
 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p align="center">PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p align="center">Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p align="center">ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE “Braschi-Quarenghi” Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
---	--	--



INTRODUZIONE

La riflessione sulla didattica delle competenze è strettamente interdipendente con le buone prassi di inclusione scolastica. Non c'è vera inclusione senza l'insegnamento delle modalità di riflessione, di controllo e di progettazione del proprio apprendimento: l'allievo strategico di cui parla Sergio Neri (cfr. *L'alfabeto di Sergio Neri*, a cura di I. Veronesi). L'inclusione si realizza prima di tutto nella realizzazione di ambienti didattici e nell'uso di metodi d'insegnamento inclusivi, ossia flessibili e di qualità, capaci di utilizzare strategie cognitive, metacognitive, socio-affettive e motivazionali.

La competenza chiave a cui fare riferimento è quella “Imparare ad imparare” e il paradigma educativo è quello dell'inclusione scolastica.

- “Imparare a imparare” è l'abilità di organizzare il proprio apprendimento sia individualmente che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità. E' un'opportunità che permette alla persona di perseguire obiettivi di apprendimento basato su scelte e decisioni prese consapevolmente e autonomamente, per comprendere, ma soprattutto per continuare ad apprendere, lungo tutto l'arco della vita e nella prospettiva di una conoscenza condivisa e di un apprendimento come processo socialmente connotato.
- Per quel che riguarda l'inclusione ci sono alcune criticità da riconoscere e superare: si assiste al fatto che il passaggio terminologico dall'integrazione all'inclusione non sempre ha portato a un cambiamento del paradigma educativo. Dal punto di vista sia linguistico che epistemologico nell'idea dell'Integrazione l'alunno con BES (altra nazionalità, disabilità, DSA, ecc.) viene aiutato ad integrarsi nel sistema "normale". Sistema che mantiene il proprio status di normalità (e rigidità in quanto pensato per soggetti normali) e accoglie l'alunno con Bes. In altre parole, la normalità è ancora il modello di riferimento dell'integrazione e in questa ottica l'intervento è rivolto più all'alunno con BES che all'intero sistema. Il paradigma dell'inclusione mette in discussione invece proprio questo concetto di normalità e va a lavorare sul cambiamento del sistema. Questa la prospettiva che sta alla base dell'Index for Inclusion di Tony Booth and Mel Ainscow.

L'idea di questo Progetto nasce proprio dalla riflessione che cambiare il sistema significa anzitutto rendere flessibile l'ambiente didattico, utilizzare delle strategie didattiche mirate, spostare l'attenzione sul concetto di mediazione didattica e sulla rimozione degli ostacoli dell'apprendimento (Art. 3 Costituzione) poiché l'inclusione si riferisce all'educazione di tutti i ragazzi, compresi coloro che manifestano domande “speciali”. Favorire una didattica d'aula inclusiva significa assumere l'insegnamento come azione mediata. Un'esperienza orientata verso un'ottica inclusiva si regge su due condizioni: un sapiente uso di mediatori (oggetti, progetti, soggetti, luoghi) che facilitano

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

l'apprendimento individuale e di gruppo, ed ampie possibilità di sperimentazione e di espressione di sé, di rielaborazione dell'esperienza vissuta, inducendo gli allievi ad affrontare questioni e problemi.

Se non si lavora su questi due aspetti fondamentali il rischio è quello della demotivazione dei ragazzi con maggiore difficoltà e l'aumento del tasso di dispersione scolastica nella scuola.

Più volte è stato sottolineato il ruolo che giocano, nella lotta alla **dispersione, le risorse umane su cui il sistema formativo nel suo complesso può contare.**

Il tema è stato sollevato con forza molto maggiore dal MIUR e con ricchezza di riferimenti empirici nel corso di studi "sul campo".



Allargamento e affinamento delle prospettive disciplinari e delle metodologie, abitudine allo **svolgimento di funzioni pedagogiche più complesse**, promozione di attività di **controllo e di recupero** da concertare con uno spettro di **interlocutori ad ampio raggio**: tutto ciò necessita di un diffuso e regolare impegno formativo al quale deve provvedere in gran parte il Ministero, in termini di politiche dirette e indirette, sia sul piano della programmazione generale sia sul piano dell'allestimento di sedi, occasioni, stimoli professionali.

Un tale impegno formativo va pensato sia con riferimento agli insegnanti sia con riferimento all'applicazione di particolari metodologie di insegnamento-apprendimento in classe.

Là dove il confronto tra scuola e ambiente sociale si fa più **drammatico**, là dove l'utenza del servizio pubblico presenta caratteri tali da richiedere nel docente più alte doti umane e professionali, diventa necessaria l'utilizzazione di docenti dai **curricula** professionali specialistici in modo tale da poter garantire una elevata capacità di successo in tale tipo di contesti.

Relativamente al generale problema della dispersione scolastica, si stima che le cause della stessa possono definirsi sia endogene che esogene.

Per le cause esogene la variabile di fondo, quella che esercita una maggiore influenza sui fenomeni di questo tipo, è, naturalmente, quella che presenta una più spiccata dimensione "macro", ossia il grado dello sviluppo socio-economico delle aree interessate. Le possibilità di reddito, la disponibilità di infrastrutture (trasporti,

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

biblioteche, comunicazioni), l'assenza di impellenze o bisogni economici, sono, insieme con altre cause strettamente correlate, i fattori che discriminano in modo più immediato.

Per quelle endogene, si fa riferimento a disfunzioni, vischiosità e fattori ostili che operano all'interno del sistema scolastico-formativo e che, in misura relativamente *autonoma*, producono le condizioni della dispersione.



La necessità di soffermarsi sul rapporto scuola-famiglia; la necessità che l'istituzione sappia anche acquisire una mentalità che potremmo definire "pro-attiva" verso le famiglie per creare già nella famiglia un clima più favorevole alla frequenza scolastica dell'alunno con certificazione di ritardo cognitivo o di borderline cognitivo (border-line o disabile) attraverso il potenziamento delle abilità cognitive dell'individuo - di qualunque individuo – si sviluppa ***in base alla convinzione che esista sempre uno scarto tra le potenzialità individuali e l'effettiva realizzazione di tali potenzialità.***

PREMESSA METODOLOGICA

L'applicazione della metodologia EAM (Esperienza di Apprendimento Mediato) e PAS (Programma di Arricchimento Strumentale) rappresenta un lavoro puntuale e scientifico di applicazione di particolari strumenti di riflessione cognitiva e metacognitiva sulla modificabilità dell'atto percettivo di qualunque soggetto ed attraverso l'utilizzazione di particolari tecniche di ***mediazione dell'apprendimento*** che esplorano le condizioni nelle quali si è ottenuto il livello di funzionamento manifesto di un processo cognitivo.

L'attuazione del progetto prevede l'applicazione, mediante il lavoro di un Mediatore PAS, degli strumenti logici tipici del metodo Feuerstein così come la realizzazione di una ***didattica individualizzata e personalizzata.***

La normativa sui BES (DSA), e in particolare le linee guida della legge 170/2010, si focalizzano sul concetto

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---



di **DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E PERSONALIZZATA** come garanzia del diritto ad apprendere degli studenti con DSA.

E', quindi, l'utilizzo di metodologie didattiche adeguate che può favorire, attraverso gli adeguati strumenti, per il raggiungimento del successo scolastico.

*"La **didattica individualizzata** consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente."*

*"La **didattica personalizzata**, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, ecc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo."*

Il Decreto Legislativo **nr.66 del 16 aprile 2017**, poi, con particolare riferimento **all'art.1 c.2 e art.4 c.1**, sottolinea l'esigenza di implementare l'inclusività attraverso la partecipazione di soggetti diversi, esperti, genitori, docenti con particolari competenze, al fine di promuovere soluzioni veramente condivise e non semplicemente frutto di un lavoro parziale e/o semplicemente unidirezionale.

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE “Braschi-Quarenghi” Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
---	--	---

Nello stesso Decreto Legislativo, poi, in particolare nell’**art.9 c.9**, il ruolo assunto dai progetti di inclusione, entra direttamente a far parte integrante delle procedure di valutazione dell’intero Istituto Scolastico, anche in funzione della nascita del nuovo Osservatorio Permanente per l’Inclusione Scolastica del MIUR (**art.15** del citato Dlgs.).



Cenni introduttivi didattica individualizzata e personalizzata che si intende adottare.

Se si assume la differenza e non la normalità come modalità di porsi nelle relazioni e nell’apprendimento, si dovrebbe anche, a livello linguistico, superare le espressioni “disabilità” e “Bisogni educativi speciali”. Questa la proposta dello sguardo prospettico dei Disability Studies, che a partire dalle teorie di Michel Foucault, guardano all’inclusione come fenomeno sociale, cercando di disvelare nelle pratiche educative quotidiane i meccanismi di potere insiti spesso nello stesso linguaggio.

A partire da tale impostazione teorica bisognerebbe riflettere sull’erronea interpretazione dei concetti di individualizzazione e personalizzazione. La *didattica speciale per l’inclusione* come risposta ai BES, mantiene la concezione che debbano essere messe in atto due didattiche: da una parte una didattica adatta per la maggior parte degli alunni, dall’altra una didattica adattata, ora individualizzata (PEI), ora personalizzata (PDP). La didattica speciale deve diventare invece didattica *tout court*, una sola didattica per tutti, in cui docente curricolare e docente di sostegno concertano le pratiche didattiche più efficaci in maniera flessibile per tutti.

Pet quel che riguarda le azioni educative che si intendono utilizzare in questo Progetto ci si pone come obiettivo quello di superare la caratteristica burocratica del Piano Didattico Personalizzato, e dei bisogni compensativi e dispensativi per i BES, per orientarlo nella prospettiva del PROGETTO per l’alunno.

L’ambiente di apprendimento deve essere scomponibile e riorganizzabile in base alle esigenze didattiche del docente e dello studente, il quale deve poter costruire un proprio percorso individuale, disporre di materiali adatti al suo livello di apprendimento, tarati sul suo bisogno di personalizzazione ed, eventualmente, di recupero.

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

In un uso flessibile di metodologie didattiche si utilizzeranno sia metodi a mediazione sociale sia metodi a mediazione dall'insegnante.

In particolare, alcuni percorsi di scienze umane verranno svolti con le seguenti modalità: apprendimento cooperativo di matrice anglosassone (Johnson & Johnson e Kagan), Didattica metacognitiva, flipped lesson, e didattica per problemi svolti con la modalità degli Eas (Episodi e apprendimento situati). In tutte i percorsi si darà particolare importanza alla metariflessione sul linguaggio e sul proprio stile di apprendimento e particolare attenzione verrà data all'apprendimento significativo attraverso la proposta di svolgimento di compiti di realtà o di artefatti cognitivi: power point, mappe concettuali, interviste, questionari, diagrammi, tabelle etc.

Al di là del metodo scelto, in ogni tipo di attività svolta si darà molta importanza all'uso delle nuove tecnologie, della LIM in classe, al lavoro da svolgere anticipatamente a casa attraverso la classe virtuale.



Cenni introduttivi all'EAM (Esperienza di Apprendimento Mediato), PAS (Programma di Arricchimento Strumentale)

Il piano teorico di riferimento (ossia la teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale) è il presupposto di partenza del metodo Feuerstein, inoltre, possiede una solida struttura metodologica (l'Esperienza di Apprendimento Mediato), un sistema operativo che consiste nel **Programma di Arricchimento Strumentale (PAS)** e nel Piano di Valutazione del Potenziale di Apprendimento (**Learning Potential Assessment Device: LPAD**).

L'LPAD distingue tre fasi, o tre livelli di inferenza, che si attuano in tre momenti procedurali:

1. PRE TEST

Nel pre-test si misura il livello di funzionamento manifesto.

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
---	--	---



In questa prima fase l'LPAD consiste nella somministrazione di test. Il risultato ottenuto rivela il livello di funzionamento in atto: si osserva il comportamento spontaneo del soggetto, la linea di partenza. Si pone il soggetto di fronte a semplici compiti, dopo avergli comunicato gli obiettivi e le modalità del lavoro che si sta intraprendendo e avergli chiarito le consegne. Lo si osserva quindi mentre risolve gli esercizi autonomamente, senza fornirgli alcun aiuto. Il valutatore si limita ad annotare i risultati, il grado di efficienza e a porre domande sulle strategie utilizzate, per farsi una prima idea del livello di consapevolezza del discente, del suo stile cognitivo, delle operazioni mentali che utilizza adeguatamente e delle funzioni eventualmente carenti.

Si continuano a proporre esercizi, relativi alla serie già iniziata, che si allontanano progressivamente dai precedenti per il livello di complessità, per il grado di astrazione, o perché chiamano in causa diverse e più numerose funzioni cognitive, fino a quando il soggetto incontra delle difficoltà e non riesce più a procedere da solo.

2. MEDIAZIONE DI APPRENDIMENTO

Si esplorano le condizioni alle quali si è ottenuto il livello di funzionamento manifesto. In questa fase il valutatore indaga in che modo le funzioni cognitive sono state espresse nel corso della soluzione di un problema preciso.

E' l'unico momento in cui la figura del valutatore LPAD si sovrappone, senza distinzioni, a quella di un applicatore del PAS: diventa cioè in tutto e per tutto un Mediatore. Questi fornisce al discente tutti i pre-requisiti necessari ad affrontare il compito che è stato per lui causa di un blocco. Quando diciamo "tutti i pre-requisiti" non intendiamo solo quelli cognitivi o metacognitivi, attinenti alla consapevolezza e alla gestione dei processi di pensiero, ma ci riferiamo anche a quelli affettivi ed emozionali, affinché il comportamento del soggetto si modifichi anche nelle sue componenti energetiche e motivazionali. Quando il discente sembra aver acquisito gli elementi necessari ad affrontare il compito, gli si presenta una serie di prove, simili per alcuni aspetti e diverse per altri, per rafforzare alternativamente le diverse acquisizioni.

 <p>Ministero dell'Istruzione Superiori Annuale 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

Contemporaneamente si varia anche la qualità e la quantità della mediazione offerta, che tende a divenire sempre meno intensa e ad allungare progressivamente la distanza fra il valutatore e i compiti che il soggetto deve eseguire.

3. POST-TEST

Si valuta la modificabilità propriamente detta. L'esaminatore fornisce apporti supplementari, per modificare le strutture cognitive. L'effetto di questo apporto personalizzato dà luogo a sua volta a una valutazione sulla misura dell'applicabilità di tali variazioni in altri contesti di apprendimento.



L'LPAD offre la possibilità di valutare se il soggetto è modificabile, come si è verificato il cambiamento nel corso della relazione con il valutatore, e interpreta il funzionamento del soggetto in funzione del cambiamento.

Obiettivi

- Evidenziare le abilità cognitive di un soggetto attraverso una serie di mediazioni che ne rivelano le capacità di apprendimento e di adattamento;
- identificazione delle funzioni cognitive ampiamente sviluppate;
- identificazione delle funzioni cognitive carenti;
- valutazione della ricettività all'apporto di informazioni, principi di analisi e di ragionamento e principi strategici che guidano alla soluzione del problema;
- valutazione dell'ampiezza degli investimenti che possono porre rimedio alle carenze cognitive.

Contenuti delle prove

La batteria nel suo complesso si compone di 16 serie di prove e di altri item che vengono applicati solo in casi particolari. Alcuni di questi test sono l'esito originale dell'elaborazione e della ricerca condotta da Feuerstein e dalla sua equipe; altri (Figura Complessa di Rey, Matrici di Raven, Organizzazione di Punti, Pochoir ecc.) sono test preesistenti che Feuerstein ha chiesto e ottenuto di poter inserire nella sua batteria e di poter

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

utilizzare con modalità e scopi differenti da quelli per cui erano stati conati, predisponendo, per alcuni di essi, diverse serie di variazioni.

Per semplicità possiamo raggruppare l'insieme delle prove in 3 categorie:

a) prove che riguardano l'*organizzazione visuo-motoria e percettiva*, (Organizzazione di Punti, Figura Complessa, test di Lahi ecc.). Queste consentono di sondare la capacità del soggetto di organizzare campi visivi non strutturati, superando interferenze percettive attraverso l'uso di idonee strategie cognitive; permettono inoltre di valutare la capacità di stabilire e proiettare relazioni virtuali;



b) prove che si basano sull'utilizzo della *memoria*, sia di tipo spaziale che verbale che semantico (test di Apprendimento delle Posizioni, test dei Plateaux, test delle 16 Parole, test del Richiamo Associativo);

c) prove che richiedono processi di pensiero ed *operazioni mentali di livello elevato*, come l'individuazione e la generalizzazione di rapporti fra elementi e di relazioni fra rapporti, l'utilizzo del pensiero inferenziale induttivo e deduttivo, la moltiplicazione logica, la trasformazione mentale di rappresentazioni complesse, ecc. (Test delle Progressioni Numeriche, Test delle Sagome, Le Matrici di Raven, l'Organizzatore).

E' opportuno premettere che la valutazione LPAD è prevista per alunni DSA (solo DSA?) aventi il supporto di un docente di sostegno. I tempi di una valutazione dinamica vanno dalle 15 alle 20 ore.

OBIETTIVI PROGETTUALI

Tale diversa gestione della lezione mira a rafforzare il necessario legame *tra atto mentale e mediazione* e a determinare una puntuale analisi circa la logica di formulazione delle richieste in ogni specifica pagina PAS analizzata per poi avviare un processo di **bridging** volto all'acquisizione di specifiche competenze disciplinari.

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

Esplicitare la relazione tra atto mentale e mediazione significa ancora:

1. *Individuare le condizioni di necessità logica di formulazione di una richiesta (in rapporto alle finalità da perseguire proposta dalla pagina stessa);*
2. *Individuare ipotesi di trasformabilità delle condizioni di necessità logica riguardante il contenuto in modelli espositivi di diversa natura (riferimento a diversi stili cognitivi);*
3. *Riproposizione di esercizi riguardanti una diversa formulazione della richiesta in rapporto allo spostamento di specifiche condizioni di costruzione della pagina PAS. (bridging)*

Per poter lavorare con esperienze di apprendimento mediato è essenziale riuscire a capire



- quali sono le funzioni cognitive carenti;
- quali sono quelle che possono essere sviluppate;
- con quale velocità è lecito aspettarsi che l'allievo riesca a progredire.

Lo strumento sviluppato da Feuerstein prende il nome di "Valutazione dinamica del potenziale di apprendimento" (Learning Potential Assessment Device - LPAD).

Si tratta di un ciclo (misura) -> (esperienza di apprendimento mediato) -> (misura) .

Nell'applicazione del metodo di Feuerstein non è importante il livello mentale dell'allievo, ma la sua potenziale modificabilità.

Si parla, quindi, di valutazione del processo di apprendimento e non soltanto del contenuto dell'apprendimento stesso.

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

ESEMPIO DI APPLICAZIONE LEZIONE METACOGNITIVA

Informazioni iniziali

L'applicazione prevede l'utilizzazione dell'EAM all'interno di una programmazione curricolare della disciplina di Filosofia di una 4/5 classe di liceo Socio-psico-pedagogico.

La metodologia metacognitiva è applicata su:

- Prove tassonomiche di sintesi e inferenza contenutistica (*sull' indicazione dell'ipotesi di lavoro di Bloom*)
- *Partecipazione a discussioni organizzate*
- *Composizione di scritti sintetici*

FASE DI PROGRAMMAZIONE DEGLI INTERVENTI

LA LEZIONE METACOGNITIVA



Rappresenta un atto didattico, nella forma della lezione, progettato e condotto con elevato coinvolgimento cognitivo degli allievi relativamente a **scopi, contenuti, modalità, stili, forme di controllo**.

La condizione di *metacognizione*, quale ampia partecipazione conoscitiva del senso e della direzione del lavoro d'insegnamento e di apprendimento che si sta per intraprendere, potenzia gli apprendimenti e le conoscenze incrementando la motivazione al lavoro.

Fasi dell'azione didattica.

Definizione del campo di lavoro. *Aprire la lezione con l'enunciazione degli argomenti o problemi che saranno complessivamente trattati.*

Indicazione dei fini e delle competenze attese. *Informare gli allievi sulle mete (cognitive, culturali, operative, di consultazione, ecc.) che il docente si aspetta.*

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE “Braschi-Quarenghi” Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

Stima della difficoltà del compito. *Informare gli allievi del grado di difficoltà che si ritiene essi incontrino, ovvero dei punti critici, dei concetti particolarmente inusuali o complessi.*

Stile espositivo. *Informare gli allievi, o concordare con essi, le modalità di conduzione della lezione: esposizione/conferenza, commento di documenti o testi, dialogo, esercitazione, risposte a domande/problemi, forme interattive, dialogiche, visione di audiovisivi, rilettura di argomenti noti, ecc.*

Indicazioni delle fonti teoriche. *Partecipare agli allievi le fonti librarie (testi di vario genere), documentarie (documenti, opere, codici, tabelle, rapporti, ricerche, ecc.), esperienziali (proprie, altrui, cliniche) o di altro tipo che sostengono i contenuti o problemi della lezione.*

Connessioni al pregresso. *In apertura, come in itinere, operare rimandi ai concetti, o parti di programma, o problemi, precedentemente trattati, sia nel senso della continuità che della divergenza o criticità.*

Rinforzo sui concetti-chiave. *Durante la lezione, o in chiusura, richiamare e marcare i concetti più significativi, con il dovuto rimando di problematicità, invitando gli allievi a polarizzarvi la propria attenzione e memoria ed a svilupparli concettualmente.*

Mappa concettuale di sintesi. *Invitare gli allievi, a conclusione della lezione o in fase di studio, a redigere una mappa dei concetti essenziali e delle loro correlazioni, uno schema gerarchico e sequenziale dal concetto più generale ed inclusivo a quelli più specifici e meno inclusivi, con le relative ramificazioni, precisando anche i tipi di legami tra concetti.*



Autovalutazione. *Invitare gli allievi a produrre, per se stessi, una valutazione del guadagno apprenditivo relativo ad esperienze o esercitazioni connesse alla lezione e al conseguente lavoro. Può essere condotta anche come “autobiografia formativa”, memoria, o risposta ad un questionario.*

Condizioni di svolgimento degli esercizi

La costruzione di mappe garantisce la chiarificazione di concetti, l'individuazione di relazioni nuove (proposizioni), di nuovi significati (conoscenze), la sollecitazione della stessa creatività dell'alunno.

Essa però risulta realmente efficace soltanto se inserito in uno stile di lavoro che privilegi la rielaborazione attiva da parte dello studente. Gli studenti apprendono rielaborando informazioni e conoscenze con la tecnica del problem solving. Posti di fronte al problema, cercano di utilizzare le conoscenze in loro possesso per risolverlo. Il problema può essere di diversi tipi: dimostrare un teorema, comprendere una lezione, produrre un testo, eseguire un'esercitazione di laboratorio. In ogni caso, si assiste ad un tentativo di rielaborazione della conoscenza condotto attraverso strategie conosciute e il docente non ha la funzione di generatore di apprendimento, ma sempre quella di facilitatore.

Lo studente viene, inoltre, aiutato dal docente ad osservare e a controllare le proprie modalità di apprendimento, confrontandole con quelle di altri e localizzando i punti deboli nel complesso di strategie a

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE “Braschi-Quarenghi” Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---



sua disposizione. Da ciò ha origine un lavoro che conduce assai spesso a sensibili miglioramenti nelle prestazioni cognitive, e sempre ad una migliore consapevolezza di sé. Il docente viene percepito non tanto come un dispensatore di conoscenze da replicare meccanicamente, ma come un collaboratore nel processo di rielaborazione cognitiva.

Dunque: fare molte domande, far sentire gli studenti **continuamente interpellati**; **fermarsi a metà di un'argomentazione e fare trarre agli studenti le conclusioni**; fare **rielaborare** dagli studenti paragrafi o lezioni frontali, mediante l'uso, p.es. di mappe concettuali; fare analizzare casi concreti con l'uso dei **diagrammi di Gowin**.



Valutazione conclusiva e prospettive.

Il raggiungimento del principale obiettivo di una lezione metacognitiva è il necessario superamento della natura strutturale della conoscenza e, cioè, la considerazione che la conoscenza sia considerata un evento che si costruisce e sviluppa solo per ampliamento strutturale di concetti, visualizzabile come struttura ad espansione polidirezionale (sequenziale, ramificata, per incremento di relazioni).

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

Pur affermando la **duplice provenienza della conoscenza** nell'individuazione di un'interazione tra un versante **teorico** (concetti, costrutti, principi, teorie) e di un versante **metodologico**, legato a processi cognitivi operativi (osservazione, selezione, interpretazione) si puntualizza l'ulteriore necessità di operare un'interazione tra **teoria e lavoro mentale individuale, tra contenuti e processi**. In un qualunque soggetto la spontanea tendenza a concettualizzare, organizzare la conoscenza, stabilire regolarità tra le percezioni, uscire dalla percezione confusa ed applicare *etichette* che ne contraddistinguono il significato (nomi, simboli) si lega alla consapevolezza che il pensiero **isola concetti e relazioni tra concetti**.

Arrivare ad una **concezione "significativa" dell'apprendimento** significa interpretare l'apprendimento non solo quale ricezione o registrazione delle informazioni, ma quando si elaborano quelle informazioni, si attivano connessioni, legami con altri concetti, si collocano informazioni in altri contesti, si **inferisce**.



Tuttavia è necessario tener presente che mentre l'apprendimento è un processo di natura individuale, la conoscenza tende al confronto, alla pubblicizzazione/visualizzazione, alla negoziazione sociale. I significati dati alla realtà possono essere messi in comune, confrontati, concordati e, pertanto si riferiscono a significati che sono anche **costruzioni sociali** e tale consapevolezza legata alla considerazione che esiste un'innegabile **sinergia di concetti e linguaggio** che ci porta a riflettere su un corretto utilizzo del linguaggio in quanto esso rappresenta una quasi esclusiva fonte di esprimibilità degli stessi dei concetti, delle loro correlazioni e del loro conseguente scambio.

La scuola, pertanto, è vista come una risorsa, sede in cui si esplica e confronta il sapere ed in cui il **gruppo funge da mediatore tra i diversi tipi di sapere**.

In generale, lo studente deve percepire il docente non come il solutore dei suoi problemi, ma il **collaboratore** alla ricerca di una soluzione.

Lo spiegare e rispiegare, in termini sempre più **"semplici"**, gli stessi concetti, fa dell'insegnante un protagonista **infelice**, che finisce per seguire la strada **più lunga e meno produttiva** – nella comprensione di un insieme di concetti.

Occorre rovesciare l'atteggiamento di attesa passiva e promuovere (con fiducia, mai in maniera aggressiva) l'**elaborazione personale**.

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

Esempio di schematizzazione su apprendimento significativo

A tale scopo si è anche proceduto all'utilizzazione della logica proposizionale applicata alle discipline di Filosofia e Storia.

ESEMPI DI APPLICAZIONE DI LOGICA PROPOSIZIONALE

Il compito principale della logica è studiare il nesso di **conseguenza logica tra proposizioni**, predisponendo delle tecniche per determinare quando la verità di una conclusione consegue **necessariamente** dalla verità delle premesse. Un altro aspetto, strettamente collegato con il precedente, è quello di determinare, date certe premesse, altre proposizioni che sono loro conseguenza logica. La logica, quindi, contrariamente ad un'opinione diffusa che la identifica genericamente con l'arte del ragionamento, va intesa, almeno in prima approssimazione, come lo studio delle **regole linguistiche di inferenza** che sono *corrette*, ossia che conducono a conclusioni vere, qualora applicate a premesse che risultano vere, ossia, in altre parole, che **rispettano il nesso di conseguenza logica**. Un obiettivo della logica come disciplina è quindi stabilire quali ragionamenti sono corretti e quali no. Uno degli obiettivi principali è comunque quello di individuare dei "calcoli logici" che consentano di meccanizzare l'attività deduttiva e di "dominare" l'insieme delle conseguenze di un nucleo di premesse, in modo da poter ragionare sulle teorie assiomatiche nel loro complesso: in sintesi la logica si propone di realizzare il sogno leibniziano del "calculus".



La logica come disciplina si occupa dei ragionamenti dopo che questi sono stati espressi nel linguaggio, e non dell'attività del ragionare, dei processi interni del pensiero: la logica ha avuto un enorme sviluppo quando, da Frege in poi, si è svincolata dalla psicologia (anche se attualmente i rapporti tra la logica e la psicologia si sono rinsaldati su nuove basi).

Evidentemente, in ogni caso, lo studio della logica ha benefiche ricadute sul "pensiero razionale" (come lo ha peraltro il corretto insegnamento di una qualsiasi disciplina).

L'ingresso della logica nei programmi scolastici è avvenuto in concomitanza con quello dell'informatica poiché lo studio della logica richiede l'elaborazione di linguaggi formali che sono in sintonia con i linguaggi di programmazione.

Inoltre, dal punto di vista storico, gli sviluppi della logica hanno preceduto quelli dell'informatica e ne hanno costituito la cornice teorica di riferimento.

Lo studio della logica, quindi, è uno strumento per inquadrare e comprendere il mondo dei calcolatori ed è indispensabile se ci si vuole rivolgere ad esso non come utenti passivi, ma con mentalità critica e voglia di capirne i risvolti concettuali e teorici.

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE “Braschi-Quarenghi” Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
---	--	---

Un obiettivo della logica è, quindi, l’analisi delle inferenze. Attualmente sono state sviluppate molteplici “logiche” che si propongono di studiare aspetti sempre più ampi dell’attività inferenziale.

In sintonia con quanto espresso nei programmi della scuola secondaria, si limita il discorso a quella che viene detta la *logica classica*, nella quale si prendono in considerazione solo alcuni tipi di inferenze e si assume il *principio di bivalenza*: una proposizione può assumere soltanto uno ed uno solo dei valori di verità **vero (V)**, o **falso (F)**, contrariamente a quanto accade molto spesso alle proposizioni del linguaggio naturale.

Quando eseguiamo un’inferenza, concateniamo delle proposizioni alcune delle quali sono assunte come premesse e altre sono dedotte da queste applicando delle regole d’inferenza. Si considerano solo inferenze *semplici* in cui l’ultima proposizione (*conclusione*) è ottenuta dalle precedenti (*premesse*) mediante l’applicazione di una sola regola (in altri termini, un’inferenza articolata in vari passaggi, quale può essere ad esempio una dimostrazione matematica che viene scomposta nei suoi costituenti più semplici).

Per analizzare logicamente un’inferenza occorre individuare la “forma logica” delle proposizioni che intervengono in essa, al fine di esaminare se la conclusione è o non è conseguenza logica delle premesse. L’individuazione della forma logica (che è un compito non facile, né univoco) viene condotta a livelli successivi di approfondimento.



Il primo livello è quello della cosiddetta logica proposizionale.

Composta una proposizione che contiene al suo interno almeno un’altra proposizione, si considerano solo inferenze contenenti proposizioni formulate mediante connettivi *vero-funzionali*, ossia tali che il valore di verità della proposizione composta dipende *unicamente* dai valori di verità delle proposizioni più semplici che la compongono.

Si considerano alcuni connettivi vero-funzionali, i più importanti dei quali, la *negazione*-(“non”), la *coniunzione* ^(“e”), la *disgiunzione non esclusiva* V(“o” nel senso di *vel*), il *condizionale*→(“se..., allora...”, o anche “solo se”) e il *bicondizionale*↔(“se e solo se”), sono caratterizzati dalle seguenti tavole di verità:

A		A
V		F
F		V

.....

 <p>Ministero dell'Istruzione Superiori Annuale 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE "Braschi-Quarenghi" Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

ESEMPIO DI APPLICAZIONE LEZIONE EAS (Esperienza di Apprendimento Situato)

L'EAS si può definire come "una porzione di azione didattica, ovvero l'unità minima di cui consta l'agire didattico dell'insegnante in contesto" (Rivoltella, 2013, p. 52) Si tratta di un nuovo modo di fare didattica che integra flipped classroom e didattica 2.0, che pone al centro il soggetto. E' un metodo che, rendendo lo studente protagonista del proprio apprendimento, permette una personalizzazione della didattica e una distribuzione di compiti tra tutti gli alunni della classe; per questo un tipo di didattica fortemente inclusiva.



Esso parte da compiti e situazioni legate alla vita reale e punta sulla motivazione all'apprendimento degli alunni. Il metodo degli EAS risponde in maniera diretta all'esigenza di puntare sulle competenze perché coniuga sapere formale a sapere informale, perché attiva il soggetto e valorizza le sue preconoscenze, perché passa attraverso l'uso attivo e consapevole dei media, perché pone al centro dell'azione didattica un arte-fatto (multimediale e non).

La struttura di un EAS consta di tre elementi che vengono di seguito presentati in sequenza ma che vanno immaginati in relazione sistemica e ricorsiva tra loro:

1. un momento anticipatorio, che consta di una situazione-stimolo (video, immagine, esperienza, documento, testimonianza, framework concettuale);
2. un momento operatorio, che consta di una microattività di produzione di un artefatto (analisi/creazione di un testo a partire da un problema da risolvere);
3. un momento ristrutturativo, che consiste nel confronto e rielaborazione (debriefing) riguardo a quanto accaduto/realizzato nei due momenti precedenti.

Il metodo, quindi, stimola negli studenti un processo di attivazione, di problem solving, di ipotesi da verificare con l'aiuto dell'insegnante e aiuta i ragazzi ad essere protagonisti del proprio apprendimento utilizzando abilità, preconoscenze, risorse personali e competenze. Dal punto di vista dell'insegnante, invece, questo metodo valorizza il suo ruolo quale regista del processo didattico: parlando meno (nella 1a fase) e parlando dopo (nella 3a fase), economizza e rende più efficace il suo stare in aula, lascia spazio agli studenti dando loro la possibilità di fare esperienza del sapere in maniera attiva.

Per la valutazione dell'apprendimento in situazione verranno di volta in volta predisposte apposite rubriche di valutazione delle competenze.

 <p>Annualità 2018-2019</p>	<p>PROGETTO INCLUSIONE IMPARARE A PENSARE <i>Classi coinvolte 4 S.U. e 5 S.U.</i></p> <p>Prof.ssa M. Rascente Prof.ssa M. Casalino</p>	 <p>ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE “Braschi-Quarenghi” Subiaco (Roma) –Via di Villa Scarpellini - Distretto 35° ambito 13°</p>
--	--	---

Tempi di svolgimento del progetto

Intero anno scolastico 2018-19.

Orario curricolare.

Discipline: Scienze Umane e Filosofia e Storia

Le diverse tipologie di trattazione delle tematiche per disciplina (lezione individualizzata, personalizzata, Gowin, apprendimento significativo, applicazione della logica proposizionale o metacognizione) verranno ripresentate secondo diverse modalità espositive per alunni che a seguito di verifiche sommative non hanno raggiunto una valutazione sufficiente in orari extrascolastici antimeridiani.

Prof.ssa Marianna Rascente

Prof.ssa Maddalena Casalino