



UNICUSANO

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma

*Didattica Speciale:
approccio metacognitivo e cooperativo*

Ph.D. Dott.ssa Milena Pomponi
milena.pomponi@unicusano.it

Metodo

- **Metodo:** Presenza di una teoria che interpreta l'apprendimento scolastico e una serie di tecniche didattiche strettamente collegate agli elementi di tale teoria (es metodo: Montessori, Steiner, *Peer Education*).
- **Metodologia:** attuazione pratica di un metodo educativo, evidentemente resa flessibile dal docente in relazione alle concrete situazioni formative ed alle particolari caratteristiche degli alunni.
- **Metodo didattico:** organizzazione delle tecniche, delle procedure e degli strumenti ritenuti idonei a far conseguire gli obiettivi formativi programmati.

Procedura

- L'insieme delle elaborazioni destinate alla risoluzione di un problema.

Strategia

- Assunzione di decisione in situazioni critiche.
- Le strategie didattiche procedono attraverso momenti conoscitivi (dove e su chi intervenire), momenti decisionali (quali traguardi perseguire/far conseguire), momenti operativi (come intervenire).
- Le strategie devono essere adeguate alle specifiche necessità della situazione.

Tecnica

- La tecnica è un insieme più o meno coerente di mezzi, di materiali, di procedure, che può avere una finalità in sé e che può essere al servizio di metodi pedagogici diversi. G. Mialaret (1974)

Tabella 23. Architetture dell'istruzione e strategie didattiche (Bonaiuti 2023).

Architettura	Fattori caratterizzanti	Strategia didattica
Recettiva (trasmissiva)	Controllo da parte del docente. Prestrutturazione dell'informazione. Interazione assente o scarsa.	Esposizione classica. Esposizione multimodale.
Comportamentale (direttivo-interattiva)	Controllo da parte del docente. Alta prestrutturazione dell'informazione Interazione continua docente/discente.	Istruzione sequenziale interattiva. Modellamento (apprendistato). Importanza del feedback. Supporto al comportamento positivo.
Simulativa	Controllo da parte dell'allievo. Prestrutturazione dell'informazione all'interno di modelli. Forte interazione tra allievo e modello/sistema.	Studio del caso simulazione simbolica. Game Based Learning. Role playing/drammatizzazione.
Collaborativa	Controllo da parte dell'allievo. Minore/maggiore prestrutturazione degli obiettivi. Forte interazione tra pari.	Mutuo insegnamento. Apprendimento cooperativo. Discussione.
Esplosiva	Controllo da parte dell'allievo. prestrutturazione dell'informazione scarsa o assente. Scarsa interazione	Problem Based Learning. Metodo dei progetti.
Metacognitiva-autoregolativa (strategie per auto-apprendere)	Trasferimento del controllo da parte del docente all'allievo. Crescente capacità del discente di organizzare le informazioni. Controllo completo da parte dell'allievo in seconda istanza.	Metacognizione e auto-regolazione.

**La collocazione nelle architetture dell'istruzione
(Lotti & Di Padova, 2024, p. 84)**

RICORDA!

Abbiamo più volte detto che, tenendo conto delle caratteristiche del proprio contesto (strutturale, umano, ...) di riferimento, tutti gli approcci metodologici in tabella possono essere efficaci.

Le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (2009)

Le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009 al par. 2.2 *Le strategie didattiche e gli strumenti* riportano:

«La progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorenti, quali l'**apprendimento cooperativo**, il **lavoro di gruppo e/o a coppie**, il **tutoring**, l'**apprendimento per scoperta**, la **suddivisione del tempo in tempi**, l'utilizzo di **mediatori didattici**, di **attrezzature e ausili informatici**, di software e sussidi specifici.

Da menzionare la necessità che i docenti predispongano i documenti per lo studio o per i compiti a casa in **formato elettronico**, affinchè essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento.

A questo riguardo risulta utile una diffusa conoscenza delle **nuove tecnologie** per l'integrazione scolastica, anche in vista delle potenzialità aperte dal libro di testo in formato elettronico.

È importante allora che i docenti curricolari attraverso i numerosi centri dedicati dal Ministero dell'istruzione e dagli Enti Locali a tali tematiche acquisiscano le conoscenze necessarie per supportare le attività dell'alunno con disabilità anche in assenza dell'insegnante di sostegno».

Cooperare o collaborare?

Nel linguaggio comune sono spesso utilizzati come sinonimi, ma tecnicamente ai due termini sottendono significati differenti.

Collaborare

Lavorare insieme per un obiettivo comune, ma con ruoli spesso autonomi e paralleli.

Cooperare

Lavorare insieme in modo interdipendente, con ruoli distribuiti e responsabilità condivise.



Remind vi ricordate gli approcci teorici !?

John Dewey
(1859-1952)

Scuola come comunità.

Learning by doing.

Apprendimento coinvolge aspetti intellettuali, emotivi e sociali.

Lev S. Vygotskij
(1896-1934)

Apprendimento come processo sociale e collaborativo.

Concetto di *zona di sviluppo prossimale*.

Kurt Lewin
(1890-1947)

Teoria psico-sociale dei gruppi.

Contesto influenza ciò che facciamo e come lo facciamo.

Jerome Bruner
(1915-2016)

Apprendimento come processo costruttivo.

«È nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco» (1997, p. 35)

Jean Piaget
(1896-1980)

L'apprendimento avviene nell'interazione con l'ambiente.

Concetti di *assimilazione* e *acomodamento*.

Howard Gardner
(1943)

Teoria delle intelligenze multiple.

Interazione e collaborazione rendono apprendimento più ricco e stimolante.

Cooperative Learning

(Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009,
par. 2.2 *Le strategie didattiche e gli strumenti*)

Approccio metodologico che si sviluppa «nell'ambito del contesto culturale statunitense a partire dagli anni '80, diversificandosi in una serie di approcci o modalità (Ellerani, 2013), ciascuno dei quali ha privilegiato alcuni aspetti specifici» (Travaglini, 2016).

Il *Learning Together* di Johnson & Johnson (1987, 2015), sintetizzato con l'espressione *affondiamo o nuotiamo insieme* è «la modalità che ha incontrato una maggiore diffusione nel contesto italiano ed è basato **sull'azione sinergica** di cinque principi fondamentali:

- Interdipendenza positiva;
- Responsabilità individuale;
- Interazione faccia a faccia;
- Insegnamento diretto delle abilità sociali;
- Valutazione individuali e di gruppo» (Travaglini, 2016).

Le forme dell'*interdipendenza positiva*

Di scopo

Tutti lavorano per un obiettivo comune.

Di compito

Ciascun membro svolge una parte del compito per conseguire un obiettivo comune.

Di ruolo

Ruoli complementari e interconnessi per aiutare il gruppo a svolgere il compito.
Es. chi verifica i processi interni al gruppo (comunicazione, tempi, etc.); chi registra le idee; chi riepiloga; chi produce documenti; chi funge da *amico critico*; chi verifica il prodotto finale; ...

Di risorse

I membri condividono le loro differenti abilità, competenze, idee, ...

Di materiali

I membri condividono materiali ed informazioni.

Di identità

Si è chiamati a inventare un nome, uno slogan o un motto che concorra a creare senso di identità (per la classe o per un gruppo).

L'apprendimento cooperativo è una metodologia basata sull'interazione degli alunni, divisi in piccoli gruppi che apprendono aiutandosi l'un l'altro e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso e processo di apprendimento.

«Per attuare un progetto cooperativo in modo efficace, è necessario che un insegnante segua le seguenti fasi (Comoglio, 1999, Ellerani, 2013):

- a) stabilire e comunicare agli allievi in modo chiaro gli obiettivi cognitivi e cooperativi da raggiungere, le attività da implementare, i tempi di svolgimento e i criteri di valutazione;
- b) suddividere gli allievi in gruppi e predisporre l'aula in modo adeguato;
- c) strutturare le forme dell'interdipendenza positiva (scopi, materiali, ruoli, compiti);
- d) monitorare gli studenti, fornendo le spiegazioni richieste;
- e) verificare i processi attivati dal gruppo (applicazione delle abilità sociali) e il grado di preparazione raggiunto dagli studenti, definendo con loro obiettivi di miglioramento» (Travaglini, 2016).

Lavoro di GRUPPO

Cooperazione

Libera e senza interdipendenza
-> individualismo/competizione

Responsabilità

Del gruppo
-> si sentono responsabili solo gli studenti già bravi

Abilità sociali

Non insegnate
-> conflitti

Clima di gruppo

Non sviluppato
-> gruppo spesso poco coeso

Valutazione

Valutazione di gruppo
-> alimenta conflitti

Apprendimento COOPERATIVO

Strutturata con interdipendenza positiva
-> cooperazione

Individuale
-> tutti si sentono responsabili

Insegnate
-> intelligenza emotiva e prosocialità

Team building
-> dal gruppo al team

Valutazione individuale e di gruppo
-> valorizza sia l'impegno personale che le competenze sociali

Strategie cooperative: Student Team Learning (Slavin)

Jigsaw

Il modello ha avuto nel tempo diverse revisioni ed elaborazioni.

Noi tratteremo gli elementi generali.

Possibile valutazione sia individuale sia di gruppo.

In sintesi:

- vengono definiti gruppi e obiettivi conoscitivi;
- gli studenti studiano individualmente *parti di un contenuto* diverse da quelle assegnate ai compagni del gruppo;
- le parti dell'argomento assegnate a ognuno devono essere *messe insieme* per giungere al lavoro finale del gruppo.

Ma cosa avviene in questo passaggio?

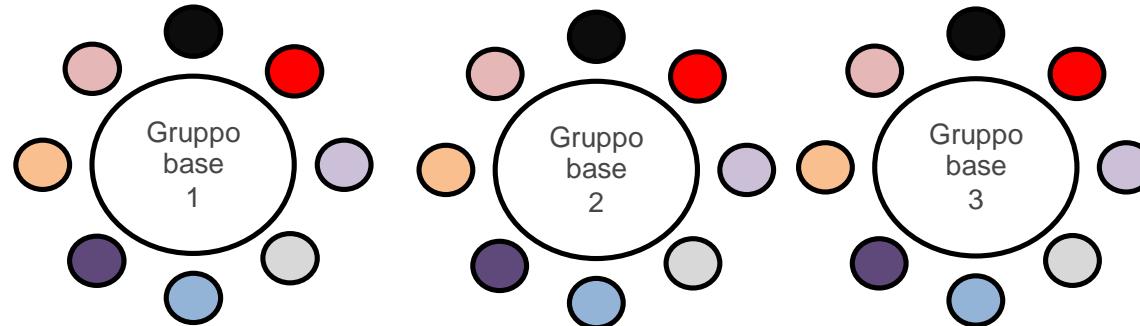
Jigsaw: le fasi

*! Dimensione cognitiva,
motivazionale, relazionale, ...*

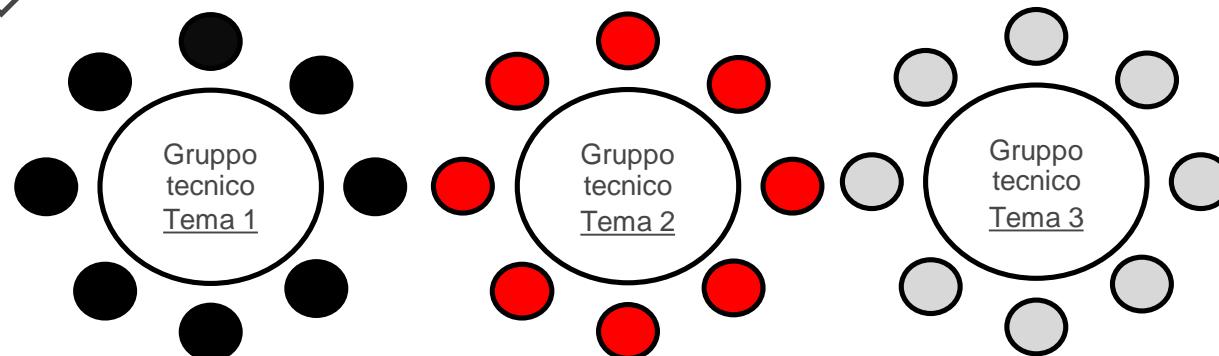
- 1) Divisione in gruppi eterogenei di 4 o 5 persone (“**gruppi base**”).
- 2) Assegnazione, a tutti i “gruppi base”, di un tema generale da studiare e approfondire.
- 3) Assegnazione, a ogni studente del “gruppo base”, di un tema specifico sull’argomento, rispetto al quale diventerà l’“esperto del gruppo”.
- 4) Confronto inter-gruppo tra tutti gli “esperti” del tema specifico assegnato, all’interno di cosiddetti “**gruppi tecnici**”.
- 5) Ritorno degli “esperti” nei “gruppi base”, nel quale spiegano tutto ciò che hanno appreso su quell’argomento.
- 6) Elaborazione, da parte di ogni “gruppo base”, del **lavoro finale** (che sarà il frutto del confronto avvenuto a seguito delle presentazioni degli “esperti” che hanno discusso nei “gruppi tecnici”).

Jigsaw: per visualizzare il percorso

Quali risorse dal web: *Jigsaw in 3 minuti*
(<https://www.youtube.com/watch?v=hsBXICH5rEM>)



Dal Gruppo base (che la stessa consegna finale), gli esperti si spostano nei Gruppi tecnici



Dopo aver discusso nel Gruppo tecnico, gli esperti tornano al proprio Gruppo base
(con nuove conoscenze e consapevolezze)

I Gruppi tecnici saranno in totale 8, visto che nei Gruppi base ci sono 8 membri con colore (consegna) diverso

Tutoring

(Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009,
par. 2.2 *Le strategie didattiche e gli strumenti*)

Approccio metodologico che affonda le radici «nell'*attivismo pedagogico* di John Dewey di fine Ottocento (ripreso in parte nel secolo successivo da Maria Montessori in Italia), nella *pedagogia istituzionale* (più nota in Italia come *pedagogia della complessità*) ispirata dalla pedagogia di Célestin Freinet e sviluppatasi in Francia tra il 1960 e il 1970 con l'obiettivo di migliorare l'organizzazione didattica e nell'esperienza italiana di Barbiana condotta da Don Lorenzo Milani, rimandando alle letture dei testi riportati in bibliografia per ulteriori approfondimenti» (Guerini, 2016).

«Caratteristica principale e innovativa del tutoring (rispetto al processo tradizionale di insegnamento-apprendimento) è quella di **porre l'attenzione sulle strategie utili per imparare** (strategie meta-cognitive ad esempio), piuttosto che sul contenuto stesso da imparare. L'ulteriore innovazione risiede **nel ruolo attivo che gli studenti hanno** (Dewey, 1999).

In questo percorso di insegnamento-apprendimento infatti **l'insegnante svolge il ruolo di regista**, o se preferiamo di facilitatore, e la tradizionale spiegazione viene sostituita dalla cosiddetta *lezione intermittente*» (Ibidem).

Peer Tutoring

Le diverse tipologie di *tutoring* si differenziano in funzione del coinvolgimento degli alunni e della definizione degli obiettivi: *peer tutoring in piccolo gruppo; peer tutoring di diverso livello; peer tutoring di diverso livello e di diverse istituzioni scolastiche.*

La tipologia maggiormente diffusa è la «è il *peer tutoring*, costituita dalla coppia *tutor-tuttee* (dove **il tutor sostiene la sessione di apprendimento**, aiutando nella comprensione e organizzazione del lavoro da svolgere, mentre **il tuttee riceve** volentieri i suggerimenti del tutor)» (Guerini, 2016)

«Il peer tutoring, a differenza delle altre tipologie menzionate, consente di avere nella coppia **il ruolo fisso o il ruolo reciproco**» (Ibidem)

L'importanza risiede nel «**valorizzare lo scambio reciproco di informazioni e la crescita interpersonale degli alunni interessati** e pertanto non possiamo che prediligere il peer tutoring con ruolo reciproco» (Ibidem) e nello **stimolare** fortemente **la motivazione nell'ottica di un reciproco accrescimento in riferimento al processo di apprendimento**, in termini cognitivi e metacognitivi, affettivi ed emotivi, relazionali in rapporto alla/alle persona/e ed al lavoro/compito.

Strategie collaborative: Peer Tutoring

Tutor

Figura più esperta

Tutee

Figura meno esperta

Entrambi apprendono dall'esperienza di tutorato tra pari.

MA

Importanza che ci sia chiarezza di: **obiettivi** da raggiungere con l'esperienza tutoriale

relazione che si andrà a instaurare tra gli studenti coinvolti

responsabilità individuale che ognuno deve portare con sé

Attenzione ai pregiudizi: **tutti possono svolgere la funzione di tutor**, se *guidati e formati*.

Docente, in tutte le fasi di queste attività, dovrebbe fungere da mediatore e supervisore.

Intervenire solo quando effettivamente necessario. Gli studenti devono poter sbagliare e prendere il giusto tempo per gestire le questioni di interesse.

Dimensione cognitiva,
relazionale, emozionale,
motivazionale

Apprendimento per scoperta

(Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009,
par. 2.2 *Le strategie didattiche e gli strumenti*)

L'apprendimento è tale se sviluppa capacità di *problem solving*, trasformando le conoscenze in competenze: così dice lo psicologo statunitense Ausubel, che lo definisce come un processo che dà un senso alle conoscenze, integrando nuove informazioni con quelle già possedute.

L'apprendimento per scoperta può essere definito un metodo della libera esplorazione, in cui l'insegnante propone la nuova attività e l'alunno impara scoprendo da solo, attraverso la manipolazione diretta o attraverso l'osservazione di fatti ed eventi.

In base alle modalità di **acquisizione** delle informazioni, l'apprendimento viene suddiviso in:

- apprendimento per **scoperta**: in cui l'alunno viene a contatto con una nuova informazione in maniera attiva che gestisce autonomamente;
- apprendimento per **ricezione**: in cui il soggetto recepisce in maniera passiva l'informazione già strutturata da altri (es. docenti o genitori).

In base alle forme in cui una nuova unità di contenuto viene **incorporata**, l'apprendimento viene diviso in:

- apprendimento **meccanico** con conoscenza **oggettiva**.

Qui il focus è sull'insegnante che deve trasmettere, tramite un approccio didattico istruzionario, contenuti culturali all'allievo.

- apprendimento **significativo** con conoscenza **soggettiva**.

Il focus qui invece è sullo studente che, in un'ottica di didattica costruttivista, deve trovare nelle sue conoscenze pregresse e nella sua motivazione ad apprendere il motivo per assimilare nuovi concetti interiorizzandoli in maniera personale.

Suddivisione del tempo in tempi

Suddivisione del compito nelle sue sottoparti, così da avere tanti tempi parziali, più facilmente gestibili dai diversi stili di apprendimento, al posto del macro tempo generale.

Tecnologia informatica

Le tecnologie in classe valorizzano modalità di elaborazione e produzione della conoscenza legate alle **intelligenze multiple**.

Utilizzare tecnologie digitali valorizza l'**approccio visuo-spaziale**, molto più di quanto ciò non avvenga con la didattica tradizionale.

Allo stesso tempo, l'uso del web potenzia in maniera significativa la competenza analitica e logico-matematica.

L'apporto dato dalle tecnologie **alla valorizzazione degli stili di apprendimento** non è solo riconducibile alle forme di contenuto che è possibile utilizzare grazie al digitale ma anche **alle modalità di comunicazione e interazione** che esse mettono in campo tra alunni e docenti.

Problem solving

Obiettivi

Sviluppare la capacità di affrontare un problema in modo consapevole e strutturato

Rafforzare abilità di analisi, decisione e valutazione

Documentare il percorso seguito nella risoluzione di un problema reale o simulato, evidenziando il ragionamento, le strategie adottate e l'efficacia delle soluzioni trovate

Stimolare la riflessione metacognitiva sul proprio modo di affrontare i problemi.

Come fare

Scegli un problema da risolvere.

Può essere un problema realistico (es. "Come organizzare un evento a scuola", "Come migliorare la raccolta differenziata nella mia classe") oppure un problema astratto (logico, matematico, decisionale).

Analizza il problema.

Scrivi (o registra) una descrizione del problema.

Rispondi a queste domande guida: Qual è il problema? Perché è importante risolverlo? Chi è coinvolto?

Pensa a delle possibili soluzioni.

Elenca diverse strategie che potresti usare per risolvere il problema.

Valuta vantaggi e svantaggi di ciascuna.

Scegli una strategia e mettila in pratica.

Descrivi la tua scelta: cosa hai deciso di fare e perché.

Se possibile, realizza concretamente una parte della soluzione (ad esempio, crea un piano, fai una simulazione, organizza un'attività, costruisci un modello, ecc.)

Valuta il risultato.

Cosa ha funzionato? Cosa potresti migliorare? Cosa hai imparato su come affronti i problemi?

SQ3R

(Survey, Questions, Read, Recall, Review)

per lettura e comprensione del testo

Secondo questo approccio, nell'accedere a un contenuto testuale può essere utile:

1. dare uno sguardo generale al testo (Survey), leggendone la struttura e osservandone rapidamente i contenuti;
2. porsi delle domande sul testo (Questions), ad esempio ipotizzando cosa ci sarà scritto all'interno dei diversi capitoli o paragrafi;
3. leggere effettivamente il testo (Read), utilizzando le risorse che si hanno a disposizione (es. occhi, sintesi vocale), e individuando gli elementi principali (es. sottolineare, scrivere note, mettere punti interrogativi vicino aspetti poco chiari);
4. rielaborare il testo (Recall), avvalendosi di schemi, mappe o ripetizioni ad alta voce;
5. rivedere il testo (Review), ripassandone i contenuti e avvalendosi anche dei materiali che si sono prodotti durante lo studio.

La Legge n. 170 del 2010

In riferimento ai DSA, la Legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano «l'uso di una didattica **individualizzata e personalizzata**, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una **metodologia** e una **strategia educativa adeguate**».

La Legge n. 107 del 2015 - Riforma sistema nazionale istruzione formazione delega per riordino disposizioni legislative vigenti

Art. 1 comma 3. «La piena realizzazione del curricolo della scuola e il raggiungimento degli obiettivi di cui ai commi da 5 a 26, la valorizzazione delle **potenzialità** e degli **stili di apprendimento** nonché della comunità professionale scolastica con lo sviluppo del **metodo cooperativo**, nel rispetto della libertà di insegnamento, la collaborazione e la progettazione, l'interazione con le famiglie e il territorio sono perseguiti mediante **le forme di flessibilità, dell'autonomia didattica e organizzativa** previste dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 [...]»

L'individualizzazione in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti **il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo**, attraverso **una diversificazione dei percorsi di insegnamento**.

La **personalizzazione** indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente **una propria forma di eccellenza cognitiva**, attraverso **possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive**.

In altre parole, l'*individualizzazione* ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la *personalizzazione* è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi i propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno.

(Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento, 2006)

Il DL n. 66 del 2017 - Inclusione scolastica studenti con disabilità

Art. 9 - Gruppi per l'inclusione scolastica

1 Ministero dell'istruzione, dell'universita' e della ricerca indica modalita' di riconoscimento di «scuole polo» che svolgono azioni di supporto e consulenza con le reti del territorio per la promozione di ricerca, sperimentazione e sviluppo di **metodologie** ed uso di **strumenti didattici per l'inclusione**.

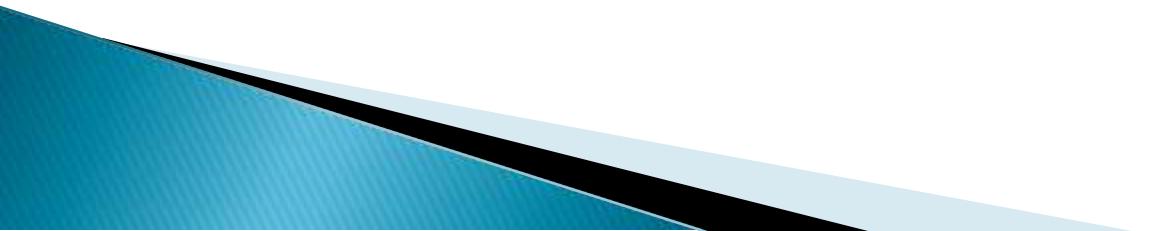
L'UNIVERSAL DESIGN for LEARNING (UDL)

L'approccio *Universal Design for Learning* si prefigge le stesse finalità dell'Universal Design, trasportandole sul piano dell'istruzione e dell'apprendimento: l'obiettivo è prevedere fin dall'inizio **degli adattamenti ai curricoli didattici**, in modo che risultino da un lato **maggiormente rispondenti alle esigenze dei singoli studenti** che possono presentare esigenze particolari e dall'altro **finiscano per costituire delle opportunità qualitative per tutti**. In estrema sintesi, quello che è necessario per qualcuno finisce per diventare utile a tutti.

Questo approccio permette di interrompere quel circolo vizioso all'interno del quale si propone una visione ancora separata della didattica: da un lato, quella per la maggior parte degli allievi; dall'altro, quella per alcuni allievi con BES, definita, a seconda dei casi, individualizzata (PEI) o personalizzata (PDP). ([PDF_Metodologie_UDL_CAST](#))

Cottini, L.(2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, cap. 4 (pp. 81-104)
Cottini, L.(2019), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Giunti EDU

Approcci



Brainstorming

Il *brainstorming* è un termine inglese, composto dai termini *brain* (cervello) e *storming* (tempesta), e significa letteralmente *tempesta di cervelli*.

Il brainstorming è un **tipo di intervista di gruppo**, a basso grado di strutturazione, nella quale viene sfruttato ***il gioco creativo dell'associazione di idee***: la finalità è fare emergere diverse possibili alternative, in vista della soluzione di un problema o di una scelta da compiere.

A coniare questo termine fu, alla fine degli anni Trenta, A. F. Osborne che, utilizzando la tecnica soprattutto in ambito pubblicitario, stabilì alcune linee guida per **il corretto utilizzo** di questa metodologia:

- non porre alcuna **critica alle idee altrui**;
- accettare serenamente tutti **i capovolgimenti di idea**;
- dare inizialmente più importanza **all'aspetto quantitativo delle informazioni** che non alla qualità delle stesse, la quale verrà, invece, valutata in un secondo momento.

Contesto d'applicazione

In questo processo il conduttore ricopre un posto chiave nelle sessioni di brainstorming, egli infatti deve conoscere bene **gli estremi e i limiti del problema** da sottoporre, istruire i membri del gruppo **alle regole** inerenti questa tecnica, stimolarne **l'interesse** e porsi con atteggiamento di **attesa fiduciosa** (Larocca, 1983), senza dirigere le idee del gruppo verso una certa direzione.

L'applicazione del brainstorming può riguardare diversi ambiti **educativi/formativi** e può essere utilizzata sia con minori che con adulti.

Il *brainstorming* può essere effettuato anche **con gruppi di bambini ai primi anni d'età scolare (6-7 anni)**, purché il conduttore abbia una certa esperienza nella gestione di gruppi di bambini, anche in situazioni non strutturate.

Conduzione

Ogni persona del gruppo oggetto di rilevazione è stimolata a produrre **quante più idee possibili**, relativamente un determinato **tema/problema**.

Ogni pensiero **è registrato e poi discusso** all'interno del gruppo e **solo in un secondo tempo viene eseguita una cernita qualitativa delle idee**.

L'ordine degli interventi non è ordinato o determinato a priori; ogni partecipante può esporre le proprie idee liberamente e/o proporre associazioni con quelle degli altri partecipanti all'intervista.

È utile che il facilitatore/intervistatore **tenga traccia visibile di tutte le idee proposte**, utilizzando pennarelli, cartelloni, post-it, lavagne a fogli mobili, LIM etc.

Al termine della fase divergente, si passerà **alla fase convergente**, mantenendo soltanto le idee che, a detta del gruppo, **paiono maggiormente adeguate e/o efficaci per rispondere al problema presentato**. Successivamente le idee saranno adeguatamente perfezionate ed approfondite.

Circle-time

Il *circle-time*, letteralmente “cerchio del tempo”, è una metodologia educativa e didattica che si attua con la disposizione a cerchio dei componenti, così che ciascuno possa avere l’attenzione di tutti.

Tale metodo stimola l’inclusione, elimina le disparità tra alunni e insegnante poiché esso farà parte del cerchio e sarà allo stesso livello degli alunni, favorisce le competenze individuali valorizzando le potenzialità e le diversità di ciascun alunno.

Fornisce un momento per ascoltare e sviluppare l’attenzione, promuovere la comunicazione orale e apprendere nuovi concetti e abilità.

E’ pensato per facilitare la comunicazione e la conoscenza reciproca nei gruppi:

- consente agli alunni di esprimersi e conoscersi meglio, valorizzando le differenze;
- facilita l’inclusione;
- permette agli insegnanti di conoscere meglio i propri studenti e la classe;
- può essere uno strumento di prevenzione e gestione della conflittualità.

Si tratta di uno scambio democratico poiché insegnante ed alunni sono messi sullo stesso piano, si confrontano alla pari.

Questo è un metodo di lavoro introdotto a scuola di recente, ma già ampiamente collaudato dalla psicologia umanistica negli anni '70 ed ancor prima – benché in modo spontaneo e non scientifico – dai gruppi *scout* e all'interno di alcune colonie.

Il primo passo è quello di spostare con gli alunni i banchi della classe per fare un cerchio di sedie e invitare i bambini a prendere posto.

Usare un qualsiasi altro oggetto che possa fungere da “testimone”: solo chi ce l'avrà in mano potrà parlare. In questo modo si eviterà la sovrapposizione di voci, la regola infatti: parla solo chi ha in mano l'oggetto-testimone, cercando di stare in tema.

In questo “cerchio della condivisione” non si deve studiare niente di specifico, ma imparare gli uni dagli altri e utilizzare il tempo per risolvere problemi, per migliorare il clima della classe, per raccogliere idee e proposte interessanti.

Ruolo del docente

- deve osservare come gli alunni si dispongono nel cerchio
- deve osservare il coinvolgimento di ogni membro nella discussione
- deve osservare se tutti si sentono a proprio agio
- tener presente gli indicatori verbali e non verbali
- osservare come si svolgono gli interventi
- facilitare la discussione e evitare di avere un ruolo centrale

Ruolo dello studente

- discutere insieme, ascoltando senza interrompere
- accettare tutte le opinioni
- sentirsi liberi di esprimere la propria idea, in un clima di reciproco arricchimento e confronto
- risolvere soddisfacentemente eventuali conflitti, analizzando il problema e trovando insieme le possibili soluzioni
- evitare la necessità di interventi autoritari da parte dell'insegnante

Positività e criticità del metodo/metodologia

- Migliora la comunicazione
 - a patto che il docente conosca fenomeni che regolano la vita di un gruppo
- Facilita la circolazione della comunicazione
 - a patto che il docente conosca le tecniche della conduzione di gruppo
- Non risulta dispersivo
 - a patto che venga rigorosamente programmato nei tempi e nello spazio

Role-playing

Il *role-playing* è una tecnica di formazione che ha origine nell'ambito dello psicodramma dello psichiatra J.L. Moreno tradusse il *role-playing* «gioco di un ruolo libero».

Lo psicodramma si afferma in Italia nella seconda metà degli anni '60 grazie agli studi di alcuni studiosi E. Pancheri e S. Capranico grazie alla collaborazione con la scuola belga di P. Fontaine e con la scuola francese di A. Schutzenberger.

Il *role-playing* riproduce mediante l'attività laboratoriale **situazioni ed episodi critici simili a quelli della vita reale** mettendo in atto ruoli organizzativi o sociali.

L'importanza di questa tecnica è di indurre i partecipanti ad **ampliare i propri punti di vista** e a cercare di **comprendere con maggiore flessibilità il comportamento altrui**, di **stimolare l'apprendimento** sia attraverso **l'impegno nello svolgere un certo ruolo**, sia **nell'osservazione del comportamento degli altri partecipanti**, sia infine attraverso **il feedback** e di **promuovere il desiderio** in ciascuno **di dimostrare come risolvere in pratica una determinata situazione**.

Flipped Classroom

L'approccio didattico “insegnamento capovolto” consente agli studenti di studiare prima di fare lezione in classe, anche attraverso dei video.

Questo approccio, assegnando flessibilmente ad altri tempi e spazi la fase di trasmissione delle conoscenze, consente di “liberare” in classe un'incredibile quantità di tempo e, quindi, di poter curare maggiormente il momento del reale apprendimento, significativo, con il supporto di un docente-facilitatore.

La *flipped classroom* consiste, infatti, nell'invertire il luogo dove si fa lezione (a casa propria anziché a scuola) con quello in cui si studia e si fanno i compiti (a scuola e non a casa).

L'idea-base è che la lezione diventa compito a casa mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. In questo contesto, il docente diventa una guida, *mentor*, il regista dell'azione pedagogica.

A casa viene fatto largo uso di video e altre risorse e-learning come contenuti da studiare, mentre in classe gli studenti sperimentano, collaborano, svolgono attività laboratoriali.

In un approccio didattico di questo tipo, in cui allo studente viene richiesto di farsi carico in prima persona del proprio processo di apprendimento, lo studente “impara ad imparare” e diventa più facilmente una persona “attiva”.

Essere «attivi» richiede allo studente di prendersi sul serio, mettersi in gioco, lasciarsi sfidare, poter ripartire in caso di errore.

Obiettivi

Favorire l'apprendimento attivo e autonomo attraverso lo studio individuale o di gruppo a casa.

Sviluppare competenze di organizzazione, comunicazione e presentazione di un argomento.

Potenziare le capacità di dialogo, argomentazione e confronto in classe.

Promuovere la valorizzazione delle specificità individuali e la responsabilizzazione nello studio.

Stimolare la riflessione cognitiva e metacognitiva sul proprio apprendimento e sulle modalità di studio e presentazione.

Come fare

Assegnazione dell'argomento

Il docente assegna a ciascuno studente o a ciascun gruppo un argomento specifico da studiare. La scelta può tener conto delle preferenze, delle abilità e delle caratteristiche degli studenti.

Studio a casa (fase "capovolta")

Lo studente o il gruppo studia l'argomento in autonomia, utilizzando materiali forniti dal docente o altre risorse (video, testi, siti web, appunti).

Gli studenti organizzano il proprio lavoro scegliendo come approfondire i contenuti e preparare la presentazione.

Preparazione della presentazione

Gli studenti elaborano una presentazione da proporre alla classe, come se fossero loro i docenti.

Possono decidere il formato (orale, digitale, poster, video, ecc.) e le modalità di esposizione.

Presentazione in classe

Ogni studente o gruppo presenta il proprio lavoro alla classe.

Segue un momento di discussione, domande e approfondimenti guidati dal docente.

Valutazione e riflessione

Il docente valuta la comprensione dei contenuti, la qualità della presentazione e le capacità comunicative e argomentative.

Lo studente riflette sul proprio apprendimento e sulle strategie adottate.

Durante lo studio e la preparazione

Cosa devo imparare su questo argomento?

Quali cose non capisco bene?

Come posso fare per capire meglio?

Come sto organizzando il mio lavoro?

Quali cose importanti voglio spiegare agli altri?

Durante la presentazione

Sto parlando in modo chiaro?

Sto usando esempio immagini per far capire meglio?

Riesco a rispondere alle domande?

Dopo la presentazione e la discussione

Cosa ho fatto bene?

Cosa posso migliorare la prossima volta?

Come mi sono sentito mentre presentavo?

Cosa ho imparato facendo questa attività?

Il Debate

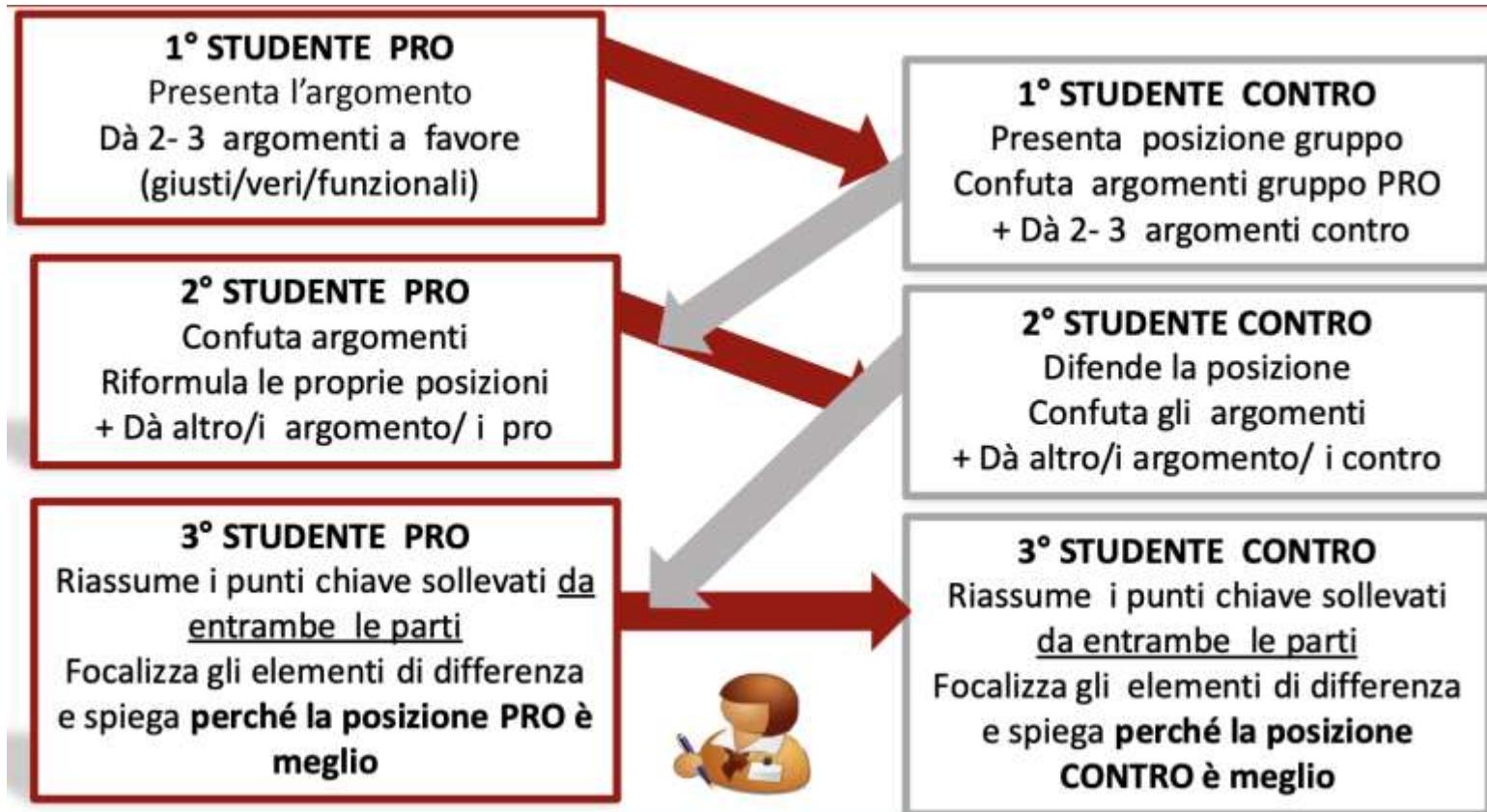
Formazione di due (o più) squadre di studenti
che sostengono e controbatttono
un'affermazione o un argomento dato dal docente,
ponendosi in un campo (pro) o nell'altro (contro).

Potenzialmente
su temi socialmente significativi
e divisivi

Il docente: guida la discussione; evidenzia i punti di forza delle argomentazioni fornite; modera i turni.
(Queste responsabilità possono essere affidate anche a uno studente)

È buona prassi schematizzare in itinere i punti di vista espressi per poterli identificare e discutere.

Il Debate: lo schema



(Fonte: https://ler.fermimn.edu.it/formazione/materiali/debate_schema.pdf)

Il Debate: quale funzione strategica?

Allena la mente a considerare posizioni diverse dalle proprie.

Aiuta a non fossilizzarsi su personali opinioni e a considerare i contributi altrui come potenziali risorse per la crescita e l'apprendimento.

Consente di lavorare sullo sviluppo di *life skills* e pensiero critico.

Devo avere una base solida per sostenere le mie argomentazioni.

Devo saper controbattere senza conoscere in anticipo ciò che dirà l'altro.

In modo trasversale, competenza:
- alfabetica funzionale
- personale, sociale e imparare a imparare
- in materia di cittadinanza
[ma non solo]

Il Debate: il potenziale inclusivo

È possibile:

- prevedere l'attribuzione dei ruoli nelle squadre formate;
- individuare temi sensibili connessi ai temi dell'inclusione (dimensione metacognitiva);
- far avvalere chi ne ha bisogno di strumenti compensativi di supporto all'attività;
- gestire i tempi flessibilmente in base ai bisogni dei partecipanti;

Tutti gli studenti partecipano con un ruolo attivo e riconosciuto.

Un'attività di questo tipo, se ben strutturata (**ognuno deve potersi sentire riconosciuto e valorizzato**), può contribuire al rafforzamento dell'autostima e del senso di appartenenza al gruppo classe.

Prompting – Fading

Prompting

«Il *prompting*, o suggerimento, costituisce una tecnica di controllo dello stimolo finalizzata a incrementare l'emissione di comportamenti ritenuti adeguati e al decremento di comportamenti disfunzionali.

Si tratta di fornire **stimoli** aggiuntivi sotto forma di aiuti (*prompt*), che possono assumere forme e intensità diverse e che, in virtù delle caratteristiche che li contraddistinguono, rendono più probabile l'emissione da parte del soggetto **della performance desiderata**.

In altre parole il *prompting* permette di promuovere nell'allievo la produzione della risposta corretta e quindi la sperimentazione delle conseguenze positive e può, per questo, essere utilizzato trasversalmente con altre tecniche, come lo *shaping* e il *chaining*.

I *prompt* possono essere di diversa natura.

Tra questi vi sono quelli:

- *verbali*: indicazioni proposte verbalmente o in forma grafica, dirette (es: “Ora alzati”) o indirette (es: “Ricordi a questo punto come procedere?”), volte a incentivare la comparsa del comportamento atteso;
- *gestuali*: movimenti/gesti attraverso i quali si forniscono informazioni sul comportamento da mettere in atto o da interrompere (es: indicare con la mano o con lo sguardo determinate traiettorie da seguire);
- *fisici*: si agisce fisicamente sul corpo del bambino/ragazzo aiutandolo a portare a termine il compito; i *prompt* fisici possono essere più o meno invasivi (es: toccare il gomito o guidare la mano nello scrivere); questo tipo di supporto è fornito soprattutto quando una difficoltà fisica impedisce l'esecuzione di certi movimenti e azioni;
- *figurali*: immagini fisse o in movimento che rappresentano in modo analitico e descrittivo le singole azioni che compongono nell'insieme il comportamento da apprendere;
- *modellanti*: presuppongono la capacità di emulazione del soggetto e costituiscono esempi plastici iconografici da imitare.

In funzione delle possibili variabili del processo di insegnamento-apprendimento può risultare più funzionale una forma di istruzione piuttosto che un'altra; tuttavia affinché il *prompt* sia efficace è necessario che l'istruzione sia chiara, visibile e precisa.

Inoltre si è osservato come un *prompt* presentato direttamente dall'adulto sia più adeguato rispetto all'utilizzo di figure o immagini.

È opportuno che i *prompt* siano più numerosi e maggiormente marcati nelle fasi iniziali di un percorso di insegnamento e apprendimento, mentre andranno diminuiti man mano che l'obiettivo educativo viene raggiunto.

Sebbene l'utilizzo di *prompt* faciliti sensibilmente l'esecuzione dei compiti e acceleri il processo di apprendimento, si è osservato come possano sorgere meccanismi di dipendenza dall'aiuto per cui l'allievo mette in atto la propria *performance* solo in presenza dell'aiuto. In altre parole, è importante prevedere una diminuzione graduale dei *prompt*, fino alla loro totale eliminazione, allo scopo di favorire il possesso dell'abilità nel repertorio comportamentale dell'individuo.

Il comportamento, una volta consolidato, dipenderà soltanto da stimoli naturali che sono parte dell'ambiente e non introdotti dall'insegnante.

Fading

Questo processo di *rarefazione dell'aiuto* costituisce una specifica strategia denominata *fading*.

Il *fading* favorisce l'emissione *del comportamento/risposta ritenuta corretta attuando delle modificazioni sullo stimolo*; un *fading* troppo graduale o, al contrario, eccessivamente precoce andrà a minare l'efficacia e l'efficienza della procedura.

Le modalità con cui effettuare l'attenuazione dello stimolo (che assumerà caratteristiche diverse sulla base della tipologia di *prompt* a cui si applica) dovranno essere precocemente e accuratamente stabilite; non esistendo modalità univoche, è cura dell'insegnante, infatti, orientarsi verso le opzioni più idonee sulla base dei progressi raggiunti dalla classe e dall'obiettivo educativo previsto.

Di seguito presentiamo una sintetica esemplificazione:

Dati contestuali: sezione di scuola dell'infanzia, età 3/4 anni:

- **Primi giorni di scuola:** al suono della campanella della ricreazione, l'insegnante sistema i tavoli togliendovi il materiale precedentemente utilizzato (*prompt* modellante), chiede agli alunni di fare altrettanto (*prompt* verbale), indica dove riporre i materiali (*prompt* gestuale), mostra a tutti un disegno in cui sono rappresentati gli oggetti per la merenda, da porre sul tavolo (*prompt* figurale);
- **Fine del primo mese di scuola:** l'insegnante guida verbalmente ogni passo necessario alla sistemazione dei tavoli per la ricreazione, indicando dove riporre i materiali precedentemente utilizzati;
- **Secondo mese di scuola:** l'insegnante chiede soltanto verbalmente di risistemare i tavoli e fornisce supporto nella distribuzione dei materiali per la merenda;
- **Terzo mese di scuola:** l'insegnante si limita ad anticipare o sottolineare il suono della campanella.

I *prompt*, sebbene siano spesso utilizzati senza avere la consapevolezza della loro efficacia, richiedono un'accurata progettazione, come ogni altra tecnica o strategia di intervento in ambito educativo.

È infatti essenziale monitorare tanto la procedura di *prompting* quanto quella di *fading* al fine di mantenere il controllo del processo acquisitivo». (Boi, Ceccarelli, 2016)

Shaping – Modeling

Shaping

«Lo *shaping*, letteralmente “modellaggio”, sta a indicare una variazione graduale del comportamento grazie al rafforzamento delle sub-variazioni desiderate e progressivamente raggiunte.

Si parla anche di condizionamento progressivo o condizionamento per approssimazioni successive.

In altri termini, lo *shaping* è una strategia di correzione e di graduale avvicinamento a un traguardo di tipo comportamentale o didattico.

Si parla pertanto di “comportamento metà” riferendosi a un comportamento adeguato da raggiungere e di “obiettivo metà” riferendosi agli obiettivi didattici.

Tale tecnica consiste pertanto nel rinforzare determinati atteggiamenti o azioni mediante una serie di correzioni successive, calibrate secondo i comportamenti forniti dal soggetto, che permettono a esso di avvicinarsi progressivamente al traguardo prefissato.

Skinner, verso la fine degli anni '50, ha dimostrato l'efficacia di tali procedure nell'addestramento di animali, raggiungendo risultati talvolta stupefacenti, come nel caso dei maiali in grado di "suonare" il pianoforte o dei piccioni capaci di giocare a Bowling e Ping-pong.

Per raggiungere il suo scopo lo psicologo statunitense si basò **sul principio del condizionamento operante**, consistente nel rinforzare positivamente i comportamenti di cui si vuole aumentarne la frequenza.

Successivamente Skinner ha esteso i suoi esperimenti anche all'analisi della modificaione comportamentale delle persone.

(ESEMPIO) Per quanto riguarda lo *shaping* in ambito didattico, esso può essere applicato con successo, ad esempio, agli alunni nei primi anni di scuola primaria alle prese con addizioni o sottrazioni a più cifre.

All'inizio la difficoltà potrà apparire insormontabile ma, se si comincia dalle operazioni a una cifra e si rinforza il soggetto quando le esegue in maniera corretta, si potrà passare poi a quelle via via più complesse, rinforzando di volta in volta le risposte esatte, in un lasso di tempo variabile in base alle capacità di apprendimento del soggetto in questione.

(ESEMPIO) Per quanto riguarda invece lo *shaping comportamentale* possiamo pensare, ad esempio, a un bambino che a mensa non riesce a impugnare e utilizzare correttamente le posate e pertanto mangia utilizzando le mani.

All'inizio l'educatore rinforzerà il gesto del bambino di prendere in mano le posate, poi quello di impugnarle correttamente, così da poter prendere il boccone dal piatto e, infine, l'azione del soggetto di portare alla bocca la posata con il cibo.

Il ruolo dell'insegnante/educatore è fondamentale, poiché attraverso i suoi rinforzi il soggetto riesce a raggiungere il comportamento/obiettivo mèta (si veda, a riguardo, la scheda sulla *Token Economy*).

Bisogna tener conto inoltre di tre elementi fondamentali per una corretta erogazione dei rinforzi:

- 1) Stabilire con precisione la “risposta mèta” da raggiungere;
- 2) Puntare prima su comportamenti/obiettivi intermedi (si veda la scheda sulla *Task Analysis*), fino al raggiungimento del traguardo mèta, così da non far insorgere la frustrazione da insuccesso nel soggetto;
- 3) Il progressivo passaggio da un comportamento/obiettivo intermedio a un altro deve avvenire in un lasso di tempo minimo ma funzionale alla corretta esecuzione del compito e deve garantire una loro graduale acquisizione.

Modeling

Il *modeling*, letteralmente “modellamento”, è una procedura di apprendimento osservativo, nella quale un soggetto, l’osservatore, apprende tramite l’osservazione e l’imitazione di un secondo soggetto, detto modello; l’osservazione può essere volontaria o involontaria.

Esistono tuttavia diversi tipi di modellamento che possono essere schematizzati seguendo quanto riportato in Meazzini:

— **Modellamento graduale**. Si basa sulla suddivisione in più attività di un’abilità che l’osservatore deve acquisire gradualmente, in tutte le sue fasi, e quando mostrerà piena autonomia nella prima fase, si potrà passare a quella successiva, andando avanti fino all’ultima attività.

— **Modellamento guidato**. In questo tipo di modellamento si riscontra il *prompt* fisico, che gradualmente dovrà scomparire, dopo che l’osservatore è stato guidato verso il comportamento atteso e aiutato dal modello.

— **Modellamento simbolico**. Si basa sul modello presentato tramite immagini o video, efficace quando si tratta di attività semplici e meccaniche.

— **Modellamento mentale**. Si basa sul modello immaginato in funzione dell’abilità che si vuole far raggiungere all’osservatore.

— **Modellamento da parte dei pari o “tutoring”**. Si basa su un modello di pari età rispetto all’osservatore, ma esperto nell’abilità che l’altro deve ancora raggiungere.

Il *tutor* parte dalle abilità che l’osservatore possiede, per poi aiutarlo ed estendere la sua zona di sviluppo prossimale, secondo la lezione di Vygotskij.

È importante sottolineare come il “*modeling*”, per essere efficace, debba soddisfare due condizioni:

1. La carica **empatica** del soggetto-modello nei confronti del soggetto-osservatore;
2. La predisposizione del soggetto-osservatore **a memorizzare** e prestare attenzione **alle attività/comportamenti** del soggetto-modello.

Il modellamento permette all’osservatore di:

- apprendere **nuovi comportamenti e abilità** necessari;
- migliorare **comportamenti già posseduti**, tramite l’osservazione di un modello adeguato;
- liberarsi da **determinate situazioni o sentimenti negativi**, come fobie e paure;
- inibire **alcuni comportamenti** ritenuti socialmente inaccettabili o inopportuni.

Conseguentemente, questo tipo di strategia permette di: stimolare le risposte che fanno parte del proprio repertorio comportamentale, realizzare nuove risposte comportamentali/ educative (positive o negative) e inibire, infine, comportamenti inaccettabili.

Per questo motivo anche per il *modeling* si può parlare di *modeling didattico* e di *modeling comportamentale*.

(ESEMPIO) Nel primo caso si può pensare a dei ragazzi che frequentano un laboratorio di cucina. Il modello di riferimento indica le dosi degli ingredienti da utilizzare e suggerisce come lavorare, in ogni fase della preparazione.

I ragazzi devono dunque eseguire ciò che il maestro ha loro mostrato e procedere attentamente e autonomamente, passaggio dopo passaggio.

(ESEMPIO) Nel secondo caso si può pensare a una lezione di educazione fisica, in cui l'insegnante di riferimento sceglie un percorso con vari tipi di ostacoli (cerchi a terra, assi, ecc.) e mostra pian piano i passi per ciascun tratto del percorso, per poi concentrarsi nella risoluzione dei singoli tratti fino al completamento dell'intero percorso.

L'insegnante pertanto deve ricoprire il ruolo **di modello positivo** da seguire, stabilendo un rapporto di fiducia con i suoi alunni, adattandosi ai loro ritmi di apprendimento e catturando la loro attenzione quotidianamente, approntando attività e condividendo nozioni, presentandole alla classe in maniera interessante.

Un buon insegnante coglie inoltre **il momento in cui è necessaria la sua presenza come modello e quello in cui può lasciare spazio all'esercizio e al lavoro**, ormai appreso.

Bisogna comunque **evitare che l'alunno**, osservando il modello, **apprenda senza assimilare i contenuti dell'osservazione**, **senza legarli alle proprie specifiche modalità di ragionamento**, pena il ritornare al modello tradizionale di lezione, ancorata al concetto di passività dell'alunno.

In conclusione lo *shaping* e il *modeling* si differenziano sostanzialmente nel modo in cui **stimolano** il raggiungimento del traguardo méta prestabilito: il primo punta a **incrementare la frequenza di un comportamento/abilità consolidando ogni nuovo obiettivo intermedio acquisito tramite rinforzi**, mentre il secondo, attraverso l'osservazione (volontaria e involontaria) del modello e il rinforzo erogato, cerca **di incentivare la corretta imitazione del comportamento adeguato**.

Nello *shaping*, insomma, il soggetto appare maggiormente consapevole della progressiva acquisizione di nuovi comportamenti/abilità, non trattandosi di pura imitazione bensì di graduale “scalata” verso la méta, mentre nel *modeling*, se non opportunamente governato da parte del docente, vi è il rischio di assorbire passivamente i contenuti». (Mammola, 2016)

Grazie per l'attenzione!