutor rilevando i seguenti aspetti dell'azione didattica.

Attività osservata	
Campi di Esperienza coinvolti	
Apprendimento da promuovere	
Metodologie: <ul style="list-style-type: none"> • formazione dei gruppi di alunni, • scelta dei materiali, approccio degli alunni ai materiali (libero, guidato), • disposizione degli spazi 	
Ruolo del docente nelle sue diverse funzioni di: <ul style="list-style-type: none"> • regista educativo, • docente osservatore, • supporto e guida 	
Contenuti/ argomenti dell'attività	
Linguaggi privilegiati	
Obiettivi formativi	
Feedback comunicativo	
Modalità di documentazione	

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- L'agire educativo del docente.
- Il facilitatore del processo di apprendimento.
- Metodologia laboratoriale.

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- Modalità conduzione attività.
- Conversazione guidata.

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- Modalità conduzione attività.
- Conversazione guidata

ESERCITAZIONE - SWOT ANALYSIS SCUOLA DELL'INFANZIA

- In seguito all'analisi effettuata durante il percorso di tirocinio, indichi gli elementi caratterizzanti la scuola dell'infanzia accogliente.

a. La scuola e il territorio

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rafforzamento identità scuola e senso di appartenenza alla comunità. <input type="checkbox"/> Visibilità dei legami con gli enti locali. <input type="checkbox"/> Affidabilità dell'istituzione scolastica nei confronti dell'utenza "genitori" 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aggregazioni casuali o "opportunistiche" (che non assicurano continuità di frequenza degli allievi dai 3 ai 14 anni). <input type="checkbox"/> Eccessiva dispersione sul territorio degli insediamenti scolastici.
OPPORTUNITÀ/RISORSE	RISCHI/VINCOLI
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Possibilità per la scuola di svolgere una funzione di sviluppo locale. <input type="checkbox"/> Stipula di accordi di programma (Istituto Comprensivo, Enti Locali di riferimento) <input type="checkbox"/> Elaborazione di un piano dell'offerta formativa del territorio. <input type="checkbox"/> Conoscenza diretta e contatti stakeholder significativi. <input type="checkbox"/> Propensione delle scuole a realizzare esperienze di rete. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Meccanismi fragili di <i>governance</i> territoriale. <input type="checkbox"/> Eccessivo ruolo degli Enti locali nella gestione dell'offerta formativa-educativa. <input type="checkbox"/> Patrimonio edilizio innestato sull'ordinamento preesistente, tendenzialmente distinto per gradi scolastici.

b. L'organizzazione scolastica e la comunità professionale)

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Commitment</i> (legame, appartenenza) dei diversi soggetti rispetto alla propria organizzazione. <input type="checkbox"/> Orientamento della leadership del dirigente alla vita educativa dell'istituto. <input type="checkbox"/> Maggiore responsabilizzazione dello staff intermedio. <input type="checkbox"/> Presenza di momenti di organizzazione collaborativa (Dipartimenti, ecc.). <input type="checkbox"/> Propensione alla formazione in servizio. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Formalità e superficialità della vita "comune di istituto" <input type="checkbox"/> Persistenza di diverse culture e codici professionali (es: materno/paterno) <input type="checkbox"/> Sovraccarico di impegni, compiti, relazioni in capo al dirigente scolastico di strutture complesse
OPPORTUNITÀ/RISORSE	RISCHI/VINCOLI
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sviluppo di comunità di pratica. <input type="checkbox"/> Implementazione di strategie di <i>knowledge management</i>. <input type="checkbox"/> Adozione dell'organico funzionale di istituto ed utilizzo integrato delle competenze. <input type="checkbox"/> Rafforzamento delle figure intermedie di sistema per presidiare nodi vitali dell'organizzazione. <input type="checkbox"/> Sviluppo professionale e miglioramento dell'impegno didattico dei docenti. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sovradimensionamento dell'istituto e difficoltà di scambi relazionali. <input type="checkbox"/> Disomogeneità dei trattamenti giuridici ed economici del personale docente dei tre gradi scolastici. <input type="checkbox"/> Rigidità dell'organizzazione didattica e oraria nella scuola primaria e secondaria (di primo grado). <input type="checkbox"/> Tempi differenziati e culture diverse in materia di collegialità, condivisione, <i>team teaching</i>.

c. Il curriculum (curricolo verticale: continuità/discontinuità)

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Adozione di curricoli verticali. <input type="checkbox"/> Ricerca sulla valutazione (criteri condivisi, certificazione delle competenze). <input type="checkbox"/> Miglioramento degli esiti di apprendimento (* Rapporto Fondazione Agnelli). <input type="checkbox"/> Curvatura del POF sulle risorse culturali locali. <input type="checkbox"/> Incremento del rapporto scuola-extrascuola. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ampliamento dell'offerta formativa in un'ottica solo aggiuntiva. <input type="checkbox"/> Giustapposizione di contenuti disciplinari lungo l'asse verticale. <input type="checkbox"/> Scarsa innovazione nelle metodologie e nelle forme di gestione delle classi. <input type="checkbox"/> Diversità nella cultura, nei criteri, negli strumenti di valutazione. <input type="checkbox"/> Marginalità nell'istituto comprensivo della presenza pedagogica della scuola dell'infanzia.
OPPORTUNITÀ/RISORSE	RISCHI/VINCOLI
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Articolazione progressiva dei curricoli in ottica verticale (con spostamento del baricentro verso l'alto) <input type="checkbox"/> Sperimentazione di snodi biennali, in particolare nel rapporto tra 5^a classe della scuola primaria e la 1^a classe della scuola secondaria di primo grado. <input type="checkbox"/> Differenziazione "coordinata" degli ambienti di apprendimento. <input type="checkbox"/> Sviluppo di una cultura della valutazione finalizzata al miglioramento. <input type="checkbox"/> Forme di accountability o di rendicontazione sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Resistenze al cambiamento in forma di difesa dell'identità di ogni segmento scolastico. <input type="checkbox"/> Prevalenza di stereotipi (la scuola dell'infanzia come scuola della socializzazione, la primaria come scuola del fare, la secondaria di primo grado come scuola delle discipline). <input type="checkbox"/> Differenze consolidate nella cultura e nei criteri di valutazione.

d. Altro _____

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
OPPORTUNITÀ/RISORSE	RISCHI/VINCOLI

Percorso
Percorso
Scuola
Primaria

SCHEDA N. 1
OSSERVAZIONE E ANALISI DEL CONTESTO SCOLASTICO ACCOGLIENTE

L'osservazione

La pratica sistematica dell'osservazione ha scopi diversi:

- *diagnostico e progettuale*, poiché consente di valutare le esigenze del bambino e di riequilibrare la proposta educativa in base alle sue risposte;
- *di verifica della validità e dell'adeguatezza del processo d'insegnamento/apprendimento*;
- *di documentazione e di raccolta*.

- Durante l'inserimento nel contesto accogliente, si raccolgano i dati necessari alla conoscenza del gruppo-sezione attraverso l'osservazione e il colloquio con i docenti tutor. In particolare si focalizzi l'attenzione sui seguenti aspetti: *struttura, organizzazione e ambiente di apprendimento*.

Si rimanda alla lettura:

- **delle *Indicazioni Nazionali 2012*, p. 17;**
- **dell'*Autoformazione T2*, N. 3, pp. 10 -13.**

struttura aula
(riproduzione grafica con disegno o
foto)

composizione del gruppo classe	numero bambini _____	<input type="checkbox"/> età sezione _____ <input type="checkbox"/> anticipatari n. _____ <input type="checkbox"/> maschi n. _____ <input type="checkbox"/> femmine n. _____ <input type="checkbox"/> stranieri n. _____ <input type="checkbox"/> disabili n. _____ <input type="checkbox"/> problematiche non certificate _____
spazio aula (ampiezza, luminosità,)		
presenza sussidi e/o materiali (carrelli attrezzati, LIM, attrezzatura digitale, ecc...)		
disposizione e tipologia banchi		
gestione dello spazio (organizzazione funzionale dello spazio aula rispetto ad attività diverse)		
clima relazionale		
approccio con la diversità (disabilità, intercultura,)		
comportamento dei bambini nelle attività (autonomia, partecipazione, tempi di ascolto e di attenzione, relazioni tra i componenti della classe, clima comunicativo, ecc.)		
modalità sociali di svolgimento delle attività		
Alternanza tempi	tempi forti (attività esplicitamente riferiti alla realizzazione del curricolo)	
	tempi deboli (dedicati alle attività di cura, accoglienza, routine)	
Modalità di gestione del docente		
uso dei materiali		
uso di altri spazi		

**SCHEDA N. 2
LA DOCUMENTAZIONE**

La Documentazione

«È un importante canale di comunicazione che [...] ha il pregio di consentire la riflessione sulle informazioni che si trasmettono, in quanto è frutto della rielaborazione della conoscenza relativa alle situazioni a cui ci si riferisce. Al contempo fornisce carattere duraturo alle informazioni che possono essere utilizzate dalle organizzazioni di appartenenza anche per meglio definire o rafforzare la propria identità professionale e sociale. L'elaborazione della documentazione, infine, promuove la riflessione sul proprio operato e quindi si propone come importante esperienza di approfondimento critico della propria azione professionale.

[...] La documentazione favorisce il formarsi di una reale intersoggettività fra gli operatori di un gruppo, in quanto facilita la comunicazione fra loro e anche con colleghi di altre realtà. È peraltro evidente che la produzione di documentazione si configura anche come processo di costruzione del sapere sia individuale che di gruppo e favorisce il superamento dell'egocentrismo intellettuale che talvolta può condizionare negativamente [...]. Il documentare, infatti, favorisce l'esame retrospettivo del proprio operato e ciò stimolare anche l'assunzione di atteggiamenti autocritici»¹².

«La parola documento è etimologicamente legata a *docēre*, cioè insegnare: l'attività di documentazione dovrebbe, infatti, essere connaturata all'insegnamento. Il concetto è confermato anche dal profilo professionale del docente descritto dal CCNL all'art. 27 che rimanda a "competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione". [...] Documentare significa proprio costruire gradini di memoria su cui far crescere l'istituzione scuola mettendoli sotto i piedi di altre classi, di altri docenti che da lì possono ripartire per rinnovare e migliorare le esperienze realizzate. [...]

Il rapido diffondersi delle nuove tecnologie, sta aiutando le scuole a risolvere questa situazione, a uscire dalla autoreferenzialità, ad aprire nuovi archivi. A tale proposito, alcuni istituti hanno eletto *figure strumentali* [...]. La rivoluzione importante che sta avvenendo è che ora ci sono i mezzi per proporre alla discussione collettiva, attraverso il web, ciò che di importante viene fatto. Si possono pubblicare materiali sul sito scolastico oppure predisporre siti appositi per la documentazione del proprio lavoro. [...]

Altro strumento innovativo, messo a disposizione del web 2.0, è il *wiki*: una sorta di piattaforma di condivisione del lavoro che permette la scrittura collaborativa e tiene traccia cronologica degli interventi fatti. [...]

In realtà, le istituzioni vengono in aiuto ai docenti: l'Indire presenta sul suo sito (www.indire.it) un'apposita sezione dedicata a "Documentazione e patrimonio" nella quale si trova il progetto "GOLD- documentare la scuola". Un intero sito dedicato a "Le buone pratiche della scuola italiana" con appositi *link* dove trovare indicazioni su *come documentare, quali tecniche e strumenti* oltre una carrellata di *esperienze*, catalogate per livello di età, classe, tipologia, area tematica, caricate dalle scuole. [...]

La documentazione intesa come condivisione di materiali da rielaborare e non come accumuli di documenti è ora possibile ed è l'unica strada capace di far crescere [...] l'intera comunità scolastica»¹³.

- In relazione agli aspetti evidenziati, rilevare le diverse forme di documentazione utilizzate nella classe accogliente.

¹² Tratto ed adattato da E. Catarsi, *La dimensione intenzionale nelle pratiche educative*, in F. Cambi (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Del Cerro, Pisa 2005, p. 54.

¹³ Tratto ed adattato da B. Manconi, *Documentazione senza scartoffie*, in rivista dell'istruzione primaria *La Vita Scolastica*, Giunti Scuola, Firenze 2013, anno 68°, n.2, pp.21-22.

SCHEDA N. 3
LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Si rimanda alla lettura dell'Autoformazione T2, N. 6, pp. 26-29.

➤ Dopo aver letto il documento di programmazione annuale, presenti la seguente intervista al tutor della classe accogliente.

INTERVISTA

<p>1. Per definire la situazione di partenza, quali strumenti sono stati utilizzati?</p> <p>Colloqui con i genitori SI NO</p> <p>Colloqui con psicologi o altri esperti <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Osservazioni <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Prove oggettive <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Altro (specificare) _____ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>2. Per definire la situazione di partenza, quali variabili sono state prese in esame?</p> <p>Livello di socializzazione SI NO</p> <p>Coordinamento motorio <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Abilità linguistico-espressive <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Altro (specificare) _____ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>3. Durante il percorso curricolare, quali modalità comunicative sono state utilizzate per rendere i genitori degli "alleati educativi"? (specificare)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>4. Nello svolgimento del lavoro didattico quale metodologia è stata scelta? (specificare)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

5. Quali strumenti sono utilizzati per la valutazione?

- Osservazioni libere
 - Osservazioni sistematiche
 - Griglie di osservazione
 - Discussioni di gruppo
 - Attività strutturate
 - Esercizi/gioco
 - Questionari
 - Colloqui con i genitori
 - Altro (specificare) _____
-

6. Quali tecniche e strumenti sono usati per la documentazione?

- Raccolta di produzioni dei bambini
 - Documentazioni individuali (cartelline, quaderni operativi, diari di bordo)
 - Cartelloni esplicativi
 - Appunti riguardanti resoconti di esperienze
 - Creazione e elaborazione di libri
 - Produzioni multimediali
 - Altro (specificare) _____
-

7. Qual è il ruolo assegnato all'osservazione?

8. Qual è il modello di programmazione prevalentemente adottato nella scuola?

9. Qual è il modello di programmazione prevalentemente adottato nella classe accogliente?

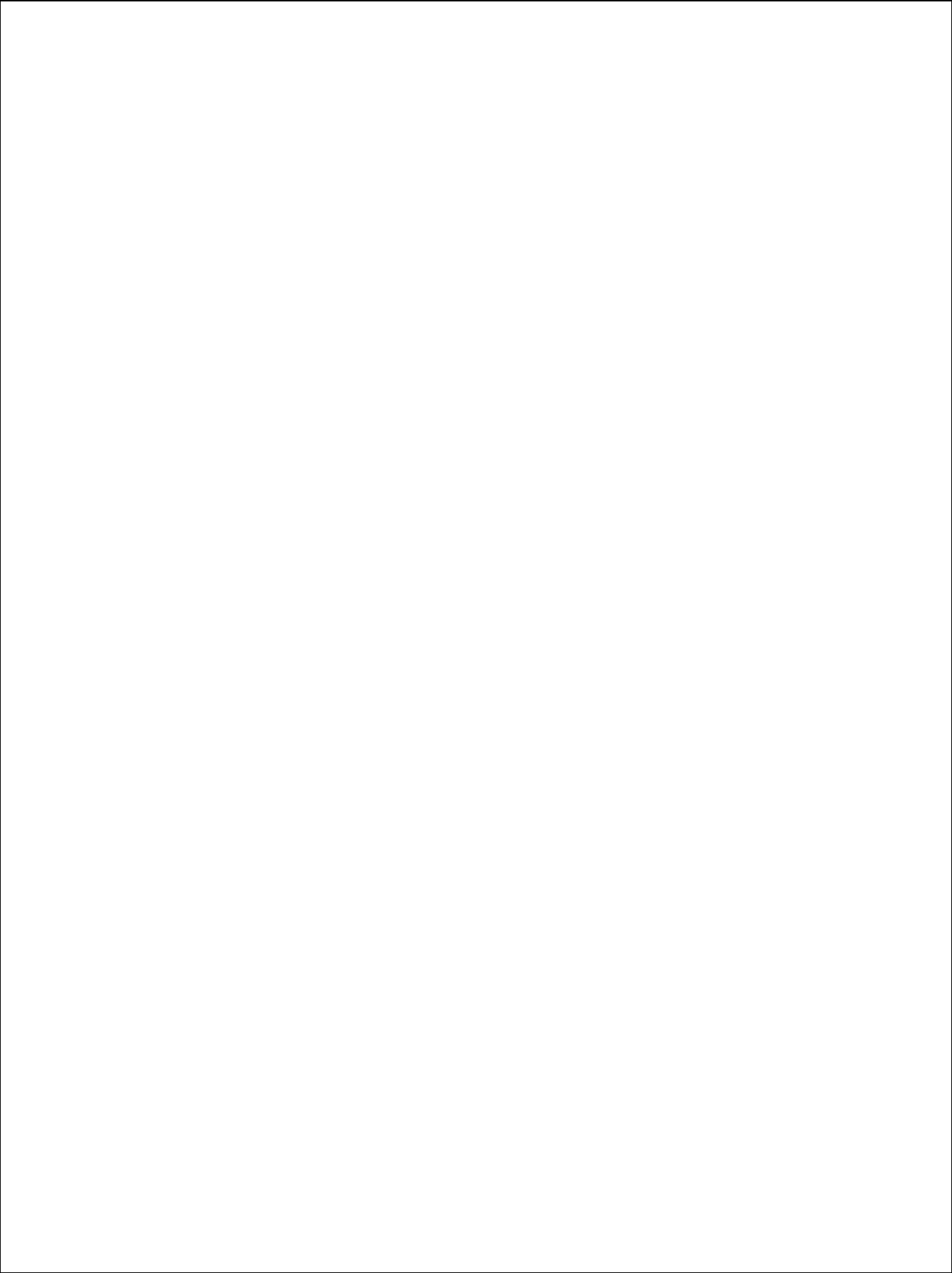
SCHEDA N. 4
ANALISI DEL DOCUMENTO DI PROGRAMMAZIONE

- Si esamini approfonditamente la programmazione annuale della classe / delle classi parallele e si rilevino i seguenti nuclei fondamentali.

<p>ANALISI DELLA SITUAZIONE DI PARTENZA</p>	
<p>DEFINIZIONE U.A. / U.D.</p>	
<p>DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI/ OBIETTIVI D'APPRENDIMENTO</p>	

INSEGNAMENTI INTERDISCIPLINARI	
INSEGNAMENTI INDIVIDUALIZZATI E/O DI RECUPERO	
SELEZIONE DEI CONTENUTI	
SCELTA E ORGANIZZAZIONE DEI METODI E DELLE ATTIVITÀ	
SCELTA E ORGANIZZAZIONE DEI MATERIALI E DEGLI STRUMENTI	
MODALITÀ DI MONITORAGGIO, STRUMENTI DELLE VERIFICHE	
COINVOLGIMENTO IN PROGETTI SPECIALI E/O EXTRACURRICOLARI	
MODALITÀ DELLA VALUTAZIONE	

ATTENZIONE: In caso di adozione di ALTRO MODELLO DI PROGRAMMAZIONE (specificare l'impianto in modo dettagliato).



RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

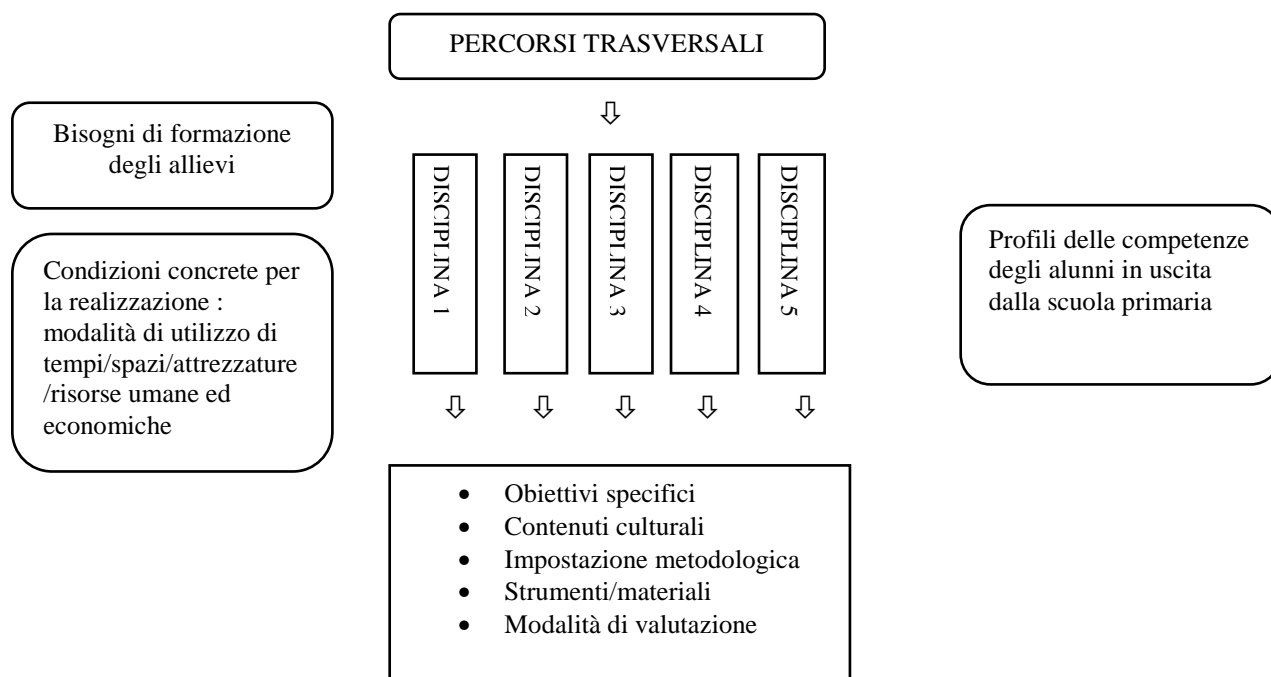
- Contesto accogliente analizzato.
- Documentazione rilevata.
- Programmazione adottata.
- La Valutazione, processo e prodotto.

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- Elementi per il curriculum.
- Le Discipline.
- Traguardi per lo sviluppo delle competenze.
- Mediazione Didattica.
- Mediatori Didattici.

SCHEDA N. 6
ELEMENTI PER IL CURRICOLO



Le Componenti del Curricolo¹⁶

[...] Come si evince dallo schema, per elaborare il curricolo di scuola occorre effettuare precise scelte sia a partire dall'*analisi dei bisogni di formazione degli allievi* che dell'*analisi del contesto* in cui la scuola è inserita, in modo da rilevare le esigenze del territorio e valorizzarne le risorse. Le componenti che entrano in gioco sono dunque molteplici e complesse: si tratta infatti di tessere una trama tra tutti gli elementi essenziali del processo didattico. Ne consegue che un curricolo non è un atto meramente amministrativo e burocratico, ma implica un processo che mette alla prova la capacità progettuale dei docenti, chiamati ad organizzare al meglio le condizioni di apprendimento degli allievi. [...]

Mettere al centro del curricolo “il soggetto che apprende” implica aver condiviso l’idea che l’alunno ha un ruolo attivo nella “costruzione” dei saperi; implica considerare l’apprendimento come un processo attivo e complesso in cui si intrecciano elementi cognitivi ed elementi emotivo/affettivi e relazionali. Ne deriva una precisa impostazione metodologica, perché l’insegnante non si limita a trasmettere informazioni, ma predispone l’“ambiente di apprendimento” creando situazioni che mettono gli allievi in condizioni di imparare. L’insegnante insomma deve porsi come “mediatore” tra il sapere e gli alunni stessi.

Che cosa insegnare

Nell’elaborazione del curricolo, con l’obiettivo di far raggiungere a tutti gli allievi un nucleo di competenze di base, è fondamentale attenersi al *criterio di essenzialità*: insegnare solo alcune cose e in modo approfondito, non molte e superficialmente. Occorre, infatti, fare uno sforzo per selezionare i contenuti disciplinari e focalizzare su di essi l’attenzione. Il curricolo che ne deriva non è minimale, ma soltanto più leggero, comprende cioè quei tipi di conoscenza che risultano essenziali e fondanti di una disciplina sul piano epistemologico, ma anche adeguati alle strutture cognitive dell’allievo. Tutto ciò si lega al concetto di *continuità e progressione del curricolo*: occorre cioè trovare dei criteri per far sì che i contenuti nuovi (argomenti, temi, problemi, concetti) posano saldarsi a quelli precedenti e che una determinata forma di conoscenza possa essere gradualmente approfondita e sviluppata.

¹⁶ Grafico ed articolo tratto ed adattato da S. Loiero, *Parliamo di Curricolo*, in rivista dell’istruzione primaria *La Vita Scolastica*, anno 64°, n. 9 e 10, Giunti Scuola, Firenze 2010, pp. 27-29.

<p><i>DISCIPLINA</i></p> <hr/>	
<p><i>DISCIPLINA</i></p> <hr/>	
<p><i>DISCIPLINA</i></p> <hr/>	
<p><i>DISCIPLINA</i></p> <hr/>	

SCHEDA N. 8

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Competenze e didattiche d'aula¹⁷

Per verificare i traguardi di competenza non è sufficiente affidarsi alle prove progettate [...], occorre predisporre delle situazioni didattiche pensate *ad hoc* e spesso già presenti nella consuetudine d'aula, per osservare quanto vi accade con sguardo attento a raccogliere, con cognizione di causa, i molti indizi di competenza in costruzione che la pratica didattica ci pone sotto gli occhi.

La competenza non è un "prodotto finito" ma un processo in divenire e di cui possiamo cogliere alcuni possibili traguardi come tappe intermedie mai definitive, che si manifestano su differenti piani e a vari livelli.

Questo ci aiuta a capire che la competenza di un soggetto in apprendimento [...] si manifesta come ordito di frammenti che possiamo cogliere giorno per giorno osservando, analizzando e dunque valutando fasi differenti nelle varie classi. Tutto ciò è però possibile solo se impariamo a considerare i bambini come protagonisti attivi della loro crescita [...]. L'apprendimento è obiettivo atteso e prevedibile, la competenza è novità auspicata [...].

Come fare per raccogliere [...] i dettagli e i frammenti di competenza?

La [...] ricerca [...] suggerisce una serie di strumenti, tecniche e situazioni pensate *ad hoc* [...]. Vediamo nel dettaglio alcuni di questi strumenti.

Il dialogo pedagogico.

Si tratta di un colloquio a tu per tu tra insegnante e bambino (più raramente con piccoli gruppi) che ha lo scopo di indagare le basi su cui l'allievo fonda la sua conoscenza in una certa area del sapere e qual è il grado di robustezza di quest'ultima. La questione non riguarda solo gli apprendimenti, ma anche i frammenti di competenza in quanto, a fronte di una affermazione, di una risoluzione operativa e/o di una scelta occorre vedere fino a che punto il bambino resiste alle obiezioni del maestro e, soprattutto, quali sono gli strumenti e le risorse che mobilita (ecco il salto di qualità che attesta competenza) per sostenere la correttezza delle sue affermazioni, operazioni, azioni.

La narrazione metacognitiva

In questo caso gli indizi vengono raccolti mediante la richiesta che i bambini redigano dei testi su un certo tema, elaborati in modo autonomo e con parole proprie a beneficio di qualcuno che sia nella condizione di chi non sa o di chi non abbia capito. È importante che i bambini si rivolgano per esempio a un loro compagno o a un adulto, a patto che questo non sia l'insegnante: in quest'ultimo caso infatti essi potrebbero omettere quelle spiegazioni dettagliate che sono invece interessanti per portare alla luce il processo metacognitivo. L'attività può essere proposta formulando domande del tipo: "Immagina di essere tu il maestro e di dover spiegare a ... Come faresti o cosa gli diresti?" o ancora "Ti è parso interessante l'esperimento che hai appena svolto? Perché? Che ragionamento hai fatto quando ti sei trovato ad affrontare?". I bambini vengono così stimolati ad analizzare e riflettere sulla procedura da loro stessi messa in atto per svelarla ad altri e ciò consente loro di raggiungere una maggiore consapevolezza del proprio modo di elaborare informazioni, apprendimenti pregressi, analogie morfologiche, criteri di scelta e azioni (metacognizione): l'insegnante può così rilevare se il bambino è o meno sulla via della competenza.

La frequentazione dei controfattuali

"Facciamo finta che [...]". I bambini, nel loro gioco libero, sono abituati a manipolare la dimensione reale modificandola in termini immaginifici per progettare e pianificare mondi ipotetici che permettono loro di trasformare gli avvenimenti in eventualità "altre", che qualsiasi lettura oggettiva impedirebbe di fare. Pienamente coscienti e consapevoli del fatto che si tratta di una "finta", i bambini possono tranquillamente disquisire su ciò che potrebbe avvenire, ma che non è ancora avvenuto, o su quanto è avvenuto, ma sarebbe potuto avvenire in modo completamente diverso. Che cosa significa cercare i frammenti di competenza attraverso l'analisi dei controfattuali? Il bambino che parte da premesse immaginarie (Facciamo finta che io sono ... e tu sei ...) mette comunque in mostra una propria teoria causale dei fatti, mostrando di essere in grado o meno di valutare soluzioni alternative a un problema prevedendone le conseguenze "immaginarie e per finta", prima di implementarle nella logica di realtà: in questo sta il frammento di competenza.

Le mappe concettuali e gli schemi mentali

Le mappe concettuali sono delle rappresentazioni di percorsi che, seguendo le tecniche di comunicazione verbale, iniziano da una idea-parola centrale e proseguono associandovi ulteriori idee e concetti mediante legami carichi di significati che, se esaminati in termini di motivazione e giustificazione, si manifestano come indizi di competenza in costruzione.

Gli schemi mentali sono delle mappe semantiche che seguono prevalentemente le tecniche di comunicazione per immagini invece che per parole. Negli schemi mentali al bambino viene chiesto di partire da una immagine-tema centrale, per poi illustrarne lo sviluppo logico attraverso una successione di figure collocate tutt'attorno.

Questa tecnica, a cui spesso si ricorre per aiutare i bambini catalogati tra i DSA, permette di portare alla luce il pensiero associativo in termini soprattutto visuo-spaziali. Procedere alla raccolta di schemi mentali può mettere in luce tracce di competenza, perché, in ogni caso, esse illustrano il modo in cui i bambini, eterogenei per intelligenza e modalità di pensiero, affrontano il problema e processano l'informazione.

¹⁷ Tratto ed adattato da T. Pera, *Competenza e didattiche d'aula*, in rivista per l'istruzione primaria *La Vita Scolastica*, Giunti Scuola, Firenze 2013, anno 67°, n.8, pp. 17-19.

Le prove di competenza

[...] In questo caso si pongono [...] due quesiti che meritano risposta:

1. Come fanno i bambini a trovarsi a loro agio di fronte a domande-problema se la didattica quotidiana si avvale di domande-risposte sui soli apprendimenti?
2. Come fa un docente a collegare gli indizi di competenza in costruzione con i risultati della prova di competenza progettata *ad hoc*?

La prima risposta è relativamente semplice: se la competenza è un processo, occorre che la scuola proponga ai bambini dei problemi sfidanti anche nel corso dell'anno, non limitandosi alla sola prova sommativa.

La seconda mette in gioco il fatto che la certificazione delle competenze non è compito del singolo docente ma del team. Ciò significa che è il team docente a decidere come correlare [...] indizi, osservazioni, frammenti, verifiche e valutazioni per la competenza. [...]

Si rimanda alla lettura delle *Indicazioni Nazionali 2012*, pp. 28-68.

- Si osservi un'attività evidenziando i possibili traguardi di competenza.

Classe _____
 N° alunni presenti _____
 Maschi n° _____ Femmine n° _____
 Alunni diversamente abili SI n° _____ NO _____
 Alunni stranieri SI n° _____ NO _____
 Tempo dell'osservazione: Giorno ____/____/____ dalle ore _____ alle ore _____
 Luogo dell'osservazione: aula palestra altro (specificare)

Attività osservata	
Disciplina di riferimento	
Obiettivo/i di apprendimento	
Contenuti	
Metodologia applicata	
Materiali e strumenti utilizzati	
Strumenti di verifica	
Traguardi delle competenze	

SCHEMA N. 9
MEDIAZIONE DIDATTICA

Si rimanda alla lettura dell'Autoformazione T2, N. 9, p. 35.

Classe _____
 N° alunni presenti _____
 Maschi n° _____ Femmine n° _____
 Alunni diversamente abili SI n° _____ NO _____
 Alunni stranieri SI n° _____ NO _____
 Tempo dell'osservazione: Giorno ___/___/___ dalle ore _____ alle ore _____
 Luogo dell'osservazione: aula palestra altro (specificare) _____
 Disciplina _____
 Attività proposta _____

➤ Quali aspetti della mediazione didattica ha rilevato nel corso dell'osservazione dell'attività proposta?

FUNZIONI	INSEGNANTE
STIMOLO	<input type="checkbox"/> pone domande <input type="checkbox"/> sollecita interventi e soluzioni <input type="checkbox"/> propone scelte <input type="checkbox"/> accresce l'interesse incuriosendo <input type="checkbox"/> attiva una discussione <input type="checkbox"/> cerca di incoraggiare recuperare i timidi o i poco interessati <input type="checkbox"/> intraprende in modo interattivo un dialogo <input type="checkbox"/> usa il monologo esplicativo <input type="checkbox"/> tiene il controllo della disciplina in modo rigido (chiede silenzio)
RINFORZO	<input type="checkbox"/> invita l'alunno a orientare l'attenzione <input type="checkbox"/> guida la ricerca di soluzioni <input type="checkbox"/> chiede ed esplicita precisazioni e spiegazioni <input type="checkbox"/> propone la verifica <input type="checkbox"/> utilizza tecniche e materiali <input type="checkbox"/> accentua e sostiene il comportamento partecipativo <input type="checkbox"/> crea le condizioni per il successo <input type="checkbox"/> offre gratificazioni e lodi motivanti <input type="checkbox"/> sostiene l'impegno applicativo <input type="checkbox"/> offre indicazioni incentivanti <input type="checkbox"/> sorregge la motivazione
AFFETTIVITÀ POSITIVA	<input type="checkbox"/> loda e valorizza il lavoro svolto <input type="checkbox"/> riconosce i meriti e gli sforzi dell'allievo <input type="checkbox"/> incoraggia <input type="checkbox"/> promette ricompense <input type="checkbox"/> premia con ricompense materiali <input type="checkbox"/> premia con gratificazioni dirette a sostenere l'autostima <input type="checkbox"/> premia conferendo incarichi <input type="checkbox"/> rivolge parole affettuose <input type="checkbox"/> condiziona positivamente ("sono sicura che...") <input type="checkbox"/> crea alleanze e sostiene forme di solidarietà e di aiuto reciproco
GUIDA	<input type="checkbox"/> orienta alla comprensione <input type="checkbox"/> alterna una maggiore direttività ad una fase di maggiore autonomia nel lavoro <input type="checkbox"/> stimola atteggiamenti di ricerca nella comprensione e nella conoscenza <input type="checkbox"/> assume con autorità la regia dell'azione didattica <input type="checkbox"/> offre le risposte <input type="checkbox"/> individua attività per trasformare la curiosità in interesse <input type="checkbox"/> predispone tempi, spazi, materiali funzionali agli obiettivi programmati <input type="checkbox"/> lavora per l'attivazione di strategie mentali <input type="checkbox"/> orienta processi di elaborazione delle conoscenze

Argomenti di confronto e riflessione:

- Elementi per il curricolo.
- Le Discipline
- Traguardi per lo sviluppo delle competenze.
- Mediazione didattica.
- Mediatori didattici.

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- L'efficacia dell'insegnamento.
- Apprendimento significativo, attivo, cooperativo.
- Metodologia laboratoriale.

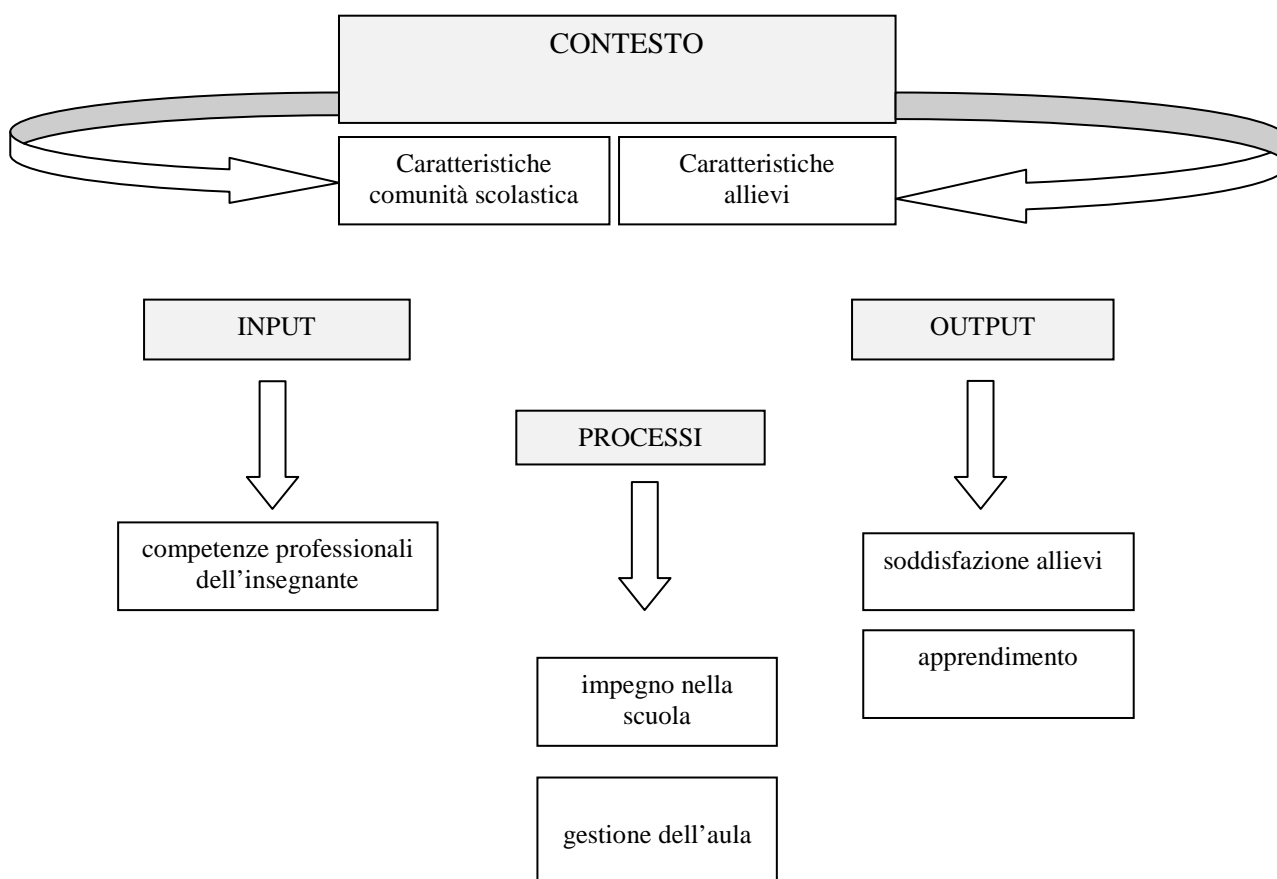
SCHEDA N. 11
L'EFFICACIA DELL'INSEGNAMENTO

L'efficacia dell'insegnamento¹⁸

Il modello di Mitzel (1957) è ancora valido per riconoscere il “cuore” dell'efficacia del lavoro docente nell'aula, nella gestione del setting formativo.

Nello schema di Mitzel si possono individuare cinque angolature per esplorare l'efficacia dell'insegnamento:

1. *il profilo professionale dell'insegnante*, come repertorio di competenze da impiegare produttivamente in rapporto alla concreta situazione educativa,
2. *l'impegno professionale nella scuola*, come contesto d'azione organizzativa e collegiale che condiziona l'azione educativa in classe,
3. *la gestione della relazione didattico-educativa*, come cuore del processo di insegnamento,
4. *la soddisfazione degli allievi*, come rispondenza alle aspettative dei destinatari dell'azione formativa,
5. *i risultati di apprendimento*, come esiti indiretti dell'azione formativa in base a cui verificarne l'efficacia.



¹⁸ Tratto e adattato da: M. Castoldi, *Percorsi e strumenti di analisi dell'insegnamento: una ricognizione critica*, in F. Greco (a cura di), *Introduzione e all'analisi dei sistemi educativi*, Armando, Roma 2005, p.

Si rimanda alla lettura dell'Autoformazione T2, N. 12, pp. 44 – 45.

Classe _____
N° alunni presenti _____
Maschi n° _____ Femmine n° _____
Alunni diversamente abili SI n° _____ NO
Alunni stranieri SI n° _____ NO
Tempo dell'osservazione: Giorno ____ / ____ / ____ dalle ore _____ alle ore _____
Luogo dell'osservazione: <input type="checkbox"/> aula <input type="checkbox"/> palestra <input type="checkbox"/> altro (specificare)
Disciplina _____
Attività proposta _____

➤ Osservare l'attività didattica ponendo particolare attenzione ai punti indicati nel modello presentato.

COMPETENZE PROFESSIONALI MESSE IN ATTO DAL DOCENTE

GESTIONE D'AULA/GESTIONE RELAZIONE DIDATTICO-EDUCATIVA

RISULTATI IN TERMINI DI APPRENDIMENTO

SCHEDA N. 12

APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO, ATTIVO E COOPERATIVO

«Una buona scuola primaria [...] si costituisce come contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni. [...] Imparare non è solo un processo individuale. [...] Risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie che permettono di operare insieme per costruire nuove conoscenze [...]» *Indicazioni Nazionali 2012*, pp. 26 - 27.

Tecnologie e didattica quotidiana verso un ambiente digitale: Cl@ssi 2.0 e Scuol@ 3.0

«Inserire una *Lavagna Interattiva Multimediale* (LIM) in un'aula scolastica determina effettivamente una modifica piuttosto significativa nel setting didattico»¹⁹.

«La diffusione delle lavagne nelle scuole italiane si deve principalmente ad alcune iniziative ministeriali e finanziamenti di enti regionali e locali. Nel 2005 il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca dà il via al primo progetto nazionale "Apprendere Digitale" che prevede anche la LIM fra le strumentazioni da inserire in aula. [...] Nel 2008 il Dipartimento per l'innovazione e le tecnologie della Presidenza del Consiglio dei Ministri promuove un'iniziativa denominata "Innovascuola-primaria" finalizzata a selezionare progetti tra le scuole primarie italiane ognuno premiato con tre LIM e relativo notebook [...]. Da allora la diffusione della LIM ha interessato in maniera particolare il primo ciclo scolastico. [...] In età scolare, a partire dai primi anni della scuola primaria, la LIM dispiega le sue potenzialità nell'ambito delle competenze strumentali quali la letto-scrittura e quelle matematiche. Nei primi anni della scuola primaria (6-9 anni) le tecnologie dovrebbero prevedere soprattutto spazi per un'educazione finalizzata a favorire lo sviluppo delle dimensioni più generali della personalità (motivazione, creatività, autostima, curiosità, identità personale, socializzazione) [...]»²⁰.

«La LIM è una tecnologia didattica e, come tale, assume nelle diverse situazioni didattiche un significato e apporta un qualche tipo di contributo in relazione alle finalità educative e, in particolare, al modo in cui queste vengono perseguite. [...]

È possibile fare riferimento a *quattro modalità operative*:

1. *recettiva* (ipotizza che l'apprendimento sia sostanzialmente un processo di acquisizione di informazioni, ben rappresentato dalla "metafora della spugna", insegnare significa adottare delle tecniche per trasferire i saperi);
2. *direttiva o sequenziale* (la conoscenza è "trasferita", ma il metodo con cui questo avviene risponde alla precisa intenzione di connettere, attraverso il rinforzo, risposte coerenti a determinati stimoli);
3. *a scoperta guidata* (si ha la costruzione attiva della conoscenza da parte degli allievi, che hanno maggiori spazi di autonomia e lavorano alla strutturazione di risposte conoscitive autonome avvalendosi dei materiali forniti dal docente);
4. *collaborativa* (riprende gli obiettivi della modalità precedente spostando il focus sulla dimensione sociale e relazionale dell'apprendimento; la conoscenza è prevalentemente costruita attraverso un lavoro di gruppo ed è frutto di un processo di negoziazione e di accordi continuo)»²¹.

Il cooperative learning

«È un metodo di insegnamento in cui è centrale il coinvolgimento attivo degli alunni nel processo di apprendimento. Ogniquale due o più alunni interagiscono tra loro per condividere i propri punti di vista, cercare informazioni o risolvere un problema stanno dando luogo a un processo di apprendimento cooperativo. Il dare e ricevere assistenza dai compagni, oltre a ridurre paura e tensioni, esalta le qualità migliori degli alunni quali l'amicizia, la lealtà, la ricerca del consenso. In questo contesto l'apprendimento può essere visto come l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di un'interazione di un gruppo. I presupposti teorici sono riscontrabili già nelle prime intuizioni formulate da Dewey secondo cui lo sviluppo dell'allievo avviene in un contesto sociale e collaborativo. Anche Piaget, sbene la dimensione sociale non sia predominante nella sua teoria, sottolinea il ruolo del conflitto socio-cognitivo nei processi apprenditivi, mostrando cioè l'importanza del confronto tra punti di vista diversi per maturare una visione più evoluta della realtà. In ambito psicologico hanno contribuito la teoria del campo e quella dei climi di apprendimento concettualizzata da Lewin e i lavori di Bion sulle relazioni tra ambito affettivo e cognitivo, tra emozioni e apprendimento. Altri rapporti sono riscontrabili nel pensiero di Mugny (concetto di intelligenza al plurale), di Vygotskij (zona di sviluppo prossimale) e di Deutsch (concetto di interdipendenza). Tutti questi contributi sono stati recentemente portati a sintesi e integrati nelle proposte dell'apprendimento cooperativo su cui sono impegnati vari gruppi di ricerca a livello internazionale. Dal punto di vista cognitivo la modalità collaborativa presenta alcune problematiche [...], in particolare la richiesta di tempi di lavoro più lunghi e l'esigenza di possedere o dover sviluppare competenze ulteriori rispetto a quelle su cui verte la specifica attività formativa. [...] Attività in classe ispirate alla collaborazione possono assumere gradazioni diverse e andare dall'incoraggiamento alla discussione e al supporto reciproco tra alunni (*peer learning/peer tutoring*), dal lavoro su progetti (*project work*) o problemi (*problem based learning*) fino al lavoro in piccoli gruppi cooperativi. [...] È nel piccolo gruppo che possono maggiormente manifestarsi effetti di crescita reciproca con la contestuale valorizzazione delle capacità di tutti. Il piccolo gruppo consente di favorire un reciproco supporto motivazionale (inteso come invito alla riflessione e all'impegno), il supporto affettivo (motivazione, empatia, coinvolgimento) e quello cognitivo e metacognitivo (spiegazione e chiarimento reciproci). [...]

Le LIM possono essere utilizzate con un'ampia gamma di strumenti finalizzati all'organizzazione delle idee o alla stesura di resoconti di sintesi. Archivi come database, rubriche elettroniche, blog, wiki o altri strumenti di scrittura collaborativa

¹⁹ Tratto e adattato da G. Bonaiuti, *Didattica Attiva con la LIM*, Erickson, Trento 2009, p. 16.

²⁰ *Ivi*, p. 39.

²¹ *Ivi*, pp. 124 - 125.

possono essere impegnati con efficacia. Uno degli strumenti più adeguati al lavoro di riflessione collaborativa in classe sono le mappe concettuali [...], che sono degli organizzatori grafici e consentono la formalizzazione delle relazioni esistenti tra concetti. [...] A differenza della discussione orale, dove [...] i legami tra concetti sono spesso deboli o non formalizzati, le mappe concettuali consentono di rendere esplicite tali relazioni [...], di rielaborare e riflettere mano a mano che i diversi rami della mappa vengono rappresentati. L'insegnante, in questa prospettiva, può occupare una posizione defilata, animando e moderando la discussione e instillando, al momento opportuno, dubbi e perplessità in vista di un progressivo miglioramento del lavoro. [...]

Allo stesso modo risulta necessario tenere controllo aspetti quali l'attenta selezione dei membri, la preparazione degli studenti al lavoro cooperativo, l'accurata pianificazione delle attività, la chiara definizione degli obiettivi e dei risultati attesi, la presenza di un attento e continuo monitoraggio dei lavori da parte del docente. [...] Ingrediente cruciale del lavoro collaborativo restano il confronto, la discussione, l'esposizione di ciò che si condivide e di quello su cui, invece, si discorda. La discussione, in gruppo o in classe, comporta l'attivazione di processi linguistici e socio-cognitivi particolarmente rilevanti ai fini dell'acquisizione di nuove strategie e conoscenze sia nel momento dell'accordo che in quella dell'opposizione. [...]»²².

La definizione degli obiettivi

- è il primo passo verso una chiarificazione personale ed una consapevolezza razionale intorno agli scopi della propria azione educativa;
- consente un'esplicita comunicazione e pubblicizzazione degli scopi e delle condizioni dell'azione educativa, cioè permette agli insegnanti di esplicitare con chiarezza gli intenti del proprio lavoro educativo;
- consente una chiara comunicazione con gli alunni, offrendo loro la possibilità di una partecipazione diretta e responsabile al processo formativo e sollecita in loro, attraverso il contratto formativo, lo sviluppo di capacità di autovalutazione;
- permette l'analisi e la scelta razionale dei migliori contenuti, metodi e materiali didattici, in termini di idoneità e significatività, nel raggiungimento di un certo scopo educativo;
- è alla base del processo di valutazione dell'apprendimento (se gli obiettivi didattici non sono definiti in modo univoco, non può aver luogo qualsiasi analisi valutativa sia dell'efficacia dell'insegnamento sia dell'atteso apprendimento);
- consente la verifica dell'efficacia dell'agire educativo e il perfezionamento degli interventi didattici (solo se si hanno chiari gli obiettivi dell'azione didattica, si può accertare attendibilmente la validità di tale azione o la necessità di modificarla, in tutto o in parte, per il corretto raggiungimento delle mete prefissate).

Si rimanda alla lettura dell'Autoformazione T2, N. 13, pp. 46 – 50, e N. 14, pp. 51 – 52.

Classe	_____		
N° alunni presenti	_____		
Maschi n°	_____	Femmine n°	_____
Alunni diversamente abili	SI n° _____	NO	n° _____
Alunni stranieri	SI n° _____	NO	n° _____
Tempo dell'osservazione:	Giorno _____ / _____ / _____	dalle ore _____	alle ore _____
Luogo dell'osservazione:	<input type="checkbox"/> aula	<input type="checkbox"/> palestra	<input type="checkbox"/> altro (specificare) _____
Disciplina	_____		
Attività proposta	_____		

➤ Con riferimento all'attività osservata, si rilevino nell'azione didattica del tutor i richiami alle precedenti puntualizzazioni e si descrivano gli aspetti più significativi: setting didattico, modalità operativa, definizione degli obiettivi.

²² Ivi, pp.139-143.

SCHEMA N. 13
METODOLOGIA LABORATORIALE

«Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivato sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento» (Indicazioni Nazionali 2012, p. 27).

LABORATORIO di	
TEMPI PREVISTI	dalle ore
	alle ore
SPAZIO UTILIZZATO	<input type="checkbox"/> aula
	<input type="checkbox"/> laboratorio
	<input type="checkbox"/> spazi esterni
COMPOSIZIONE DEI GRUPPI	<input type="checkbox"/> piccolo gruppo
	<input type="checkbox"/> grande gruppo
	<input type="checkbox"/> attività individualizzate
	<input type="checkbox"/> gruppi di livello
	<input type="checkbox"/> gruppi di compito
PROPOSTE OPERATIVE E DI DISCUSSIONE	<input type="checkbox"/> gruppi elettivi
	Contenuti (specificare)
PREREQUISITI	Competenze pregresse degli alunni

OBIETTIVI	DISCIPLINARI	
	PLURIDISCIPLINARI	
	INTERDISCIPLINARI	
INDICAZIONI DIDATTICHE	attività per la costruzione del percorso	
	ricerche di materiali	
	Informazioni necessarie	
MEZZI e MATERIALI		
MODALITÀ DI VERIFICA		
COMPETENZE ATTESE		
DOCUMENTAZIONE		

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- L'efficacia dell'insegnamento.
- Apprendimento significativo, attivo, cooperativo.
- Metodologia laboratoriale.

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- Modalità conduzione attività.
- Conversazione guidata

✓ **I bisogni degli alunni**

✓ **La comunicazione dell'insegnante**

✓ **L'intenzionalità educativa: gli obiettivi specifici e trasversali inerenti alle discipline coinvolte**

✓ **La metodologia utilizzata**

SCHEDA N. 15 CONVERSAZIONE GUIDATA

L'agire comunicativo: una pratica didattica per "aprire le menti"

«La conversazione è intesa come una vera e propria attività di costruzione mentale e di elaborazione della conoscenza. [...] Studiando i turni nel prendere la parola, i contenuti, i modi (ripetizioni, toni, pause, posture, ecc.) si possono cogliere molti indizi alla base delle motivazioni, delle intenzioni dei bambini e sulle percezioni reciproche rispetto alle relazioni che intercorrono fra i parlanti [...]. Adeguate modalità comunicative possono aiutare a costruire una buona relazione educativa [...] aumentando il benessere dei bambini e il loro senso di fiducia nelle proprie potenzialità, nonché sviluppando migliori relazioni fra gli allievi. [...] I bambini fanno domande non solo per capire, per approfondire, per confrontarsi, ma anche per partecipare, per dare senso al loro sapere, o per riflettere proprio sul loro modo di conoscere; a volte, invece, fanno domande soltanto per dimostrare a se stessi e agli altri di "esserci". Spesso, però, non trovano una risposta alle loro domande oppure le risposte che vengono date – in alcuni casi - possono essere percepite come elusive, mistificatorie, svogliate, meccaniche. [...]

Sono diverse le modalità con cui gli insegnanti pongono le domande ai bambini e diversi sono i tipi di didattica sottesa»²³.
Le domande possono essere raggruppate in due categorie: illegittime e legittime.

Alcune domande sono "illegittime", «perché: 1. chi le formula non si aspetta una vera e propria risposta, bensì acquiescenza da parte dei soggetti a cui vengono rivolte; 2. sono dirette [...] a svolgere la "funzione di controllo". [...]

Le domande "legittime", invece, sono di tipo euristico e dimostrano la volontà dei docenti, degli educatori di co-costruire la conoscenza insieme ai bambini, attraverso il dialogo e il confronto, contribuendo concretamente ad aprire le loro menti [...].».

Vediamo nel dettaglio le varie tipologie di domande.

Domande illegittime / funzione di controllo / modalità didattica trasmissiva/conoscenza trasferita		Domande legittime / funzione euristica / modalità didattica collaborativa/conoscenza costruita	
1^a tipologia domande illegittime	<p>Domande in sostanza chiuse poste, però, come aperte, non contemplano punti di vista diversi e quindi non aprono alla riflessione. Sono domande in cui l'adulto si aspetta che i bambini ripetano i contenuti previsti. I bambini si chiedono: "<i>Cosa vuole che io risponda?</i>".</p> <p>In questo approccio comunicativo e didattico, la conversazione non viene considerata un invito a ragionare e ad esprimersi, ma diventa un fenomeno di immaginare ed indovinare le domande implicite dell'insegnante deformando gli interventi in modo da fornire direttamente o indirettamente "la risposta giusta".</p>	1^a tipologia domande legittime	<p>Domande che partono dai discorsi o dalle domande dei bambini o da problemi concreti. Le domande dei bambini sono un segnale del loro funzionamento mentale e molto spesso si presentano come situazioni di apprendimento spontanee che possono servire da punto di partenza per un'attività di apprendimento, come fattore scatenante dal quale si avvia un vero e proprio processo di ricerca. A stimolare le domande dei bambini può essere l'osservazione di un fenomeno, il manifestarsi di un evento, la presentazione di un contenuto affrontato sul piano curricolare. Un esempio può essere offerto da un dubbio ortografico, ossia il docente prima chiede alla classe: "<i>Come si scrive la parola in modo corretto?</i>". Poi lascia intervenire i bambini, senza raccogliere subito le loro proposte di soluzione, per rilanciare il quesito non in forma di indovinello, ma sotto forma di proposta di riflessione sulla regola. La domanda costituisce appunto la prova dell'avvio di un processo mentale, di un processo di ricerca che il docente ha accolto e guidato.</p>
2^a tipologia domande illegittime	<p>Domande esplicitamente chiuse. Il fine è di sapere se gli allievi sanno e si ricordano quello che è stato detto e che hanno letto sui libri di testo. Questo tipo di domande può essere considerato efficace per verificare l'acquisizione di nati, nozioni o conoscenze semplici, ancor più se poste in un test strutturato scritto, dove l'emotività del discente e le modalità comunicative del docente non contribuiscono a inibire l'alunno nel dimostrare le sue effettive conoscenze.</p> <p>Anche in questo caso, le questioni vengono spesso rivolte ai bambini nell'ambito di un colloquio o di uno scambio verbale apparentemente e inizialmente impostato come domanda o riflessione aperta. Il più delle volte la risposta fa riferimento alle parole specifiche usate in una data pagina del libro di testo o dell'insegnante durante le spiegazioni.</p>	2^a tipologia domande legittime	<p>Domande aperte su un tema. In questo caso si chiamano i bambini ad esprimere la propria opinione. Le domande aperte sono quelle che contengono in sé la risposta o rispetto alle quali non ci si aspetta una risposta precisa, ma a cui si può rispondere liberamente in vari modi. Ad esempio, domande come: "<i>Cosa ne pensi ...</i>", "<i>Cosa sai di ...</i>", "<i>Provate a dire cosa vi viene in mente riguardo a ... o se vi dico</i>". Le domande che avviano il <i>brainstorming</i>, ad esempio, dovrebbero assumere questa connotazione.</p> <p>Non è solo la modalità di porre la domanda che influisce sulla possibilità di mobilitare le energie e le capacità cognitive del bambino, ma anche il suo contenuto, ossia la natura delle questioni che si pongono. Per promuovere un processo euristico e un pensiero divergente, si tratta di proporre quelle che sono state definite: situazione-enigma, situazione impasse, situazione-problema.</p> <p>La domanda deve costituire un conflitto cognitivo o socio cognitivo che impone al soggetto di mobilitare le proprie conoscenze e metterle al prove per risolvere la questione.</p>

²³ Tratto ed adattato da E. Nigris, *Il processo di insegnamento/apprendimento: un modello formativo*, in E. Nigris (a cura di), *La Formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2004, pp. 40-50.

3^a tipologia domande illegittime	Domande volte a verificare retoricamente l'avvenuta comprensione. Spesso gli insegnanti si trovano a dire: "Avete capito?"; "È chiaro?"; "Capite quello che voglio dire?". Questo tipo di domande rientrano nei cosiddetti "errori della comunicazione", ossia in quelle che la pragmatica della comunicazione descrive come "comunicazioni di doppio legame". Si tratta di comunicare verbalmente un certo messaggio e di contraddirlo con la comunicazione non verbale, con il comportamento complessivo o con altre affermazioni verbali. Molte volte, infatti, docenti ed educatori rivolgono domande del tipo sopraindicato senza dimostrare alcuna volontà di farsi capire, di spiegare o rispiegare, di rallentare il ritmo di presentazione di nozioni, dati, concetti. Spesso domande del genere vengono fatte con il tono di chi intende sottolineare l'incapacità dell'interlocutore di capire o la non volontà di farlo. In altri casi, vengono utilizzati come semplici intercalari.	3^a tipologia domande legittime	Domande di monitoraggio della conversazione stessa. Rientrano in questo caso domande del tipo: "Non so se ho capito", "Spiegate meglio ...", "Intendete dire che ...?". Questa tipologia di domande rientra in quella che è definita la "comunicazione non direttiva": essa fa sentire i bambini come interlocutori, come soggetti considerati seriamente nella loro interezza; inoltre, questo tipo di domanda pone il docente in posizione down nella comunicazione, perché occupa il posto di chi deve capire e non di chi giudica, dimostrando che non è grave fare domande e cercare di capire meglio quello che l'altro dice. Questa forma di domande è particolarmente adatta a condurre riflessioni di tipo metacognitivo.
4^a tipologia domande illegittime	Domande regolative o direttive. Si tratta di richieste di azioni o di ordini. I docenti spesso impartiscono ordini, sotto spoglie di apparenti domande come: "Potresti fare silenzio?"; "Potresti degnarti di ascoltarmi?". Anche in questo caso, non corrispondono ad una vera domanda, ossia ad un'autentica volontà di dialogare con i bambini, di ascoltare le loro risposte e, dunque, le loro domande.	4^a tipologia domande legittime	Domande con proposta di un'autovalutazione. È una richiesta del docente di un'autoanalisi da parte degli allievi rispetto a quanto si sta svolgendo in classe: questo tipo di quesito è volto a stimolare la riflessione di ciascun bambino su cosa ha fatto, sulle risposte che ha dato, sulle soluzioni che sono state trovate. Rientrano in questo caso domande del tipo: "In che modo avete imparato queste cose ...?".
		5^a tipologia domande legittime	Domande di incitamento alla conoscenza. Sono domande che stimolano i bambini a dare il loro contributo: "Come si potrebbe cominciare?", "Come possiamo verificarlo?", "Quale esperimento possiamo fare per capire?". Anche questa modalità domande corrisponde alla volontà di impostare una comunicazione autentica e non direttiva con i bambini, ma soprattutto di proporre un tipo di didattica che si fonda sulla scoperta e sulla costruzione sociale della conoscenza.

Si rimanda alla lettura dell'Autoformazione T2, N. 8, pp. 33 – 34.

Classe _____ N° alunni presenti _____ Maschi n° _____ Femmine n° _____ Alunni diversamente abili SI n° _____ NO _____ Alunni stranieri SI n° _____ NO _____ Tempo dell'osservazione: Giorno ___/___/___ dalle ore _____ alle ore _____ Luogo dell'osservazione: <input type="checkbox"/> aula <input type="checkbox"/> palestra <input type="checkbox"/> altro (specificare) _____
--

➤ Osservi un'attività proposta dal docente tutor ed evidenzi i nuclei richiesti.

Classe		
Disciplina		
Obiettivi di apprendimento		
Contenuti		
Attività		
Proposte operative utilizzate (indicare le proposte del docente al gruppo classe)	– colloquio individuale	– esercizi verifica
	– dialogo collettivo	– espressione grafico-pittorica
	– spiegazione	– attività manipolative
	– lettura	– attività motorie
	– esercitazione scritta	– drammatizzazione
	– esercizi recupero	– gioco
	– esercizi consolidamento	– altro (specificare)

<p>Agire comunicativo del docente (individuare il tipo di domande utilizzate nella conversazione)</p>	
<p>Partecipazione degli alunni (riportare una conversazione significativa)</p>	

Argomenti di confronto e riflessione:

- Modalità di conduzione attività.
- Conversazione guidata.

ESERCITAZIONE - SWOT ANALYSIS SCUOLA PRIMARIA

➤ In seguito all'analisi effettuata durante il percorso di tirocinio, indichi gli elementi caratterizzanti la scuola primaria accogliente.

a. La scuola e il territorio

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<input type="checkbox"/> Rafforzamento identità scuola e senso di appartenenza alla comunità. <input type="checkbox"/> Visibilità dei legami con gli enti locali. <input type="checkbox"/> Affidabilità dell'istituzione scolastica nei confronti dell'utenza "genitori"	<input type="checkbox"/> Aggregazioni casuali o "opportunistiche" (che non assicurano continuità di frequenza degli allievi dai 3 ai 14 anni). <input type="checkbox"/> Eccessiva dispersione sul territorio degli insediamenti scolastici.
OPPORTUNITÀ/RISORSE	RISCHI/VINCOLI
<input type="checkbox"/> Possibilità per la scuola di svolgere una funzione di sviluppo locale. <input type="checkbox"/> Stipula di accordi di programma (Istituto Comprensivo, Enti Locali di riferimento) <input type="checkbox"/> Elaborazione di un piano dell'offerta formativa del territorio. <input type="checkbox"/> Conoscenza diretta e contatti stakeholder significativi. <input type="checkbox"/> Propensione delle scuole a realizzare esperienze di rete.	<input type="checkbox"/> Meccanismi fragili di <i>governance</i> territoriale. <input type="checkbox"/> Eccessivo ruolo degli Enti locali nella gestione dell'offerta formativa-educativa. <input type="checkbox"/> Patrimonio edilizio innestato sull'ordinamento preesistente, tendenzialmente distinto per gradi scolastici.

b. L'organizzazione scolastica e la comunità professionale

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<input type="checkbox"/> <i>Commitment</i> (legame, appartenenza) dei diversi soggetti rispetto alla propria organizzazione. <input type="checkbox"/> Orientamento della leadership del dirigente alla vita educativa dell'istituto. <input type="checkbox"/> Maggiore responsabilizzazione dello staff intermedio. <input type="checkbox"/> Presenza di momenti di organizzazione collaborativa (Dipartimenti, ecc.). <input type="checkbox"/> Propensione alla formazione in servizio.	<input type="checkbox"/> Formalità e superficialità della vita "comune di istituto" <input type="checkbox"/> Persistenza di diverse culture e codici professionali (es: materno/paterno) <input type="checkbox"/> Sovraccarico di impegni, compiti, relazioni in capo al dirigente scolastico di strutture complesse
OPPORTUNITÀ/RISORSE	RISCHI/VINCOLI
<input type="checkbox"/> Sviluppo di comunità di pratica. <input type="checkbox"/> Implementazione di strategie di <i>knowledge management</i> . <input type="checkbox"/> Adozione dell'organico funzionale di istituto ed utilizzo integrato delle competenze. <input type="checkbox"/> Rafforzamento delle figure intermedie di sistema per presidiare nodi vitali dell'organizzazione. <input type="checkbox"/> Sviluppo professionale e miglioramento dell'impegno didattico dei docenti.	<input type="checkbox"/> Sovradimensionamento dell'istituto e difficoltà di scambi relazionali. <input type="checkbox"/> Disomogeneità dei trattamenti giuridici ed economici del personale docente dei tre gradi scolastici. <input type="checkbox"/> Rigidità dell'organizzazione didattica e oraria nella scuola primaria e secondaria (di primo grado). <input type="checkbox"/> Tempi differenziati e culture diverse in materia di collegialità, condivisione, team teaching.

c. Il curriculum (curricolo verticale: continuità/discontinuità)

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Adozione di curricoli verticali. <input type="checkbox"/> Ricerca sulla valutazione (criteri condivisi, certificazione delle competenze). <input type="checkbox"/> Miglioramento degli esiti di apprendimento (* Rapporto Fondazione Agnelli). <input type="checkbox"/> Curvatura del POF sulle risorse culturali locali. <input type="checkbox"/> Incremento del rapporto scuola-extrascuola. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ampliamento dell'offerta formativa in un'ottica solo aggiuntiva. <input type="checkbox"/> Giustapposizione di contenuti disciplinari lungo l'asse verticale. <input type="checkbox"/> Scarsa innovazione nelle metodologie e nelle forme di gestione delle classi. <input type="checkbox"/> Diversità nella cultura, nei criteri, negli strumenti di valutazione. <input type="checkbox"/> Marginalità nell'istituto comprensivo della presenza pedagogica della scuola dell'infanzia.
OPPORTUNITÀ/RISORSE	RISCHI/VINCOLI
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Articolazione progressiva dei curricoli in ottica verticale (con spostamento del baricentro verso l'alto) <input type="checkbox"/> Sperimentazione di snodi biennali, in particolare nel rapporto tra 5^a classe della scuola primaria e la 1^a classe della scuola secondaria di primo grado. <input type="checkbox"/> Differenziazione "coordinata" degli ambienti di apprendimento. <input type="checkbox"/> Sviluppo di una cultura della valutazione finalizzata al miglioramento. <input type="checkbox"/> Forme di accountability o di rendicontazione sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Resistenze al cambiamento in forma di difesa dell'identità di ogni segmento scolastico. <input type="checkbox"/> Prevalenza di stereotipi (la scuola dell'infanzia come scuola della socializzazione, la primaria come scuola del fare, la secondaria di primo grado come scuola delle discipline). <input type="checkbox"/> Differenze consolidate nella cultura e nei criteri di valutazione.

d. Altro _____

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
OPPORTUNITÀ/RISORSE	RISCHI/VINCOLI

Percorso
Percorso
Continuità/Discontinuità
Continuità/Discontinuità
ed
Unitarietà del Curricolo

CONTINUITÀ/DISCONTINUITÀ ED UNITARIETÀ DEL CURRICOLO

L'obiettivo dell'intero percorso è racchiuso nell'intento di adottare la visione unitaria del curricolo.

Nelle *Indicazioni Nazionali 2012* (pp. 12-13) si legge: «L'itinerario scolastico dai 3 ai 14, pur abbracciando le tipologie di scuola caratterizzata ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo. La presenza, sempre più diffusa, degli Istituti Comprensivi consente la progettazione di un unico curricolo verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione.

Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dai bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, ai 3 ai 6 anni.

Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica, mentre continua a valorizzare le esperienze con approcci attivi, è finalizzata a guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi».

La Continuità non è più una virtù?²⁴

Le Indicazioni [...] delineano un tracciato di un *curricolo verticale* coerente dai (3 ai 14 anni), di cui i "Traguardi per lo sviluppo delle competenze" rappresentano la nervatura significativa. [...] Le Indicazioni rappresentano una risorsa preziosa per gli Istituti Comprensivi, veicolando un'idea di unitarietà che porta alla costruzione di un quadro comune, da condividere tra i diversi livelli scolastici. La declaratoria dei traguardi in uscita, a 3 anni, a 10 anni, a 14 anni, disciplina per disciplina, offre agli insegnanti i materiali per la costruzione dei concreti curricoli da praticare in aula.

Dobbiamo però andare al di là dei luoghi comuni della *continuità*. La parola "continuità" tende a semplificare il concetto di curricolo verticale [...]. L'apprendimento, la crescita, lo sviluppo sono legati a nuove imprese e a sfide continue: si dovrebbe piuttosto parlare di *discontinuità utile*. Da una parte ci sono azioni e linee comuni, dall'altra dovranno essere scelti contenuti, linguaggi e metodologie diversi, a seconda dell'età degli allievi. In sostanza si deve puntare sulla progressione di competenze. [...] La verticalità è fondamentale e un Istituto Comprensivo offre condizioni di lavoro tra gli insegnanti che possono favorire confronti più ravvicinati. [...] il curricolo verticale trova il suo fondamento in una struttura organizzativa "lunga" (scuola di base), che esce dal mio della continuità e lavora piuttosto sulle discontinuità delle esperienze di apprendimento (a esempio proponendo nuovi insegnanti, magari con una figura di tutor che mantiene il filo della continuità dell'esperienza).

Le Indicazioni [...] ci possono aiutare a cogliere la discontinuità utile come progressione di competenze, da realizzare attraverso la predisposizione di una serie di ambienti di apprendimento, differenziati e progressivamente arricchiti, ma con una regia comune degli insegnanti (sia che si operi in un istituto comprensivo, sia che si debbano costruire raccordi - più faticosi - nel territorio).

Lavorare per competenze

Il curricolo verticale nasce in parallelo al dibattito sulle competenze: non è cioè la semplice distribuzione diacronica dei contenuti da insegnare (il cosa fare prima ed il cosa far dopo).

Ma cosa significa lavorare sulle competenze?

Nella scuola secondaria, quando si parla di competenze, si intende generalmente il "saper fare", il saper operare. Questa curvatura utilitaristica la troviamo anche nei documenti europei sulle *competenze-chiave*, dove si pone l'accento sull'usabilità delle competenze. Certo, non può che far bene avvicinare il lato pratico a quello teorico, cioè padroneggiare le conoscenze per essere in grado di affrontare una situazione, un problema.

Per la scuola dell'infanzia, abbiamo altre fonti per impostare il tema delle competenze: già negli Orientamenti del 1991 si parlava di competenza con un approccio "olistico", in cui l'idea di competenza rappresenta la sintesi di varie dimensioni di sviluppo (cognitive, sociali, emotive) e rileva l'importanza del contesto nell'offrire al bambino situazioni di apprendimento. C'è un'evidente influenza vygotskijana nel concetto di potenzialità di sviluppo e delle dinamiche sociali della conoscenza, che rimandano ad un apprendimento attivo, situato, partecipato. Nelle Indicazioni si parla non a caso di ambienti di apprendimento.

[...] P. Boscolo parla di competenza come apprendimento di qualità, non di soli contenuti (= conoscenze dichiarative), ma anche di abilità (= conoscenze procedurali), linguaggi (= conoscenze immaginative), mettendo in gioco motivazioni, emozioni, socialità. La parola "competenza" evoca un metodo di lavoro, l'idea di processi da attivare, il clima favorevole, la partecipazione emotiva, la sfida dell'impresa conoscitiva, la voglia di andare avanti.

Cosa vuol dire una didattica per competenze? Certamente rimanda ad una didattica più interattiva e dialogata all'interno della classe, che non abusa della lezione espositiva. La classe è intesa come luogo nel quale si realizza un'idea più "attiva"

²⁴ Tratto ed adattato da G. Cerini, *Curricolo verticale: un'idea generativa*.

di apprendimento: la competenza deriva anche da situazioni di sfida, dalle quali scaturiscono curiosità, domande, problemi da affrontare. Questo implica anche saper costruire ed offrire situazioni-problema stimolanti e documentabili.

Se il principiante è colui che usa le cose che sa, il competente è colui che usa le risorse dell'ambiente (insegnanti, compagni, linguaggi, tecnologie); è colui che partecipa sempre più consapevolmente ad un ambiente culturale organizzato, sapendo utilizzare tutti gli strumenti della conoscenza. Solo così si costituisce una comunità di pratiche e di apprendimento: questa è la classe che lavora sulle competenze. Non basta la centratura sui processi personalizzati, occorre puntare sull'idea dell'"apprendere insieme".

I vantaggi (possibili) dell'istituto comprensivo

Oltre a sviluppare il curriculum, bisogna sviluppare una vera e propria *comunità professionale*, all'interno della quale ci si confronta costruttivamente. Va coltivata l'attitudine al confronto; anche le riunioni dovrebbero essere finalizzate, rese utili, diventare occasioni di crescita professionale. Lavorare sulle competenze significa sviluppare le potenzialità del curriculum verticale: questa è la ragione sociale dell'istituto comprensivo. Approfittando dell'ambiente cooperativo degli istituti comprensivi c'è l'opportunità di rendere più incisiva la progettazione del curriculum verticale, da articolare per obiettivi di apprendimento e per traguardi di competenza, in relazione ai diversi percorsi disciplinari.

È un'attività che implica:

- la selezione e la scelta di contenuti e temi essenziali, attorno ai quali avviare una progressiva strutturazione e articolazione delle conoscenze;
- l'individuazione di abilità strumentali e procedurali, che consentono poi di sviluppare progressivamente strategie di controllo del proprio apprendimento;
- la messa in luce di atteggiamenti, motivazioni, orientamenti che invitano i ragazzi a diventare responsabili della propria "voglia di apprendere".

Tutto questo rende necessario far pensare di più nelle dinamiche dell'insegnamento le caratteristiche degli allievi (le loro diversità, i loro stili, le loro potenzialità). In questa prospettiva la distensione lunga del curriculum consente di accompagnare l'allunno lungo il percorso formativo, innestando la progressiva differenziazione dei compiti di apprendimento su una più attenta conoscenza degli allievi. Continuità non può significare piattezza di proposte. Anzi, poiché gli insegnanti costituiscono un unico gruppo professionale, nell'istituto diventa possibile una maggiore differenziazione ed articolazione dei percorsi curricolari.

Gli istituti comprensivi possono aiutare a costruire un linguaggio comune, un lessico più attento alle esigenze formative degli alunni (con le parole chiave di ambiente di apprendimento, alfabetizzazione culturale, didattica laboratoriale, sostegno alle motivazioni, cura educativa). Sull'asse insegnamento/apprendimento si registra così uno spostamento verso il versante "apprendimento" e quindi un maggior peso dato alle didattiche partecipate, attive, metacognitive.

Verticalità e nuove Indicazioni

Il curriculum verticale deve incrociare la riflessione sui saperi disciplinari, andare alla caccia del loro valore formativo, a partire da alcune discipline fondamentali (Lingua Italiana, Matematica, Scienze, Storia).

Lingua Italiana. Il curriculum emerge dall'uso costante e funzionale delle abilità linguistiche, riferite a situazioni ed esperienze personali e scolastiche, che rispondono ai bisogni del singolo, del gruppo di appartenenza e della conoscenza della realtà. Un curriculum disciplinare è significativo quando coniuga le *essenzialità disciplinari con i bisogni della realtà conoscitiva dell'allunno*. In molte esperienze di didattica della lingua si pone al centro la costante interazione tra testi spontanei e testi codificati, in un'ottica di pluralità e specificità dei testi, a partire dal mondo concreto dell'allunno stesso.

Matematica. [...] Alle scuole tocca il compito di individuare con coerenza le competenze in progressione da valutare [...]. Esistono ipotesi ormai collaudate nel campo dei curriculum di matematica [...].

Scienze. Il curriculum è motivante quando sa coinvolgere gli alunni, assumendo l'esperienza del quotidiano e la risposta agli interrogativi (impliciti o espliciti); quando nei percorsi didattici si verifica una stretta correlazione fra aspetti di contenuto, metodologia didattica, condizioni organizzative. È il caso di alcune ipotesi di didattica delle scienze, dove prevale la dimensione sperimentale, di laboratorio, di ricerca.

Storia. Il curriculum disciplinare è formativo quando educa e sviluppa le operazioni cognitive tipiche della disciplina, consente di sperimentare le procedure in un contesto di apprendimento attivo. In alcune ipotesi di costruzione del curriculum di storia risulta essenziale la triangolazione tra storia generale – storia settoriale – storia locale, mediata dalla progettazione didattica. Sono da evitare la rigidità dei paradigmi di riferimento e la prescrittività dei contenuti; vanno privilegiate, invece, la condivisione, del percorso e la partecipazione degli alunni.

Nella logica dell'istituto comprensivo risulta agevole calibrare il passaggio da un'impostazione unitaria ad una progressiva differenziazione degli apprendimenti e delle conoscenze. le discipline pongono dei vincoli e dei confini alle conoscenze, ma proprio per questo ne rappresentano la struttura portante: occorre dunque salvaguardare il valore dell'unitarietà e della trasversalità della conoscenza, senza però perdere la forza conoscitiva dello specifico "disciplinare".

Continuità e discontinuità: l'apprendimento come un "avventurarsi" per ritrovarsi aumentati²⁵

La continuità, educativa e didattica, assicura la buona crescita, che passa anche attraverso le discontinuità: infatti, senza piccoli o grandi scatti di avanzamento non c'è crescita. Crescere vuol dire avventurarsi sempre in qualcosa di nuovo, uscire da sé alla scoperta del mondo, attraversare qualcosa che ci sta davanti per poi ritrovarsi dall'altra parte con qualcosa in più. Questo processo è particolarmente evidente nell'apprendimento scolastico: andare alla scoperta del nuovo, per poi ritrovare se stessi e percepirsi possessori di quel tratto di mondo, di quell'avanzamento nel sapere/saper fare che di giorno in giorno è proposto, fino a ritrovare la buona chiusura di sé con se stessi, appunto la continuità con se stessi, non a caso nel

²⁵ Tratto e adattato da: G. Cerini, *La scuola tra continuità e discontinuità*.

linguaggio comune, di fronte ad argomenti nuovi o ad idee diverse dalle proprie, si dice: “*Ci sei?*”, “*Ci sono!*”, oppure “*No, non mi ci ritrovo!*”.

Avventurarsi vuol dire rischiare di non colpire nel segno al primo colpo, ma spingersi oltre per afferrare al secondo o al terzo, per poi scoprirsi, sentirsi aumentato, possessore di un nuovo tratto di mondo, autore di una nuova impresa: è questa l'emozione che si prova, un senso di accrescimento, che vive con il senso di corrispondere ad aspettative esterne, col senso di essere approvati, accolti, di trovare conferma.

Una duplice conferma, dunque, riporta alla sicura continuità con se stessi:

1. la conferma data dall'evidenza di aver attraversato quel nuovo – più o meno incerto – tratto di mondo (nell'ambiente sempre un po' estraneo della scrittura, dei numeri, ...) ed aver avuto successo, essere caduti in piedi magari non al primo colpo;
2. la conferma che sta nell'aver corrisposto, in tal modo, alle aspettative implicite o esplicite del mondo adulto, che aspetta gli alunni proprio lì, al termine di quell'attraversamento, di quelle piccole e meno piccole discontinuità.

Così si alimenta il sé, l'identità, la continuità con se stessi nelle sue due dimensioni:

1. il senso di conferma che deriva a sé da se stessi attraverso le esperienze positive,
2. il senso della conferma sociale incorporata nei traguardi del sapere/saper fare che la scuola propone – come pure nei comportamenti ben regolati, nel mantenimento degli impegni, nell'essere e fare cui si è chiamati – e che è senso di appartenenza.

Dimensione dell'autoriconoscimento personale e dimensione della conferma sociale coincidono nella dinamica positiva di costruzione del sé mediante l'apprendimento e l'esperienza scolastica.

Se ci si avventura in quel tratto di strada, si fa solo sulla base di una sicurezza di fondo che si possiede in se stessi, una fiducia che si è ricevuta nei primi anni di vita e che ancora si riceve dallo sperimentare, dopo ogni piccolo avventurarsi oltre, dopo ogni discontinuità, per poi raggiungere la continuità con se stessi, ritrovata con maggiore o minore attesa, maggiore o minore lavoro.

Anche a scuola, se ci si avventura nell'apprendere, è sulla base della fiducia che ciascuno ha in se stesso e porta in sé per la propria storia personale, ma anche sulla base del senso di sicurezza che deriva dalla conferma – anche implicita – dell'insegnante e del contesto. A scuola, ciascuno deve capire e sperimentare che, se cade, si può rialzare, perché persone e strutture sono pronte a restituire continuità.

Se nel contesto-scuola – magari nella nuova scuola appena iniziata – non si trova questa base di limitata sicurezza, allora il non farcela, il non riuscire al primo colpo – o al secondo, al terzo – da un lato può far sentire l'alunno avulso rispetto a quel mondo dei saperi e al contesto che li propone, e dall'altro può far apparire quei saperi e quel contesto, avulsi rispetto a ciascuno. In tal modo si percepisce che l'avventurarsi è rischioso: si teme che, se l'attraversamento non restituirà ciascuno a se stesso, si resterà spaesati, indietro, fuori posto, in un doloroso stato di allontanamento da se stessi. In tal caso, invece di un senso di accrescimento, l'alunno proverà un senso di diminuzione, fragilità e di inadeguatezza, e quindi di disconferma sociale.

Nel caso della raggiunta continuità con se stessi, si avrà uno stato emotivo riconducibile ad una delle emozioni di base identificate dagli studiosi, la gioia, predeterminata geneticamente per favorire la scelta delle situazioni favorevoli alla vita. Nel caso contrario, si avranno altre emozioni: la rabbia, la paura, la tristezza, il disgusto. Particolarmente importante, per chi si occupa di apprendimento e di scuola, è lo stupore, cioè il senso della scoperta e della meraviglia di fronte al nuovo. Infatti, la ricerca del nuovo e dell'effetto di scoperta/meraviglia è il motore primario del comportamento esplorativo e perciò dell'apprendimento.

Solo se la scuola – e in essa prima di tutto l'insegnante – dà questa tranquilla fiducia di rimanere con se stesso anche in un avventurarsi incerto (anche in un provvisorio fallire), solo se, nell'inoltrarsi di qualche passo, è possibile sentirsi che non si rimarrà soli, “fuori”, spaesati – e sminuiti, con il senso di una diminuzione di se stessi che è precisamente il contrario del senso di accrescimento di cui si alimenta il sé – allora ci si avventura nell'apprendimento. E allora continuità significa assicurare le condizioni che permettono al bambino o ragazzo di affrontare le discontinuità e non significa raggiungere una continuità a tutti i costi o che avere una discontinuità sia un male.

Certi genitori vorrebbero che classi intere della primaria si mantenessero invariate nel passaggio alla secondaria di 1° grado: in questo caso si può dire piuttosto che continuità è male.

Se è vero che la continuità è un valore, perché è il permanere dell'identità, allora non si può perdere. Anche la discontinuità è un valore perché è il crescere stesso, il quale non è per nulla pacificamente espansivo, ma a piccoli o meno piccoli gradini. In linea di principio il modello è il massimo di discontinuità con il massimo di continuità, non certo con il massimo di stress, ma nemmeno con il minimo possibile di stress. La discontinuità, infatti, è assolutamente ineliminabile nel percorso di apprendimento scolastico, anzi è il compito. E d'altra parte, basta guardare all'adolescenza per rendersi conto che lo è anche nella vita stessa.

ESERCITAZIONE – TIROCINIO INDIRECTO
ANALOGIE E DIFFERENZE NEI DIVERSI ORDINI DI SCUOLA

- Sulla base dell'esperienza finora condotta nei due ordini di scuola, avrà individuato differenze e aspetti in comune; provi a evidenziarli di seguito.

ASPETTI RILEVATI	SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA
Finalità		
Organizzazione		
Scelte metodologiche		
Stili di apprendimento privilegiati nei due ordini di scuola e in specifici ambiti del sapere		

SCHEDA N.1
CONTINUITÀ E PTOF

➤ Presenti la seguente intervista ai docenti referenti della CONTINUITÀ e del PTOF.

INTERVISTA	
Quali modalità vengono attuate per la realizzazione della continuità?	<div style="margin-bottom: 10px;"><input type="checkbox"/> a livello orizzontale</div> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <div style="margin-bottom: 10px;"><input type="checkbox"/> a livello verticale</div> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <div style="margin-bottom: 10px;"><input type="checkbox"/> a livello organizzativo</div> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Quali sono i momenti e le occasioni di incontro tra i docenti dei diversi ordini di scuola?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

SCHEDA N. 2
OSSERVAZIONE IN SEZIONE

- L'obiettivo di questo percorso è di acquisire, attraverso la rilevazione di elementi di continuità e di discontinuità a livello di stili di apprendimento e scelte curriculari, una visione unitaria del sapere che accompagni l'alunno nel suo percorso di studi. Pertanto dopo le precedenti attività e con l'aiuto dei dati conseguiti con l'intervista ai referenti della scuola conduca l'osservazione guidata nei due ordini di scuola.

Fascia di età	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Aspetti trasversali tra i campi di esperienza trattati	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Modalità di organizzazione dei concetti base dei saperi	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Competenze raggiunte	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

SCHEDA N. 4
IL CURRICOLO VERTICALE
DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Si rimanda alla lettura dell'*Autoformazione T2*, N. 5, pp. 20 – 25.

- Inserire un esempio di curricolo verticale relativo ad un determinato sapere, facendo riferimento alle Indicazioni dall'infanzia alla secondaria di primo grado. Descrivere le modalità di organizzazione delle conoscenze rispetto alle diverse fasce d'età, circoscrivendo il discorso intorno ad un determinato sapere (esempio: la Storia). Indicare come i concetti base vengono organizzati nell'infanzia, nella primaria e nella secondaria di primo grado.

RIFLETTERE IN GRUPPO

- Analisi dati rilevati con confronto intersoggettivo

Annotazioni

SCHEDA N. 5
PERCORSO FORMATIVO ATTIVO: VISITA AL MUSEO SOB

CREAZIONE DI UNA MAPPA CONCETTUALE

SCHEDA N. 6
VERIFICA DELLA PROGETTAZIONE

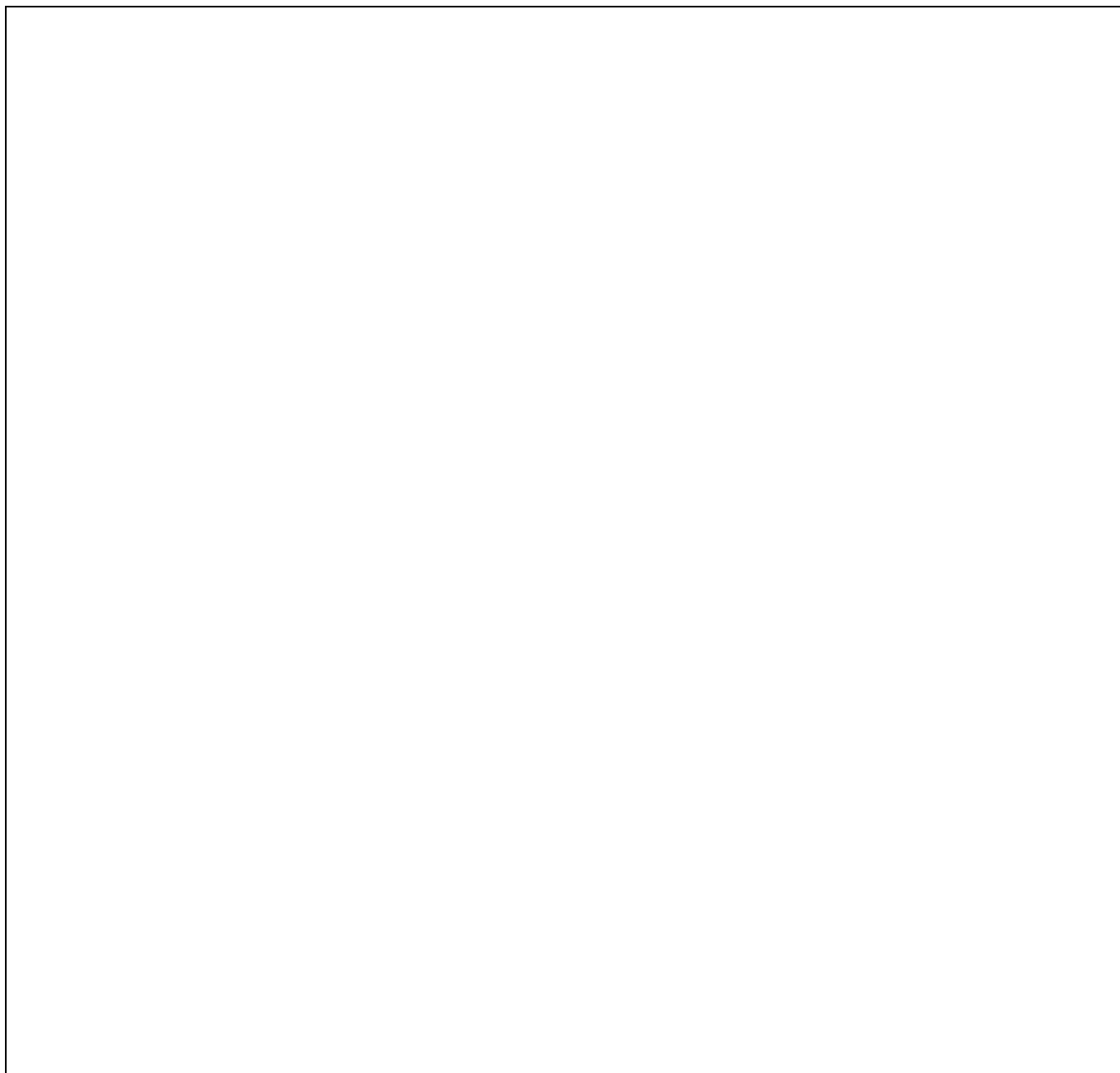
COSTRUZIONE DI UN CURRICOLO UNITARIO

Attività da svolgere presso la sede universitaria con simulazione della collegialità docente impegnata in un Istituto Comprensivo

ARTICOLAZIONE DELL' ATTIVITÀ:

- Costituire piccoli gruppi
- Elaborare collegialmente un percorso seguendo le opzioni indicate nella tabella di riferimento.

➤ Considerare le indicazioni ed elaborare un'ipotesi progettuale .



SCHEDA N.6
DISCONTINUITÀ IN SEZIONE

LABORATORIO

Se la discontinuità è intesa come “progressione di competenze”, vanno individuati nell’ambiente di apprendimento snodi che possono produrre cambiamenti cognitivi, socio-affettivi, ecc.

- Attraverso la realizzazione di un’attività didattica tratta dall’ipotesi progettuale, rilevare elementi di discontinuità relativi a:
Vedi scheda n. 8 percorso scuola dell’infanzia

APPRENDIMENTO	INSEGNAMENTO
La discontinuità si manifesta con rotture culturali rispetto agli schemi mentali e alle rappresentazioni personali, ai modelli noti, ai concetti comuni, agli usi familiari o alle esperienze personali.	La discontinuità si manifesta con rotture epistemologiche, con livelli di concettualizzazione o formalizzazione sempre più raffinati.

SCHEDA N. 8
DISCONTINUITÀ IN CLASSE

LABORATORIO

Se la discontinuità è intesa come “progressione di competenze”, vanno individuati nell’ambiente di apprendimento snodi che possono produrre cambiamenti cognitivi, socio-affettivi, ecc.

- Attraverso la realizzazione di un'attività didattica tratta dall'ipotesi progettuale, rilevare elementi di discontinuità relativi a:
Vedi scheda n. 14 percorso scuola primaria

APPRENDIMENTO	INSEGNAMENTO
La discontinuità si manifesta con rotture culturali rispetto agli schemi mentali e alle rappresentazioni personali, ai modelli noti, ai concetti comuni, agli usi familiari o alle esperienze personali.	La discontinuità si manifesta con rotture epistemologiche, con livelli di concettualizzazione o formalizzazione sempre più raffinati.

RIFLETTERE IN GRUPPO

- Restituzione e confronto intersoggettivo
- Chiusura percorso

Annotazioni