



UNIVERSITÀ
NICCOLO' CUSANO

Pedagogia speciale della gestione inclusiva del gruppo classe

LEZIONE 3

Costruire una didattica inclusiva

Prof.ssa Savina Cellamare



Cosa abbiamo detto in precedenza

Abbiamo considerato le ragioni socio-culturali che hanno reso impegnativo il cambiamento nel modo guardare alla diversità

condizione discriminante → valore da tutelare

Conseguenza:

- riconoscere le potenzialità individuali presenti in ciascuna persona
- superare una visione riduttiva focalizzata sulle sue carenze o sulle sue difficoltà.

Identificare chiaramente e comprendere le difficoltà per riconoscere le peculiarità di ciascuno.

Identificare punti di forza e competenze possedute



Metodologia e contesto: circolarità virtuosa

Le metodologie non si configurano come un fattore valido indipendentemente dal contesto di applicazione, ma al contrario basano la propria efficacia nello stabilirsi di un **circolo virtuoso tra conoscenze teoriche e osservazione sul campo dell'allievo reale**.

È questo rapporto di circolarità che offre la possibilità di **modificare l'intervento educativo**, in modo da corrispondere in maniera funzionale alle esigenze della persona in situazione di apprendimento.

Perché la parola **inclusione** sia utilizzata nel pieno rispetto del suo significato e diventi una realtà che rende concreti gli intenti occorre che **tutti coloro che rivestono ruoli e responsabilità educative** nei confronti di un giovane in difficoltà si pongano in un rapporto di dialogo e di **collaborazione**, ciascuno secondo la funzione sociale che il suo status gli attribuisce.

Il circuito virtuoso che può scaturire da un **costruttivo e costante scambio** è, infatti, uno strumento di primaria importanza per **sostenere lo sviluppo armonico di tutti gli alunni**, non solo di coloro che sono in situazione di difficoltà, e contribuire a incidere positivamente sulla loro qualità di vita, nel breve e nel lungo periodo.



Dal pensiero all'azione

Rispondere alle esigenze dei singoli allievi promuovendone sia le competenze di apprendimento sia la partecipazione alla vita sociale della scuola significa costruire una **didattica** che sia realmente **inclusiva** delle diversità.

Questa finalità richiede agli insegnanti la conoscenza teorica e procedurale di quelle specifiche **metodologie** in grado di consentire, a tutti gli allievi, il conseguimento del successo negli apprendimenti.



Come fare?



La promozione del successo formativo

L'eterogeneità che si riscontra nelle classi, oltre a essere connessa alla presenza di alunni con difficoltà certificate - come per esempio le disabilità o i **Disturbi Specifici Di Apprendimento (DSA)** - è legata ad altri due elementi di complessità quali:

- la presenza di allievi che, sebbene non certificati, mostrano difficoltà relativamente alle capacità attentive e di concentrazione, al linguaggio, alla sfera emotivo-affettiva e /o razionale
- l'intervento di **fattori socio-culturali**, quali l'appartenenza etnica e/o religiosa, la scarsa conoscenza o padronanza della lingua italiana, un vissuto di disagio familiare.

Queste realtà si configurano come condizioni che possono **frenare l'apprendimento e lo sviluppo individuale**, con conseguenti ricadute negative sulle possibilità di successo scolastico e l'insorgere di **Bisogni Educativi Speciali (special educational needs) - BES**.



Una risposta di Qualità (dell'Istruzione)

Una risposta educativa efficace ed efficiente a questo tipo di bisogno affonda le proprie radice nella **Qualità dell'Istruzione (QI)**, ovvero in quel rapporto di insegnamento-apprendimento caratterizzato, come sottolineato da Bloom, da:

- **suggerimenti**, cioè le istruzioni fornite dai docenti
- **partecipazione** dell'alunno alle attività apprenditive
- **rinforzi** ricevuto dall'allievo
- **feedback** e i relativi **correttivi**

Sul piano operativo-concreto, l'adozione di questi criteri di qualità implica la strutturazione di una **didattica speciale**, che contempla l'introduzione di modalità di insegnamento basate sulla **didattica metacognitiva**, sul **cooperative learning** e sul **tutoring**.

Bloom, B. S. (1979), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma.



I percorsi di costruzione della competenza

Allo sviluppo delle diverse dimensioni che caratterizzano una persona concorrono le molteplici occasioni e percorsi di apprendimento, che possono realizzarsi attraverso tre tipologie: **formale, non formale e informale.**

Confini sfumati
ma
non assenti

L'assenza di un confine netto può utilizzata come risorsa formativa all'interno di percorsi di acquisizione flessibili, ma orientati al conseguimento di finalità e obiettivi chiaramente identificati, che possono snodarsi attraverso l'intero arco di vita di un individuo per rispondere a quel bisogno di apprendimento continuo autorevolmente affermato da più parti.



L'apprendimento formale

È probabilmente il più semplice da definire, in quanto avviene in **contesti istituzionali specifici**, appositamente progettati e organizzati per accogliere la delega sociale di tramandare quei contenuti disciplinari e quei saperi che si ritiene le giovani generazioni debbano acquisire come *corpus* di conoscenze organizzato.

Questa delega è data all'agenzia di formazione "scuola" in modo differenziato a seconda della tipologia dell'Istituzione scolastica. Il percorso formale avviene quindi in luoghi deputati ad assolvere il **compito formativo in linea con le istanze sociali** che generano la richiesta di formazione e ne definiscono le priorità, è mediato da ruoli professionali che traducono in azioni operative intenti e obiettivi, si svolge **entro un sistema** che definisce regole, tempi di realizzazione, tempi e modalità di controllo, risorse disponibili o necessarie, ovvero è istituzionalizzato.



L'apprendimento non formale

Si snoda attraverso rivoli assai diversificati che si dipanano all'esterno dei contesti formativi istituzionalizzati, pur costituendo in qualche modo delle istituzioni, come lo scoutismo, i gruppi di volontariato con dimensioni nazionali e internazionali, il servizio civile e altri ancora.

Diversamente dai percorsi formali, che per un certo arco di tempo hanno per la persona carattere di obbligatorietà, la decisione di seguire un iter di apprendimento non formale è frutto di una **scelta intenzionale**, sollecitata da una **motivazione personale** che risponde a una esigenza autentica di chi la compie.

Esempi: seguire un corso di ballo, frequentare una scuola di musica, impegnarsi nello studio del canto per la partecipazione a una corale, iscriversi ad una associazione sportiva con scopi competitivi o semplicemente ludico-ricreativi oppure per acquisire tecniche di autodifesa, seguire un corso di formazione presso un'organizzazione con finalità di volontario per fornire un aiuto competente ecc.

AISME – Esclusivo uso didattico interno



Al di là delle peculiarità del contesto in cui si svolge il percorso...

L'apprendimento di pratiche e di conoscenze specifiche che si realizza all'interno di un gruppo chiaramente connotato dalla condivisione di quel patrimonio di attività offre a chi vi partecipa l'occasione per "sentirsi parte", per costituirsi un'identità all'interno di determinati luoghi di incontro.

Anche l'apprendimento non formale, come l'apprendimento formale, è organizzato e gestito da strutture e da persone che guidano i percorsi di formazione, secondo intenti, obiettivi, metodologie e sistemi di regole che sono –o dovrebbero essere - esplicativi e consapevolmente gestiti all'interno di quella particolare organizzazione



L'apprendimento informale

L'apprendimento non formale quindi, pur svolgendosi in contesti non istituzionalizzati, non ha quella fluidità che caratterizza gli apprendimenti informali, che si strutturano nella partecipazione alla vita quotidiana e alle occasioni che questa offre all'interno della famiglia, nel lavoro, nel tempo libero.

Le conoscenze che si costruiscono nell'agire quotidiano sono in genere il risultato di quei processi di *problem solving*, attraverso i quali ciascuno governa il proprio ambiente sotto il profilo, cognitivo, relazionale, affettivo e sociale.

Queste conoscenze non si sviluppano secondo iter intenzionali, ma si costruiscono spesso come saperi taciti e per lo più inconsapevoli, cioè come saperi che si strutturano nell'interazione con gli altri, in risposta alle esperienze – dirette o derivanti dalle esperienze altrui, improvvise o ricorrenti - che l'agire umano propone o impone.



L'apprendimento non ufficiale

Le forme di apprendimento non formale rientrano nel grande contenitore indicato con l'espressione **apprendimento non ufficiale**.

Questa espressione **non ha** una connotazione negativa

Indica non solo l'acquisizione di conoscenze e competenze che si strutturano sul lavoro o altrove

ma

indica anche approcci di apprendimento che, pur non essendo riconosciti nell'ambito del sistema ufficiale di istruzione e formazione, sono **pianificati** ed **esplicativi**, come avviene ad esempio nelle organizzazioni del lavoro o in altri tipi di organizzazioni.



È bene ricordare che ...

L'apprendimento **non ufficiale**, come ogni altro apprendimento, è **contestuale**. Il sapere e le competenze sono per lo più il risultato della partecipazione a **comunità pratiche**, vale a dire a gruppi sociali che sono accomunati dallo scopo di generare **conoscenza organizzata e qualitativamente valida**, cui ciascun soggetto può accedere liberamente.

All'interno di queste comunità non ci sono differenze di tipo gerarchico, poiché l'**intera comunità beneficia del lavoro di tutti e ciascuno è consapevole delle proprie competenze**. Questa impostazione implica una concentrazione dell'attenzione non soltanto sul lato relazionale, ovvero sul ruolo dell'individuo all'interno di un gruppo sociale, ma anche sulla natura negoziabile, interessata e coinvolgente dell'apprendimento, cioè sul suo carattere comunicativo. Il singolo individuo acquisisce la capacità di fare qualcosa, partecipando di fatto a un **continuo processo di apprendimento**.

L'apprendimento quindi non risulta soltanto riproduzione, ma anche **riformulazione e rinnovo** di sapere e competenze e non può essere ridotto al ricevimento passivo di un sapere frammentario.



E possibile valutare ciò che è non formale e informale?

Il patrimonio di conoscenze, competenze, abilità e saperi che si acquisisce attraverso i canali informali e non formali è estremamente presente nelle attività sia di singoli sia di gruppi

ma

lo è perlopiù in modo inconsapevole
e quindi sfugge alla possibilità di una valutazione.

Nel momento in cui si riconosce l'incidenza degli apprendimenti non formali e informali per la vita di un singolo e/o di una organizzazione, indipendentemente dalla sua natura ed estensione, la questione se sia possibile o meno sviluppare metodologie in grado di cogliere le competenze in questione, specifiche per un conteso ma parzialmente o completamente inespresse in quanto non descritte in modo esplicito, diventa alquanto rilevante.



Scopi principali della valutazione

La valutazione nell'istruzione e nella formazione ufficiali serve a due scopi principali, uno **formativo** e l'altro **sommativo**.

Il primo, cioè lo scopo formativo, deve coadiuvare il processo di apprendimento, in quanto **nessun sistema può funzionare bene se non riceve frequenti informazioni sul reale funzionamento dei processi che si svolgono al suo interno**.

Questo è importante tanto nelle classi scolastiche quanto nelle imprese, soprattutto in sistemi o contesti cangianti, nei quali la disponibilità di feedback costanti evita il rischio che tratti potenzialmente positivi come la mutevolezza e la flessibilità diventino imprevedibilità e dispersività.

Come è noto, la valutazione formativa dovrebbe fornire **informazioni sistematiche a breve termine**, in modo che deficit d'apprendimento possano essere individuate, affrontate e corrette immediatamente.



La funzione sommativa

La funzione **sommativa** della valutazione deve fornire una prova del completamento di una sequenza di apprendimento. Nonostante le prove sommative possano assumere molte forme, quali diplomi, certificati, attestati da conseguire a seguito di esami ecc., il loro scopo è quello di agevolare il trasferimento degli apprendimenti realizzati tra livelli e contesti diversi di istruzione e/o formazione, ad esempio da una classe alla successiva, da una scuola ad una di ordine e grado superiore o di altro tipo, dalla scuola al lavoro. Questo ruolo può essere anche definito di selezione e come un mezzo per salvaguardare l'accesso a livelli, funzioni e professioni.

La fiducia attribuita a uno specifico approccio di valutazione è in genere legata due criteri fondamentali:

- **affidabilità**, riferita alla sua coerenza e stabilità nel tempo e tra diversi valutatori, assicurando che lo strumento misuri sempre in modo simile
- **validità**, che riguarda la capacità dello strumento scelto di misurare effettivamente ciò che intende misurare, garantendo l'accuratezza del risultato

! I concetti di affidabilità e validità sono privi di significato se non sono collegati a punti di riferimento, criteri di giudizio e/o standard di rendimento, ecc.



Osservazione sistematica

Il processo osservativo è mediato a più livelli:

- **percettivo**, filtrato dalle caratteristiche del sistema sensoriale
- **psicologico**, dato dalla persona che osserva in base alle precomprensioni, ai preconcetti, ai punti di vista e alle competenze sviluppate
- **metodologico/strumentale**, fa riferimento a due elementi: il sistema procedurale usato per effettuare l'osservazione o per registrare i dati; la scelta di determinate categorie concettuali utili per classificare i fatti, per denominarli mediante una definizione che può derivare da un linguaggio comune oppure da uno culturale

Questi si differenziano in base alla **ragione** per cui si osserva.

Si può dire che l'osservazione aiuta gli insegnanti a rispondere a **tre domande** essenziali, ovvero:

- cosa dovrebbero apprendere gli alunni con i quali si opera
- qual è il punto di partenza migliore, ovvero qual è la prima abilità sulla quale intervenire
- qual è il modo migliore per insegnare a quegli alunni ciò che si intende far apprendere



Da occasionale a sistematica

L'osservazione preliminare e generalizzata è il primo momento del processo osservativo. Attraverso questa gli insegnanti:

- si immergono nel quotidiano
- prendono contatto e interpretano particolari episodi, interazioni, comportamenti che catturano momentaneamente la loro attenzione senza tuttavia sollecitare particolari interrogativi.

Sono input che riaffiorano nel momento in cui sono nuovamente colpiti da eventi ricchi di significato relativi alle precedenti esperienze che si ripresentano. La loro ricorsività ne fa lo sfondo su cui si articolano e si formulano i primi interrogativi.

Questi quesiti spingono a focalizzare e a circoscrivere l'oggetto d'interesse, rispetto al quale si delineano le azioni successive, identificabili nella **pianificazione e nell'organizzazione dell'osservazione sistematica**.



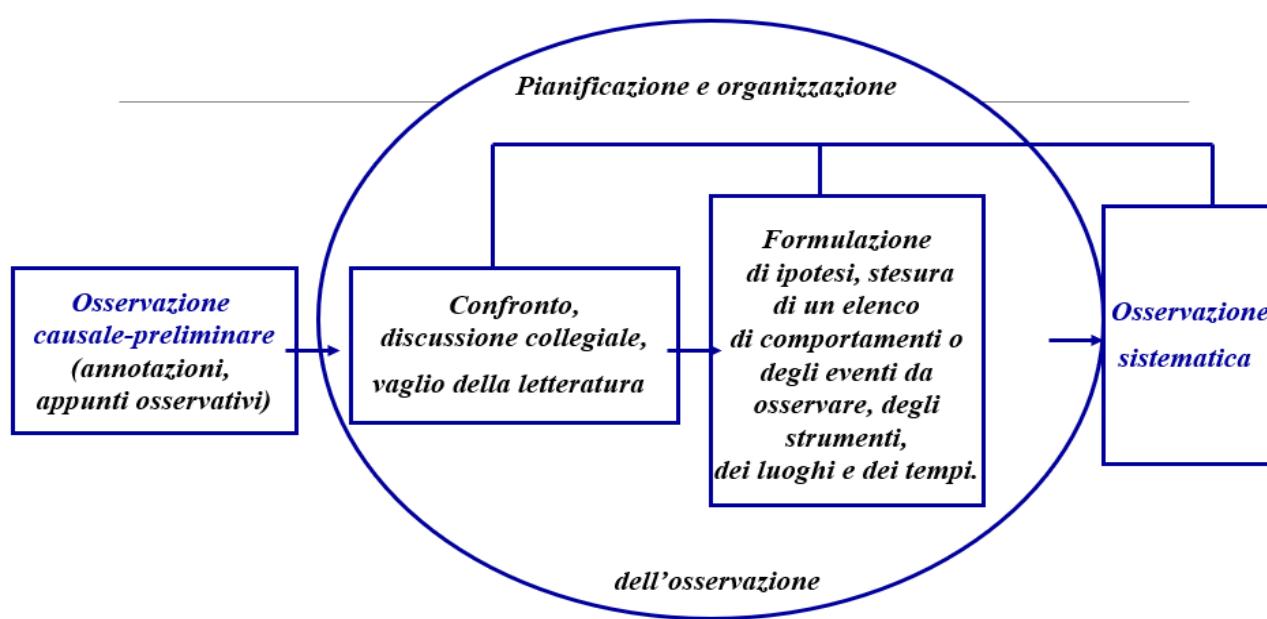
Il continuum osservativo

Osservazione occasionale

La focalizzazione dei dati è affidata alla deformazione arbitraria della memoria

Osservazione sistematica

Chi osserva raccoglie intenzionalmente, organizza e registra i dati rapportandoli a precisi schemi di riferimento



Tra osservazione casuale e osservazione sistematica **non** vi è frattura ma **continuità**.



Aspetti rilevanti dell'osservazione

Un aspetto rilevante del metodo osservativo riguarda il fatto che:

- consente una procedura per gradi nelle metodologie e nell'articolazione delle fasi
- richiede una condivisione con gli altri docenti dei linguaggi, dei metodi e degli strumenti scelti.

In questo modo:

- i dati e le informazioni possono diventare un patrimonio comune, che guida non solo le azioni didattiche ma anche quelle comunicative tra i diversi attori del sistema scuola (es. la famiglia) in modo coerente
- gli aspetti meritevoli di attenzione possono essere discussi insieme e problematizzati a vari livelli.

L'osservazione sistematica è inoltre strumento per un'adeguata valutazione degli allievi, poiché permette di descrivere in modo accurato il loro comportamento in contesti, situazioni e attività diverse, ponendo le basi per l'elaborazione di un percorso educativo efficace e per la sua costante verifica.



Operazioni imprescindibili

Appare quindi chiaro che per svolgere l'osservazione è indispensabile che l'insegnante osservatore (o il ricercatore, o qualunque operatore sociale ricorra all'osservazione) sia in grado di:

- separare le interpretazioni dai fatti
- sospendere il giudizio
- attenersi rigorosamente agli eventi che accadono, descritti con accuratezza e rigore.

Infine, occorre che i **dati siano validati tramite il confronto interindividuale**. Questo avviene quando due osservatori, osservando lo stesso fenomeno, indipendentemente l'uno dall'altro, raggiungono un accordo circa il significato da attribuirgli attraverso il **confronto** dei loro punti di vista differenti.



La procedura che l'insegnante segue

In sintesi si può dire che l'osservazione sistematica, per essere tale, deve rispettare determinati criteri, quali:

- l'esplicitazione dello scopo dell'osservazione
- l'impiego di procedure coerenti di raccolta delle informazioni
- l'organizzazione strutturata dei dati osservati

La procedura seguita dagli insegnanti ha varie implicazioni e comporta:

- la formulazione delle **ipotesi guida** che si vogliono verificare
- la determinazione dell'**oggetto dell'osservazione** (chi o cosa), cioè quali conoscenze, comportamenti, eventi porre al centro dell'attenzione
- la scelta del **modo con cui si ritiene di operare**, soffermandosi sui tempi, sui modi e sui luoghi per realizzare tale disegno
- a scelta e la **predisposizione degli strumenti più idonei** che faranno da supporto alla registrazione e alla codifica dei dati preventivamente stabiliti.



Le funzioni in sintesi

Funzioni

Perché si osserva

Descrittiva	Descrivere i fenomeni. È ancorata ai fatti, mira a descrivere in modo accurato la qualità degli accadimenti, i fenomeni, le situazioni, i comportamenti nel loro fluire.
Formativa	Avere informazioni utili ad agire sulla situazione presa in esame, così da poter operare delle modifiche intenzionali con il fine di migliorarla.
Valutativa	Rilevare in modo oggettivo dati e cogliere gli aspetti generali e particolari della situazione, per porre in atto le congetture per le decisioni più appropriate. Orienta la presa di decisioni.
Euristica	Far emergere ipotesi pertinenti, che a loro volta dovranno essere sottoposte alla necessaria verifica.



Perché osservare è fondamentale

All'interno del progetto formativo l'osservazione è un momento che precede la didattica, ma che pone le basi dell'intervento d'insegnamento perché individua dati significativi **in e per** quella precisa situazione scolastica

È momento fondamentale perché «l'osservazione permette di *scoprire* le diversità esistenti fra gli alunni, ma solo una buona didattica le attenua e, se è nelle sue possibilità, le cancella»
(Ballanti, 1987)

Come non andare con il pensiero all'idea di inclusione?



Come raccogliere i dati

Nella scuola si producono un'impressionante mole di dati pedagogici, che **non sempre vengono apprezzati** come tali e valorizzati. La procedura di raccolta è molto importante per poterli poi analizzare e condividere, trasformandoli in strumenti di lavoro

I metodi e le tecniche di raccolta possono essere diverse, da quella apparentemente più semplici (es. l'osservazione diaristica) alle più articolate (es. sistemi di codifica per osservare l'interazione verbale). Ciascun metodo può avere 'pregi' e 'difetti', la scelta dipende dall'uso che se ne vuole fare.

Nessun metodo è valido in assoluto!

Nonostante le differenze, tutti i sistemi osservativi presentano dei tratti comuni piuttosto interessanti, che possono essere identificati nei seguenti aspetti:

- problema
- obiettivo
- definizioni operative
- nella situazione
- scelta dell'unità di osservazione



Qualche esempio

Supponiamo di voler osservare la partecipazione operativa degli allievi in classe e verificare se questa è influenzata dalla direttività o meno dell'insegnamento (vale per allievi di ogni età!)

L'interesse dell'osservatore può essere rivolto all'analisi del clima di classe e l'obiettivo consiste nel sottoporre a osservazione la qualità dell'interazione insegnante-allievo, raccogliendo dati sull'interazione verbale in classe/gruppo mediante griglie di analisi predisposte o derivate dalla letteratura (cfr. Soresi, 1978; Olmetti Peja, 1997)

Se però l'obiettivo dell'osservazione tende al miglioramento delle relazioni sociali all'interno della classe/gruppo la stessa tecnica di osservazione non può invece essere utilizzata. In questo caso, si possono rilevare i dati scegliendo altri strumenti, oppure costruire delle schede di osservazione dei comportamenti.

Come già affermato, quindi, nessun metodo osservativo è valido in assoluto ma esistono metodi e strumenti diversi, appropriati alla varietà degli obiettivi che si vogliono perseguire

