



Esempi di didattica efficace

di Franca Storace - Docente e Formatrice

Nell'indagine TALIS 2013 (MIUR, 2014) è chiaramente emerso che solo il 28% dei docenti, sia per i paesi TALIS che in Italia, propongono progetti di lavoro cooperativi che richiedono una strutturazione formale abbastanza articolata per tempi, strumenti e strategie. Si tratta di una **pratica attiva**, ovvero una pratica didattica che coinvolge e motiva la partecipazione degli studenti all'apprendimento.

Sempre nella stessa indagine è emerso che tra i principali metodi di valutazione dell'apprendimento degli studenti c'è il ricorso all'**interrogazione in classe** (Italia: 80%; media Paesi TALIS: 49%). Si dà poco rilievo, invece, all'utilizzo dell'**autovalutazione** da parte degli studenti (Italia: 29%; media TALIS: 38%).

Da numerose ricerche è stato ampiamente dimostrato che gli studenti preferiscono lavorare in gruppo sia a scuola che nel pomeriggio e utilizzare tecnologie didattiche per supportare il loro processo di apprendimento. (*Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica*, Edizioni Ca' Foscari)

Partendo da tali premesse, nelle mie classi (terzo e quarto anno di Liceo scientifico) come docente di storia e filosofia ho proposto un percorso di apprendimento cooperativo su nuclei tematici filosofici trattati e sviluppati nel corso dell'anno. L'attività del progetto ha avuto la **finalità di promuovere la conoscenza della storia della filosofia come momento di socializzazione, di ricerca autonoma e individuale**, in grado di sviluppare la **capacità di concentrazione**, di **riflessione critica** e di favorire il processo di **maturazione degli alunni**.

Nelle Indicazioni nazionali per i Licei (MIUR, 2010) la **filosofia** viene vista sia in funzione del suo sviluppo storico, sia in relazione alle domande di "senso" che pone sulla "conoscenza, sull'esistenza dell'uomo, e sul senso dell'essere e dell'esistere". Le **competenze specifiche** che questa disciplina consente di sviluppare attraverso la conoscenza di autori e problemi filosofici sono: "la **riflessione personale**, il **giudizio critico**, l'**attitudine all'approfondimento** e alla **discussione** razionale, la **capacità di argomentare** una tesi anche in forma scritta, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale". (MIUR, 2010, p. 32)

La ricerca-azione si è proposta di dare opportunità formative adeguate agli **stili di apprendimento degli allievi**; ha inteso, inoltre, salvaguardare il diritto allo studio di tutti gli studenti, utilizzando una **metodologia didattica ed organizzativa flessibile e inclusiva**. Le innovazioni didattiche e organizzative sono state adottate allo scopo di contrastare sia la **demotivazione** e lo **scarso impegno** nello studio degli studenti, sia per **migliorarne il successo scolastico e l'apprendimento**. Il progetto, in sintesi, si è proposto il duplice obiettivo di **rinforzare la motivazione allo studio e di offrire modalità didattiche diversificate** al fine di recuperare gli alunni in difficoltà e contemporaneamente potenziare le eccellenze.



Metodologia

Gli alunni, in possesso di competenze digitali e delle regole di composizione delle mappe concettuali e delle mappe mentali, sono stati suddivisi in **gruppi eterogenei** di max quattro componenti ciascuno. A ciascun gruppo sono stati assegnati una tematica filosofica e un tempo di realizzazione di un prodotto multimediale, un breve video della durata massima di 5 minuti, da mostrare alla classe grazie al supporto della LIM.

Il percorso di ricerca-azione è stato intitolato *“Pillole di filosofia”*; i video prodotti dai gruppi di lavoro sono stati raccolti e sono visionabili sul blog “Tuttiabordo-dislessia” al link <http://tuttiabordo-dislessia.blogspot.it/search/label/%22Pillole%20di%20Filosofia%22>

I ragazzi sono stati invitati a effettuare **ricerche di approfondimento** servendosi sia di materiali cartacei proposti dal libro di testo o da altri manuali consultabili nella biblioteca della scuola sia di informazioni significative da ricercare in Internet. A tale proposito è stato necessario aiutare gli studenti a diventare degli *infotective*, cioè a costruire quelle abilità di ricerca in Rete che permettono loro di raccogliere informazioni in modo efficiente ed efficace come veri e propri detective (sapere che cosa, come e dove cercare), selezionare le informazioni e strutturarle in aggregati significativi di conoscenza. A tale fine le mappe concettuali diventano un supporto metacognitivo per cercare in Internet, costruire e rielaborare la conoscenza, in quanto permettono di focalizzare visivamente l’oggetto della ricerca e soprattutto di integrare i risultati nelle strutture cognitive preesistenti (metodo SEW-COM).

I dati a disposizione sono stati analizzati, sintetizzati e rielaborati in forma di mappe concettuali e di schemi, a cui sono state affiancate immagini esplicative e voci narranti. Gli alunni hanno utilizzato **più canali espressivi** (linguistico-verbale, visivo, uditivo, cinestetico) e **più linguaggi** (audio e video) nel rielaborare e proporre i contenuti.

La classe non è stata spettatrice passiva: al contrario ha interagito con i gruppi di lavoro proponendo domande e intervenendo in maniera propositiva nel dialogo educativo.

Come **docente** mi sono proposta in questa situazione didattica come **mediatore**; “ho stuzzicato” la curiosità, “ho intrigato” ponendo domande, coinvolgendo le facoltà mentali, provocando l’ansia della ricerca. Il mio compito, insomma, è stato quello di favorire e incoraggiare un **apprendimento significativo** a scapito di un apprendimento meccanico, passivo e poco motivante.

L’apprendimento significativo, infatti, è quel tipo di apprendimento basato sulla ricerca e sulla rielaborazione delle conoscenze che consente di dare un senso a queste ultime, sia attraverso l’integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute, sia attraverso l’utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti.

L’obiettivo è che la persona apprenda e sviluppi capacità di problem solving, di pensiero critico, di metariflessione. L’apprendimento significativo, insomma, permette agli studenti di diventare



strategici attraverso lo sviluppo di **competenze di natura metacognitiva** (imparare ad apprendere), **relazionale** (sapere lavorare in gruppo) o **attitudinale** (autonomia e creatività).

Ciò trova conferma nelle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali, in cui si pone fortemente l'accento sulla necessità di apprendere in modo significativo e cooperativo.

In un ambiente di apprendimento siffatto ciascuno ha qualcosa da dare agli altri, perché depositario di risorse, e da ricevere, e questo permette di creare un apprendimento paritario e realmente inclusivo.

Nella strutturazione di percorsi di apprendimento di questo tipo è stato necessario tenere presenti alcune indicazioni:

- formare i gruppi in modo funzionale (eterogenei con una pluralità di competenze, equi e flessibili);
- concordare i tempi concessi per il lavoro (max 3 settimane);
- dare consegne scritte dettagliate (usare strategie di anticipazione dei contenuti e del lessico, evitare ridondanze e slides troppo affollate di frasi; realizzare un trattazione che vada dal generale al particolare; usare tecniche di enfattizzazione dei concetti principali; servirsi come supporto alla spiegazione di mappe concettuali e di mappe mentali);
- fissare la data per l'esposizione alla classe;
- stabilire con la classe i criteri di verifica, valutazione ed autovalutazione (trattazione corretta dell'argomento; capacità di analisi, di sintesi, di rielaborazione; chiarezza nell'esposizione; capacità di effettuare collegamenti; capacità di motivare e coinvolgere la classe; competenze tecnologiche);
- valutare i lavori di gruppo.

Nella Circolare ministeriale 18 ottobre 2012, n. 89, avente come oggetto la valutazione periodica degli apprendimenti nelle classi degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado, si legge che è *«principio ineludibile, che il voto deve essere espressione di sintesi valutativa e pertanto deve fondarsi su una pluralità di prove di verifica riconducibili a diverse tipologie, coerenti con le strategie metodologico-didattiche adottate dai docenti»* (MIUR, 2012b, p. 1).

Anche nel Principio II della Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL) si ribadisce l'importanza di fornire molteplici mezzi di azione ed espressione attraverso l'impiego di un gran numero di strategie, pratica e organizzazione. È importante dare modalità alternative di espressione, sia a livello di interazione tra gli studenti, sia al fine permettere loro un'appropriata espressione della conoscenza, delle idee e dei concetti nell'ambiente di apprendimento. Occorre far utilizzare molteplici strumenti per la costruzione e la composizione.



L'impiego delle **tecnologie informatiche** offre molti vantaggi, perché esse fanno leva sull'interesse e sulla motivazione degli studenti, li preparano al proprio futuro, ampliano la varietà di contenuti e di metodi che possono essere utilizzati, amplificano le capacità di esprimere la conoscenza del contenuto (valutazione), accrescono il numero degli studenti che possono avere successo. Gli strumenti attuali forniscono una gamma di supporti più flessibili e accessibili, con i quali gli studenti possono partecipare con esito positivo al loro apprendimento ed esprimere ciò che sanno (**valutazione formativa**).

Portare maggiore attenzione allo **sviluppo delle abilità produttive orali** attraverso la realizzazione in classe di una molteplicità di occasioni di verbalizzazione, oltre a sviluppare la globale competenza comunicativa e linguistica, permette di ampliare i momenti di valutazione degli studenti, non relegandoli alla sola "interrogazione". Sono comportamenti didattici inclusivi che favoriscono anche gli studenti con DSA e BES, per i quali la normativa richiede la compensazione dello scritto con l'orale ma anche la possibilità di esprimersi utilizzando strumenti compensativi tecnologici.

I criteri attraverso i quali una valutazione diventa *formativa*, sono ben espressi nelle note ministeriali "La **valutazione diventa formativa quando si concentra sul processo e raccoglie un ventaglio di informazioni che, offerte all'alunno, contribuiscono a sviluppare in lui un processo di **autovalutazione** e di **autoorientamento**. Orientare significa guidare l'alunno ad esplorare se stesso, a conoscersi nella sua interezza, a riconoscere le proprie capacità ed i propri limiti, a conquistare la propria identità, a migliorarsi continuamente". (MIUR, 2015)**

La valutazione delle competenze

Per valutare le competenze non sono sufficienti e né adeguati gli strumenti di solito utilizzati per valutare il profitto, è necessario invece orientare la didattica mettendo in gioco le conoscenze e le abilità acquisite attraverso **compiti autentici** improntati alla problematizzazione. Infatti la competenza emerge in situazione, come "sapere agito" nelle sollecitazioni offerte dall'esperienza che stimolano **l'impiego di processi cognitivi in contesti nuovi, combinando in modo originale oltre alle dimensioni cognitive, quelle pratiche, relazionali e sociali**.

La valutazione complessiva da parte degli insegnanti non dovendosi limitare a misurare le conoscenze acquisite, deve avere a disposizione elementi di osservazione relativi alla capacità di risolvere problemi, di compiere scelte, argomentare, realizzare un prodotto. Il soggetto in apprendimento diventa un soggetto da ascoltare (dar voce agli studenti), ha una storia cognitiva da raccontare e si confronta in modo intelligente ed originale con situazioni che appartengono al mondo reale trasferendo procedure e riflessioni in contesti parzialmente diversi da quelli della didattica tradizionale.



Una **prestazione autentica** si esplicita proprio quando **gli studenti costruiscono il loro sapere in modo attivo in contesti reali e complessi** e lo usano in modo preciso e pertinente, dimostrando il possesso di una o più competenze. Ciò è insito nel costrutto di competenza: *“comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia”*. (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006 sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l’apprendimento permanente)

Valutare le competenze implica, quindi, la capacità dei docenti di **saper osservare molteplici prestazioni**, saper promuovere **capacità di auto-valutazione** da parte degli studenti e saper offrire una pluralità di strumenti. (Pellerey 2004)

In tale contesto, il ruolo dell’alunno cambia totalmente. Infatti **da recettore passivo**, egli diventa **costruttore attivo dei suoi apprendimenti**, in quanto mette in gioco le sue caratteristiche per poter trarre il massimo vantaggio dall’esperienza formativa. Egli deve tener conto delle condizioni generali del suo apprendimento, deve imparare a valutare le sue competenze, a riconoscere quelle da raggiungere, a maturare **un atteggiamento disponibile ad investire risorse personali** nella propria formazione e ad **assumere** in parte, per quello che è giusto, **la responsabilità del proprio successo formativo**.

Per gli alunni con DSA questi compiti e situazioni didattiche possono diventare occasioni importantissime per dimostrare strategie ed astuzie risolutorie che altri compagni non conoscono; sappiamo che spesso gli alunni con DSA hanno intuizioni e capacità creative notevoli che diventano, con tali attività, punti di forza per loro stessi e per il gruppo cooperativo con cui lavorano. Si considerino le possibilità di implementazione dell’autostima che scaturiscono in progetti cooperativi.

Strumenti per la valutazione delle competenze: le rubriche valutative

Si può parlare di valutazione autentica quando *“siamo in grado di esaminare direttamente le prestazioni dello studente nell’atto di svolgere significativi compiti intellettuali”*. (Wiggins, 1990)

Secondo Arter *“una valutazione autentica deve esprimere un giudizio non solo su ciò che una persona conosce, ma su ciò che riesce a fare in compiti che richiedono di utilizzare processi elevati quali pensare criticamente, risolvere problemi, lavorare in gruppo, ragionare ed apprendere in modo permanente”*. (Arter, Bond 1996)

Rubrica per la valutazione di una presentazione video

Lavoro di gruppo: "Pillole di Filosofia"

Group name :

Alunni:

| Livelli di Padronanza Dimensioni | Esordiente: 1 punto | Principiante: 2 punti | Qualificato: 3 punti | Esperto o professionale: 4 punti |
|-------------------------------------|---|--|--|--|
| CONTENUTO | La presentazione video contiene solo poche essenziali informazioni, non organiche e poco attinenti alle richieste. | La presentazione video contiene poche informazioni essenziali, altre superflue e/o ridondanti, ma sostanzialmente attinenti alle richieste. La presentazione video è utilizzabile da altri destinatari, oltre agli studenti che l'hanno creata. | La presentazione video contiene le informazioni essenziali derivate da più fonti opportunamente citate. La presentazione video è utilizzabile da altri destinatari, oltre agli studenti che l'hanno creata. | La presentazione video contiene ampie e documentate informazioni. Le informazioni storiche sono presentate in modo creativo e personale. La presentazione video è utilizzabile da altri destinatari, oltre agli studenti che l'hanno creata. |
| CONOSCENZA DEI CONTENUTI | Gli studenti non riescono ad esporre i contenuti, nonostante leggano la presentazione; si evidenziano numerosi e gravi errori concettuali. Non sono in grado di rispondere a eventuali domande. | Gli studenti dimostrano una discreta padronanza dei contenuti; si evidenzia qualche errore di tipo concettuale. Si trovano in difficoltà di fronte ad eventuali domande, a cui, comunque, forniscono una risposta. | Gli studenti dimostrano una buona padronanza dei contenuti; a livello concettuale sono evidenti alcune incertezze, ma sono comunque in grado di rispondere a domande. | Gli studenti conoscono approfonditamente i contenuti e utilizzano la presentazione come traccia da integrare; non compiono errori concettuali e sono in grado di rispondere ad eventuali domande. |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| ESPOSIZIONE ORALE | Gli studenti evidenziano grandi difficoltà nel comunicare le idee, parlano troppo piano e pronunciano i termini in modo scorretto. Il linguaggio è spesso confuso e l'esposizione è frammentaria e non segue una struttura logica; la terminologia specifica non viene utilizzata o è del tutto inadeguata al contesto. La comunicazione dell'argomento risulta poco efficace. | Gli studenti evidenziano alcune difficoltà nella comunicazione delle idee dovute al tono di voce, alla carenza nella preparazione o all'incompletezza del lavoro. Il linguaggio è difficile da comprendere poiché i termini specifici sono inadeguati al contesto e non chiariti o per le incongruenze che presenta; l'esposizione è frammentata in varie parti tra le quali è difficile cogliere i collegamenti. | Gli studenti comunicano le idee con un appropriato tono di voce. Il linguaggio, pur essendo ben comprensibile, è, a volte, involuto e prolisso e l'esposizione non è sempre strutturata in modo logico; i termini specifici sono appropriati e adeguati al contesto. | Gli studenti comunicano le idee con entusiasmo e con un appropriato tono di voce. Il linguaggio è chiaro e sintetico e l'esposizione segue rigorosamente un percorso logico predefinito; i termini specifici sono appropriati e adeguati al contesto. |
| RISPETTO DEI TEMPI | La presentazione video non viene organizzata sui tempi a disposizione pertanto risulta troppo breve o troppo lunga. | Nel procedere della Presentazione video si perde l'organizzazione dei tempi; il discorso esce dalle tracce e necessita di essere tagliato rinunciando all'esposizione di parte dei contenuti. | L'organizzazione della presentazione video rispetta i tempi a disposizione; gli eventuali aggiustamenti che vengono richiesti modificano in modo non sostanziale l'equilibrio complessivo della presentazione. | L'organizzazione della Presentazione video rispetta pienamente i tempi a disposizione; eventuali aggiustamenti sono fatti in modo autonomo e senza modificare l'equilibrio complessivo della presentazione. |
| REQUISITI TECNICI DELLA PRESENTAZIONE | La parte grafica della presentazione video è scarsa e inadeguata allo scopo; non c'è equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione è inesistente e il testo è per lo più discorsivo e sovrabbondante. La lunghezza è eccessiva o troppo ridotta rispetto al tempo a disposizione. | La parte grafica della presentazione video è di buona qualità e abbastanza adeguata al contesto, ma non c'è equilibrio fra testo e immagini; il testo è per lo più discorsivo e manca di schematizzazione. La lunghezza della presentazione non è ben tarata sul tempo a disposizione. | La parte grafica della presentazione video è adeguata e c'è discreto equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione è buona anche se la leggibilità potrebbe essere migliorata. La lunghezza richiede una certa ristrutturazione del discorso. | La parte grafica della presentazione video è pienamente adeguata al contesto; c'è ottimo equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione dei concetti è efficace, i caratteri sono chiari e di immediata leggibilità. La lunghezza è adeguata ai tempi. |
| 18 – 20 → esperto o professionale 15 – 17 → qualificato 10 – 14 → principiante 5 – 9 → esordiente | | | | Punti totali |



Rubrica di autovalutazione del gruppo e dei singoli studenti

Autovalutazione finale attività di gruppo "Pillole di Filosofia"

Osservatore : studente leader/ peer review Nome studente:

Group name :

| Azioni | Nome | Nome | Nome | Nome | Nome |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | | | |
| Contribuisce al lavoro di gruppo | | | | | |
| Rispetta consegne e tempi | | | | | |
| Mantiene toni ed atteggiamenti adeguati | | | | | |
| Altro interesse inerente al progetto | | | | | |
| Totale | | | | | |

Punteggio: 0-1 insufficiente; 2 sufficiente; 3 discreto; 4: soddisfacente; 5: Ottimo



Bibliografia

Arter J.-Bond L. (1996), *Why is assessment changing*, in R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Castoldi M., Martini M. (2013), *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, FrancoAngeli Milano
MIUR (2010), *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, in http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf.

MIUR (2014), *Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE "TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning OECD 2014". Focus sull'Italia*, in

MIUR (2015), *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*
http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf

Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze

Serragiotto G., *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica*, Edizioni Ca' Foscari

Ventriglia L., Storace F., Capuano A. (2015), *La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento*, Quaderni della Ricerca 25, Loescher Editore.