

**1** **lend**

FEBBRAIO 2008

ANNO XXXVII

# lend

lingua e nuova didattica

Periodico in collaborazione con  
British Council  
Bureau de Coopération Linguistique et Artistique  
Consejería de Educación de la Embajada de España  
Goethe Institut

## **in questo numero...**

*"Il solo vero viaggio di scoperta non consiste nell'andare in posti nuovi, ma nell'avere altri occhi."*

Marcel Proust

*Qual è il luogo che l'insegnante pensa di conoscere meglio nella pratica quotidiana della sua professione, quel luogo così scontato che sembrerebbe non meritare più nemmeno un'occhiata veloce? La classe, naturalmente. Eppure, come ci ricorda Proust, per fare viaggi di scoperta non serve andare lontano, basta a volte cambiare lo sguardo, e la realtà di tutti i giorni si rivela nuova, diversa e magari affascinante.*

*È quello che dimostrano e ci invitano a fare i contributi di questo primo numero di Lend del 2008. Graziella Pozzo ci propone di adottare un approccio etnografico all'osservazione della classe, partendo proprio dal significato del verbo osservare, che implica non solo intenzionalità, ma anche volontà di registrare, di descrivere distanziandosi, e quindi di attivare canali diversi e una pluralità di prospettive e di punti di vista. È sulla base di atteggiamenti di questo tipo che viene proposto un "percorso di osservazione formativa", illustrato da una ricca gamma di strumenti operativi che aiutano a passare dall'osservazione globale di aspetti generali a quella più puntuale di aspetti specifici, per giungere all'interpretazione e all'analisi dei fenomeni osservati.*

*Paola Vettorel e Orietta Isotton ci propongono il resoconto di un progetto ambizioso e nel contempo realistico ("Stili cognitivi e scuola inclusiva"), che punta all'inclusione e all'integrazione in classe, attraverso una visione "sistemica" delle variabili in gioco. L'obiettivo cruciale, che è quello della costruzione di un contesto favorevole all'apprendimento, è visto come interconnessione stretta di interventi sia sui metodi di insegnamento che sui metodi di studio. L'elemento unificante è costituito dall'attenzione ai processi di apprendimento, in particolare a quegli aspetti (le neuroscienze, gli stili cognitivi, le intelligenze multiple) che più consentono di aiutare gli studenti a identificare il proprio profilo unico e irripetibile, aiutandoli così a muoversi nella direzione di una sempre maggiore e autonoma crescita personale e professionale.*

*Nella stessa ottica della centralità della persona che impara e dell'integrazione dei suoi processi cognitivi e affettivi, Paola Betti e Grazia Bini raccontano un'esperienza di laboratorio di lettura, in cui un testo piuttosto complesso ha costituito la base di partenza per un itinerario di comprensione profonda, che ha puntato molto sulle strategie inferenziali, e quindi sulle capacità di fare ipotesi e di cogliere informazioni esplicite e implicite grazie ad un lavoro intensivo sul contesto e sulle preconcoscienze del lettore. L'esperienza ha permesso a studenti e insegnanti di riscoprire quanto una comprensione profonda sia il risultato di un'interazione continua tra testo e mente, ma anche quanto questa interazione dipenda da risorse cognitive e affettive la cui attivazione è forse lo scopo centrale dei compiti di apprendimento.*

*Anche Francesca Fumagalli ci invita ad un viaggio – un viaggio di riscoperta della fiaba non solo come genere testuale, ma ancora di più come patrimonio di conoscenze ed esperienze già acquisito da giovani studenti di prima media. Proprio le esperienze, i ricordi, i richiami stimolati da fiabe conosciute permettono non solo di lavorare sulle abilità linguistiche, ma anche di sviluppare*

# Mi sento accolto, quindi sono...

di Paola Vettorel e Orietta Isotton

*"Sotto il sole caldo, un ragazzino guarda un giovane uomo intento a scalpellare una grande roccia.*

*- Perché lo fai?*

*- Perché - gli risponde Michelangelo, - qui dentro c'è un angelo che vuole uscire".*

(Nick Owen)

*"La scuola inclusiva integra tutti i suoi alunni rendendone significativa la loro presenza a livello cognitivo, relazionale e psicologico".*

(Claudio Girelli)

## Il progetto "Stili cognitivi e Scuola Inclusiva"

Nel corso dell'a.s. 2006/2007 presso l'Istituto Professionale per l'Agricoltura e l'Ambiente "Antonio Della Lucia" di Feltre è stato realizzato un progetto<sup>1</sup> dal titolo "Stili cognitivi e scuola inclusiva". L'intervento si colloca nell'ambito dell'accoglienza degli allievi delle classi prime ed ha come scopo prioritario il miglioramento della qualità del processo di insegnamento-apprendimento ai fini di una serena e proficua integrazione di tutti gli allievi nel nuovo contesto scolastico.

L'istituto ha una lunga e consolidata esperienza nella gestione di allievi "difficili", con una scarsa propensione per lo studio e con un limitato senso di auto-efficacia. A questi elementi, che incidono fortemente sulla motivazione all'apprendimento, si aggiunge la presenza di un elevato numero di allievi diversamente abili. Per svariati motivi, studenti con "bisogni educativi speciali" scelgono di frequentare questa scuola e impongono all'intero sistema un grande lavoro di destrutturazione e ristrutturazione, anche in funzione delle esigenze di gruppi classe molto eterogenei.

Per questo, noi insegnanti ci troviamo a dover cercare tutte le strategie possibili per recuperare situazioni già compromesse dalle esperienze pregresse e promuovere lo sviluppo delle potenzialità degli allievi, nella convinzione che la valorizzazione delle risorse individuali di ciascuno stia alla base del benessere generale. Un clima positivo, a sua volta, crea le condizioni favorevoli all'apprendimento e favorisce la crescita globale della persona proprio attraverso la significatività delle proposte dei diversi ambiti disciplinari.

**Paola Vettorel** già insegnante di inglese e italiano L2, è attualmente Ricercatrice presso il Dipartimento di Anglistica dell'Università di Verona. Si occupa anche di formazione degli insegnanti.

**Orietta Isotton** docente all'IPSAA "A. Della Lucia" di Feltre. Si occupa di formazione degli insegnanti.

Molte sono le attività che l'Istituto propone in questa direzione, alle quali, quest'anno, si è aggiunto un progetto dedicato agli stili cognitivi e al metodo di studio. Il Progetto ha coinvolto i docenti delle sette classi prime in un lavoro di analisi delle peculiarità dei gruppi classe e conseguente riflessione sulle modalità di insegnamento più adatte a quel contesto specifico, con le caratteristiche individuate attraverso strumenti scelti insieme.

Il progetto "Stili cognitivi e scuola inclusiva" è nato da una convinzione maturata in vari anni di lavoro sul campo: l'integrazione e il successo formativo degli allievi non si possono ottenere attraverso azioni sporadiche e mirate alla soluzione di singoli problemi, ma dipendono in buona parte dalla costruzione di un contesto favorevole all'apprendimento, ovvero positivo, virtuoso, accogliente. Eravamo naturalmente consapevoli del fatto che un obiettivo come questo non si potesse raggiungere attraverso la proposta di un progetto, in quanto esso implica un profondo cambiamento culturale. Non avevamo, quindi, la pretesa di ottenere "grandi" risultati; il nostro desiderio era gettare le basi di un percorso che avrebbe dovuto continuare negli anni secondo le modalità e gli strumenti che, di volta in volta, si sarebbero ritenuti più opportuni per arrivare pian piano alla costruzione di una scuola che consideri le diversità di ciascuno una ricchezza per tutti, che valorizzi le risorse individuali di tutti, che sia caratterizzata da una nuova modalità di gestire la didattica quotidiana. Una scuola, insomma, che sia il più possibile inclusiva.

I risultati della nostra esperienza si sono sposati perfettamente con il concetto di "inclusion", affermatosi negli ultimi anni nella letteratura sull'integrazione. Proprio da qui ha preso le mosse la nostra riflessione e, di conseguenza, la progettazione dell'intervento. Ci siamo resi conto che era necessario operare su due fronti: da un lato quello della didattica, lavorando con gli insegnanti sui metodi di insegnamento-apprendimento, dall'altro quello dei processi di apprendimento, aiutando gli studenti a diventare protagonisti del proprio percorso di formazione, nella valorizzazione delle proprie specificità e nel rispetto delle diversità di ciascuno.

Abbiamo, quindi, deciso di attivare le seguenti azioni:

- approfondire con i docenti temi quali le intelligenze multiple, gli stili cognitivi, le neuroscienze, al fine di promuovere una modalità di insegnamento che preveda l'adozione di metodologie diversificate;
- guidare gli studenti a scoprire gli stili, le intelligenze, la dominanza cerebrale di ciascuno e a prendere coscienza del fatto che siamo **tutti diversi** e, al tempo stesso, **unic**, e, proprio per questo, speciali;
- aiutare gli studenti a vivere da protagonisti il loro percorso scolastico e migliorare l'autonomia formativa, attraverso l'individuazione del proprio metodo di studio, che consenta di vivere la scuola come occasione di crescita personale e professionale.

## Fasi del progetto

Abbiamo previsto di iniziare le varie attività a settembre per rendere più efficaci gli interventi, collocandoli proprio nei primi mesi di scuola. L'intenso lavoro di progettazione nel mese di agosto ha permesso di dare avvio alla formazione dei docenti nella prima settimana di settembre e di iniziare il lavoro con gli studenti nelle prime settimane di scuola.

Nello specifico, il progetto è stato articolato secondo le seguenti fasi:

- proposta del progetto all'Ufficio Scolastico Provinciale e approvazione dello stesso
- presentazione del progetto al collegio docenti
- individuazione dei docenti referenti per ciascuna classe

- individuazione di un gruppo di docenti che si sarebbero fatti carico del lavoro di formazione dei ragazzi sul metodo di studio
- formazione dei docenti
- individuazione dei materiali da utilizzare per la raccolta dei dati relativi agli stili cognitivi, alle intelligenze e alle preferenze emisferiche nelle classi prime
- analisi delle caratteristiche delle classi
- formazione degli allievi sul metodo di studio
- formazione specifica degli allievi sull'uso delle mappe concettuali (ref. J. Novak)
- costruzione di materiali didattici disciplinari da utilizzare per classi parallele
- interventi del supervisore scientifico a supporto del lavoro dei docenti
- presentazione del progetto nell'ambito di un incontro organizzato dall'Ufficio Scolastico Provinciale
- incontro di presentazione delle attività svolte a tutti i docenti della scuola.

I docenti referenti avevano il compito di coordinare tutte le attività del progetto nelle relative classi, di somministrare i test, di analizzarne i risultati e di riferire, di volta in volta, in consiglio di classe relativamente all'andamento delle attività. I docenti formatori si sono occupati di impostare le attività per gli studenti, incentrate sulla promozione delle abilità di studio e sull'individuazione del metodo che più si addiceva allo stile di ciascuno.

## Formazione degli insegnanti coinvolti nel progetto

Il progetto ha previsto una serie di incontri di formazione preventivi per gli insegnanti dei Consigli delle classi prime<sup>2</sup>. Tali incontri erano volti ad incoraggiare momenti di riflessione sulle pratiche didattiche attraverso un primo momento di formazione relativa a stili e modalità di apprendimento, ai processi neurologici dell'apprendimento e all'ambiente-classe, prevedendo poi momenti più laboratoriali con esame e produzione di materiali da utilizzare in classe nel corso del progetto. I principali argomenti toccati nella fase di formazione teorica sono stati: il concetto di differenza in classe non come problema ma come risorsa per l'apprendimento, i meccanismi neurologici dell'apprendimento, le specificità dei due emisferi cerebrali e i concetti di bimodalità e direzionalità, le modalità sensoriali, gli stili di apprendimento e la teoria delle intelligenze multiple, l'importanza dell'affettività e delle emozioni nell'ambiente di apprendimento, la programmazione delle lezioni mediante una didattica varia e integrata. Tutto ciò al fine di coinvolgere e far partecipare tutti gli allievi nell'ottica inclusiva che rappresenta la filosofia di base del Progetto.

Dopo una prima scheda-questionario iniziale<sup>3</sup> che ha funto da *brainstorming* in quanto discussa prima in piccoli gruppi e poi in plenaria, durante il primo incontro sono stati distribuiti alcuni spunti di riflessione per la discussione in gruppo. Tra questi, una *checklist* per la strutturazione di attività inclusive e una scheda per la programmazione di UdA, finalizzate all'utilizzo continuativo e consapevole di elementi di differenziazione nella prassi didattica quotidiana. Inoltre, nel corso dell'incontro, materiali di riferimento per le modalità sensoriali, gli stili e le intelligenze multiple hanno supportato in modo induttivo i concetti espressi. I partecipanti, infatti, sono stati coinvolti direttamente tramite l'individuazione di possibili attività didattiche volte a sostenere le differenze cognitive in classe; i risultati sono poi stati discussi in plenaria. A questo scopo sono state ideate e utilizzate delle griglie da completare in piccoli gruppi<sup>4</sup> e condividere nel gruppo allargato.

All'inizio del secondo incontro, dopo un'attività collaborativa dedicata alla revisione consapevole dei concetti principali,<sup>5</sup> è stato proposto il questionario relativo agli stili di insegnamento elaborato da Mariani<sup>6</sup>, prima completato individualmente e poi discusso in piccoli gruppi. Lo scopo dell'attività era quello di collegare ulteriormente i concetti esaminati nel primo incontro con la prassi didattica quo-

tidiana, attraverso una riflessione, sia sui propri stili cognitivi, sia sulla ricaduta di questi e dei relativi atteggiamenti nella realtà della classe e della propria programmazione didattica. Qualsiasi possibile interrogativo o modifica alla propria attività è infatti imprescindibile da una riflessione consapevole sulle convinzioni e gli atteggiamenti<sup>7</sup> personali, che spesso scaturiscono da una pratica didattica consolidata derivata dai propri percorsi sia di apprendimento che di insegnamento, sedimentati nel tempo e diventati spesso inconsci e automatizzati.

Dopo questa fase di autoriflessione, il gruppo in formazione è stato diviso in quattro sottogruppi (gruppi-base), ai cui membri sono poi stati assegnati ruoli tematici di "esperti", sul modello della metodologia *jigsaw* nell'Apprendimento Cooperativo (Cfr. Cohen, 1994; Cardoso e Comoglio, 2000; Johnson & Johnson, 1994). A ciascun gruppo-esperti è stata assegnata una tematica con relativi materiali da esaminare al fine di individuare quelli più consoni ad essere utilizzati nella sperimentazione in classe.

### **Gruppo 1 - Modalità sensoriali**

Materiali: scheda di osservazione (in Master Itals [www.itals.it](http://www.itals.it), adattata<sup>8</sup> da Mariani, Pozzo, 2002:24, scheda n.12), questionario *Stili di percezione e modalità sensoriali* (tradotto e adattato da Norman, Revell, 1997), questionario *Modalità sensoriali preferite* (tradotto e adattato da Smith, 1996).

### **Gruppo 2 - Stili di apprendimento**

Materiali: dal sito [www.scuolafacendo.carocci.it](http://www.scuolafacendo.carocci.it), gli strumenti collegati al testo Cantoia M., Carruba L., Colombo B., 2004 n. 6 *Dall'immagine al testo*, n. 8 *Un gioco con il Signor Armando*, n. 14 *Nella vita di tutti i giorni...*, utilizzati in collegamento al testo stesso.

### **Gruppo 3 - Intelligenze Multiple**

Materiali: questionario Profilo personale (tradotto e adattato da Wingate, 2000), Scheda di osservazione per le Intelligenze Multiple (in Master Itals [www.itals.it](http://www.itals.it)).

### **Gruppo 4 - Emisfero destro e sinistro**

Materiali: questionario sulla dominanza cerebrale (in [www.learningpaths.org/Questionari/sxdx.htm](http://www.learningpaths.org/Questionari/sxdx.htm) a cura di Mariani), questionario preferenze emisfero destro-sinistro (tradotto e adattato da Wingate, 2000), percorso didattico *Una visita al museo dell'apprendimento* dal sito [www.scuolafacendo.carocci.it](http://www.scuolafacendo.carocci.it), strumento collegato a Cantoia M., Carruba L., Colombo B., 2004.

I quattro gruppi-esperti hanno preso in esame il materiale proposto. È stato più volte sottolineato come il materiale nella forma di questionario non abbia valore diagnostico né assoluto, ma possa soprattutto fornire utili indicazioni da incrociare e triangolare con altri dati che vanno raccolti in modo continuativo. Inoltre, in particolare nell'ambito di un progetto educativo ad ampio respiro come questo, uno dei fini principali nella somministrazione di questionari è quello di attivare un processo di consapevolezza e autoconsapevolezza relativamente alle strategie di apprendimento e studio messe in atto dagli apprendenti (in questo caso sia insegnanti, sia studenti). Senza questa consapevolezza, infatti, si rischia di incorrere in fenomeni di etichettatura fissa (il cosiddetto fenomeno *labelling*), che non solo sarebbero fuorvianti, ma minerebbero alla base il senso di questo tipo di esperienze. Infine, è stato anche ricordato come nessuna persona possa essere ingabbiata e incasellata in definizioni bipolari, in quanto preferenze in termini di stili, intelligenze multiple e strategie cognitive non sono isolate ma tra loro interrelate e si collocano su gradazioni di un continuum più che su poli opposti. Inoltre, "non esiste uno stile in assoluto migliore di un altro, ma soltanto stili diversi che possono risultare *appropriati per persone diverse, a seconda dei compiti diversi, da svolgere in contesti diversi.*" (Mariani, Pozzo, 2002:27): importante è averne consapevolezza per poter scegliere in una gamma più ampia del proprio repertorio quelli più adatti.

I membri dei gruppi esperti sono poi tornati ai gruppi-base per condividere le riflessioni sulle schede esaminate in modo che ciascun partecipante potesse avere una visione complessiva del possibile materiale da utilizzare nel percorso di formazione in classe. Uno dei compiti dei gruppi-esperti era anche quello di apportare possibili modifiche o elaborazioni al materiale proposto, quando si ritenesse che queste potessero favorirne la fruizione da parte degli studenti delle classi prime a cui erano indirizzate. È stato, infine, previsto un momento di *debriefing* finale al fine di condividere in plenaria le osservazioni emerse dai gruppi-esperti e dai gruppi-base.

A questi incontri di formazione ne sono poi seguiti altri in autoformazione, nel corso dei quali si è proseguito il lavoro di selezione ed eventuale adattamento dei materiali. In uno di questi incontri, gestito dalla collega Isotton, è stata presa in esame anche la tematica delle Mappe Concettuali, in collegamento all'apprendimento significativo di Novak<sup>9</sup>, nell'ambito delle tecniche di studio.

Negli incontri di autoformazione gli insegnanti hanno anche elaborato alcuni percorsi didattici per aree disciplinari tenendo presenti le indicazioni condivise durante il primo incontro relativamente all'inclusione di stili di apprendimento, modalità sensoriali e intelligenze multiple diverse nella programmazione di UdA e Moduli. Gli ambiti disciplinari in cui sono stati realizzati i percorsi sono stati: Storia (La civiltà e la cultura greca), Italiano (La comprensione del testo) e Scienze (L'umidità), con risultati in tutti i casi di notevole rilevanza didattica.

Un ulteriore incontro di monitoraggio si è svolto a metà febbraio, durante il quale sono stati presentati dai diversi referenti dei sette Consigli delle classi prime i risultati emersi nel lavoro con gli studenti e i percorsi didattici realizzati, integrando quindi, in modo attivo e pratico, riflessione sulle differenze individuali nell'apprendimento e didattica varia, attenta al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze.

## **In classe, raccolta materiali**

Questo percorso ha coinvolto anche gli studenti, che, inizialmente, hanno svolto i questionari e le attività di riflessione sui propri stili e, in seguito, hanno effettuato il percorso di formazione sul metodo di studio. Si è trattato di tre ore inserite nelle attività curriculari della mattina, e di tre pomeriggi la settimana di tre ore, per un totale di dodici ore per classe. I concetti proposti sono stati ripresi e approfonditi in corso d'anno dai docenti di classe in modo da favorirne il consolidamento. Le attività previste per gli studenti sono state svolte basandosi sulla seguente traccia elaborata dal gruppo di lavoro, in modo da proporre nelle classi parallele un percorso omogeneo.

### **Primo incontro**

Dopo un iniziale *brainstorming* sulle abitudini di studio, il primo incontro ha previsto l'introduzione di alcuni concetti di psicologia dell'apprendimento e una panoramica generale sulle tecniche di studio. Gli studenti sono stati gradualmente guidati ad individuare le parti di cui si compone un testo e le possibili attività da svolgere durante la lettura e comprensione di un brano. Le attività sono state svolte prevalentemente in coppia e cercando il coinvolgimento attivo dei ragazzi che hanno avuto modo di confrontarsi tra loro sui diversi percorsi seguiti nel corso della scuola secondaria di primo grado e di apprendere quindi reciprocamente dalle esperienze dei compagni.

### **Materiali utilizzati:**

Fogli bianchi (uno per allievo), diario di bordo (vedi allegato), fotocopie, risultati del test metodo di studio, questionari relativi agli stili, (elaborati dai referenti), powerpoint (elaborato dal gruppo di coordinamento).

### **Fasi:**

1. Presentazione dell'attività con ppt
2. Introduzione alla psicologia dell'apprendimento
3. Attività: il libro ideale (in coppia). Gli studenti hanno ricevuto un foglio A4, da piegare in due e hanno creato due facciate del loro libro ideale, inserendo immagini, titoli, didascalie, mappe, ecc.  
Obiettivo: focalizzare l'attenzione su tutte le parti che compongono un testo/libro da studiare
4. Attività: utilizzando la scheda sull'agricoltura è stato fatto un *brainstorming* per individuare le attività che gli studenti svolgono mentre studiano il testo, per es. sottolineo, individuo le parole chiave ecc.  
Obiettivo: far emergere le modalità di approccio allo studio degli allievi della classe
5. Attività: scheda sull'organizzazione del lavoro personale da fare in gruppo  
Obiettivo: importanza dell'organizzazione del materiale scolastico + ambiente
6. Attività specifica incentrata sull'utilizzo delle immagini  
Obiettivo: importanza delle immagini per la memorizzazione delle informazioni
7. Attività: esercizio di ripetizione ed esposizione in coppia e in gruppo dei contenuti di un breve testo  
Obiettivo: importanza di ripetere ad alta voce
8. Attività: esercizio di revisione dei concetti studiati  
Obiettivo: importanza del ripasso

### **Secondo incontro**

Il secondo incontro è stato dedicato alla presentazione del metodo P.Q.4.R<sup>10</sup>: *preview* (scorrere il testo), *question* (porsi domande), *read* (leggere), *re-read* (rileggere), *recite* (ripetere), *review* (rivedere nel suo insieme). Si è trattato di un laboratorio pratico durante il quale gli allievi, a partire da un brano assegnato, hanno percorso tutte le tappe del metodo, lavorando prima individualmente, poi in coppia. Ampio spazio è stato dato anche ai commenti dei ragazzi, che talvolta sembravano non cogliere l'utilità di soffermarsi più volte a riflettere e ragionare su un testo.

### **Materiali utilizzati:**

diario di bordo, fotocopie (predisposte dal gruppo di coordinamento).

### **Fasi:**

1. Sintesi incontro precedente e presentazione secondo incontro
2. Presentazione metodo PQ4R:
  - a. *preview* (scorrere il testo): gli allievi danno una scorsa veloce al testo sulla domesticazione degli animali e delle piante
  - b. *question* (porsi domande): devono porsi delle domande sul testo
  - c. *read*: si procede con la lettura individuale
  - d. *re-read*: si chiede di leggere di nuovo il testo concentrandosi sui concetti più importanti si possono proporre in questa fase alcune tecniche: la tecnica della sottolineatura delle frasi più importanti (sottolineare prima individualmente e poi confrontare in coppia), la tecnica di individuazione delle parole chiave (utilizzando lo stesso testo evidenziare le parole chiave, prima individualmente e poi lavorando in coppia)
  - e. *recite* (attività in coppia): esporre oralmente il contenuto del testo dopo averlo letto e poi dopo averlo preparato = ripetuto con il compagno; (obiettivo: notare la differenza tra le due esposizioni)
  - f. *review*: utilizzando lo stesso testo elaborare una scaletta, prima individualmente e poi in coppia

### **Terzo incontro**

Durante l'ultimo incontro è stato sperimentato l'uso delle mappe concettuali, seguendo il modello proposto da Novak (2001). Sono stati inizialmente ripresi alcuni concetti di psicologia dell'apprendimento, come supporto scientifico al metodo e stimolo alla sperimentazione di questa tecnica che, di primo acchito, tendeva ad apparire complessa e laboriosa. Si è poi passati all'individuazione, con



metodo induttivo, delle parti di cui si compone una mappa. Infine, i ragazzi sono stati messi alla prova e hanno elaborato per ciascuna classe una mappa condivisa su uno dei temi chiave del loro indirizzo di studi (l'ecologia), rappresentata graficamente su un cartellone. È stata poi assegnata una consegna finale: arricchire durante l'anno la mappa inserendo di volta in volta le nuove conoscenze.

#### **Materiali utilizzati:**

Brano sull'ecologia (elaborato ad hoc dal gruppo di coordinamento), esempi di mappe concettuali (acqua, elementi naturali), cartellone, post-it.

#### **Fasi:**

1. Brainstorming su un'immagine rappresentante due modi di affrontare un nuovo concetto  
Obiettivo: importanza di creare dei collegamenti tra i concetti e di partire dalle pre-conoscenze
2. Osservazione in coppia di una mappa sull'acqua e individuazione delle parti che costituiscono una mappa  
Obiettivo: individuazione delle principali parti di cui si compone una mappa concettuale con metodo induttivo
3. Elenco di concetti per costruzione di una mappa sullo sport e costruzione di una mappa in coppia, poi condivisione con la classe  
Obiettivo: imparare le fasi per la costruzione di una mappa
4. Esercizi previsti dal diario di bordo  
Obiettivo: sintesi dei concetti appresi
5. Esercitazione pratica: elaborazione di una mappa sul tema dell'ecologia secondo la seguente scansione:
  - lavoro individuale: impostare una mappa sull'argomento sulla base delle proprie pre-conoscenze
  - confrontare la mappa in coppia
  - elaborare una mappa condivisa dalla classe su un cartellone usando dei post-it
  - analizzare un brano sull'argomento (preparato dal gruppo di lavoro) e arricchire la mappa con le nuove informazioni acquisiteObiettivo: consolidamento delle competenze acquisite
6. Riflessione individuale sulle diverse strategie di studio proposte e riconoscimento della strategia di apprendimento privilegiata: ultima scheda del diario di bordo

### **Riflessioni sull'esperienza**

In linea generale possiamo indubbiamente affermare che il progetto ha avuto un alto valore aggiunto. Innanzitutto, il fatto che vi sia stato come logica di base il coinvolgimento di tutti i consigli di classe ha consentito una percezione e una realizzazione non frammentarie dell'esperienza. Spesso, infatti, la responsabilità del cambiamento è lasciata al singolo insegnante, o a un gruppo ristretto di docenti; l'innovazione viene di conseguenza percepita come isolata, non allargata a tutte le discipline, anche dagli apprendenti. Una metodologia di lavoro condivisa e trasversale, invece, consente un'incisività maggiore, anche in termini di ricaduta sulle convinzioni e atteggiamenti, in primis, degli apprendenti. Un punto di criticità da rilevare è tuttavia il fatto che non sempre vi è stata la partecipazione effettiva di tutti i colleghi in tutti i Consigli di classe.

Aspetto nodale della filosofia del progetto, in particolare nella fase di formazione, è stata la volontà di attivare un cambiamento di punto di vista da parte degli insegnanti: fondamentale è infatti riconoscere che i processi di apprendimento hanno punti di comunanza (attività neuronali, attenzione all'ambiente-classe, accorgimenti per la non attivazione del filtro affettivo), ma anche di differenza (stili, strategie, Intelligenze multiple, modalità sensoriali). L'inclusione infatti, si basa sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle differenze individuali come risorsa per migliorare la qualità dell'apprendimento di tutti gli allievi, lavorando insieme verso un unico obiettivo. Indubbiamente

il maggior punto di forza dell'esperienza è stato il percorso verso una consapevolezza dei punti sopradelineati da parte degli insegnanti, con una riflessione via via più autonoma. Il risultato più evidente è stato la messa in atto di una dieta varia e bilanciata, ovvero "l'adozione di un approccio che integri metodi diversi e offra una varietà di attività tale da rispondere con una ricca varietà alle diverse caratteristiche individuali. Una didattica varia e integrata si fonda sull'ipotesi che non esista un modo privilegiato di imparare ma che, al contrario, ognuno abbia un proprio modo privilegiato di apprendere e di costruirsi il proprio apprendimento." (Mariani, Pozzo, 2002:124). In un'ottica di didattica inclusiva, l'obiettivo è quello di raggiungere tutti gli studenti, in particolare quelli con stili meno valorizzati nella prassi quotidiana della scuola italiana, che sono altrimenti costretti a "tradurre" nella mente le informazioni da uno stile all'altro.

Altro punto di forza è stato il forte coordinamento ed integrazione tra le diverse fasi del Progetto: riflessione e autoconsapevolezza da parte degli insegnanti nella fase di formazione e autoformazione, formazione degli allievi, raccolta dei dati in classe, realizzazione di progetti didattici attenti al riconoscimento delle differenze e a una didattica che sia effettivamente varia.

Fondamentale, infatti, nella didattica inclusiva è la promozione del senso di accoglienza, di integrazione, di inclusione e di appartenenza. "Riconoscere le differenze individuali e tenere conto delle convinzioni e degli atteggiamenti della comunità di appartenenza fa sì che l'allievo si senta accolto e riconosciuto nei suoi valori; ciò smussa le resistenze e dispone favorevolmente l'alunno verso ciò che andrà a fare. Se un alunno si sente accolto per quello che è, riconosciuto nelle sue caratteristiche e convinzioni e valorizzato nei suoi punti di forza, allora è più probabile che egli sviluppi un atteggiamento e una disposizione positiva verso quanto gli verrà proposto, il primo passo per arrivare a prendersi carico del proprio apprendimento." (Mariani, Pozzo, 2002:131). Potremmo riassumere dicendo "Se mi sento accolto, sono... partecipe, attivo, protagonista, coinvolto...", e la lista potrebbe continuare a lungo. Viene in questo modo promossa anche la crescita globale della persona-apprendente, con il riconoscimento dei suoi punti di forza e di debolezza come differenza individuale e caratteristica personale. Ciascuno di noi (insegnanti e apprendenti) porta con sé il proprio bagaglio cognitivo ed esperienziale; imparare a riconoscerlo e a utilizzare le strategie appropriate a contesti diversi è importante e utile non solo in ambito direttamente scolastico, ma anche e, soprattutto, per un *long-life learning/learning long-life*.

## Conclusioni

Includere significa promuovere il senso di appartenenza e di condivisione. Significa anche sentire e vedere valorizzata la propria persona nella sua specificità e individualità, in tutte le sfere - quella cognitiva, ma anche quella socio-affettiva e motivazionale. Significa inoltre rendere effettiva e concreta l'attenzione alle differenze come risorsa, oltre alla consapevolezza che si apprende non solo dall'insegnante, ma anche dai pari, e non solo contenuti, ma anche (e soprattutto?) strategie di azione, risoluzione di problemi, costruzione della conoscenza.

Si tratta di una prospettiva di lavoro molto interessante, sia a breve termine (primo livello di autoconsapevolezza per insegnanti e studenti), sia a lungo termine: coniugare teoria e pratica per l'inclusione è possibile, come pure promuovere sinergie in seno ai Consigli di Classe e nella prassi didattica quotidiana. È un lavoro congiunto che va verso un'unica direzione, promuovendo un senso di condivisione e non di scollamento tra vita e scuola, o di opposizione tra studenti e insegnanti. "Gli sforzi strategici degli studenti si incontrano/scontrano con gli sforzi strategici degli insegnanti [o insegnante/insegnante], dando origine a una dinamica che può risultare positiva o negativa. Qualcuno, parafrasando il titolo di una celebre serie di film (*Star Wars*) ha parlato di "Style Wars" cioè di guerre di stili: ma al conflitto è possibile trovare un'alternativa, che è quella dell'integrazione [inclusione], a sua volta basata sulla negoziazione, sulla cooperazione, sulla mediazione. In tal modo si realizza,

in concreto il processo di apprendimento/insegnamento [...] [come] una (ri)costruzione sociale di significati e di conoscenze e di competenze." (Mariani, Pozzo, 2002:100).

### I seguenti allegati si trovano nel sito [www.lend.it](http://www.lend.it)

- Formazione insegnanti – Scheda di riflessione
- Domande –guida per la programmazione delle fasi di una lezione / UdA / Modulo
- Schema di programmazione di una lezione / UdA / Modulo
- Idee per supportare la modalità visiva
- Intelligenze Multiple
- Sitografia ragionata

### NOTE

<sup>1</sup> Il Progetto "Stili cognitivi e didattica inclusiva" è stato realizzato dal corpo docente dell' IPSAA "A. Della Lucia" di Feltrè (BL) nell'a.s. 2006/2007 con il coordinamento di Orietta Isotton, con la supervisione scientifica di Paola Vettorel (Università degli Studi di Verona). Questo articolo è stato concepito e stilato insieme dalle due autrici; i paragrafi 1,2,4 e il *Diario di Bordo* (in allegato) sono stati curati in particolare da Orietta Isotton, il par. 3, i materiali allegati, la bibliografia e sitografia ragionata da Paola Vettorel.

<sup>2</sup> Gli incontri si sono svolti all'inizio del mese di settembre dell'a.s. 2006/07 in modo da favorire la programmazione delle attività del progetto già dalla fase di accoglienza ad inizio anno scolastico.

<sup>3</sup> Scheda adattata da: Mariani, Pozzo, 2002:103 scheda n.49.

<sup>4</sup> Cfr. l'esempio nel materiale allegato.

<sup>5</sup> L'attività, denominata *3,2,1 Block Review*, è proposta in Smith, 2003:43 e consiste in tre domande: "Una cosa che so già, due domande che voglio ancora porre, le tre cose più importanti che ho imparato".

<sup>6</sup> Luciano Mariani, Milano, 1997, reperibile all'indirizzo [http://www.learningpaths.org/Questionari/stili\\_ins.html](http://www.learningpaths.org/Questionari/stili_ins.html)

<sup>7</sup> Cfr. Mariani, Pozzo, 2002.

<sup>8</sup> Tutti gli adattamenti e le traduzioni sono a cura di P. Vettorel.

<sup>9</sup> Cfr. Novak 2001.

<sup>10</sup> R. De Beni, F. Pazzaglia, A. Molin, C. Zamperlin, 2001.

### BIBLIOGRAFIA

- Antonello D., 2002, "Stili cognitivi e forme di intelligenza: lo stato attuale della ricerca" in Zanchin M.R., *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Roma
- Armstrong T., 1999, *A modo Loro*, La Meridiana, Molfetta
- Arnold J., (ed.), 1999, *Affect in Language Learning*, CUP, Cambridge
- Balboni P.E., 2002, *Le sfide di Babele*, Utet Libreria, Torino
- Cadamuro A., 2004, *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Carocci, Roma
- Cantoia M., Carruba L., Colombo B., 2004, *Apprendere con stile*, Carocci, Roma
- Caon F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Ed., Perugia
- Cardona M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Utet, Torino
- Chamot A. U., O' Malley J.M., 1990, *Learning Strategies in second Language Acquisition*, CUP, Cambridge
- Cohen G. E., 1994, *Designing Groupwork 2nd ed.*, New York, Teachers College, Columbia University, trad. italiana 1999, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erikson, Trento
- Comoglio M., Cardoso M. A., 2000, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma
- Danesi M., 1998, *Il Cervello in aula*, Guerra Edizioni, Perugia
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C., *Psicologia Cognitiva*, 2001, Ed. Erickson, Trento
- Fabbro F., 1996, *Il cervello bilingue*, Astrolabio, Roma
- Fabbro F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue*, Astrolabio, Roma
- Fletcher M., 2001, *Teaching for Success*, English Experience, Folkestone

- Gardner H., 1987, *Formae Mentis*, Feltrinelli, Milano
- Gardner H., 1993, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano
- Goleman D., 1998, *Lavorare con Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano
- Ginnis P., 2002, *The Teacher's Toolkit*, Crown House Publishing Ltd, Camarthen
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J., 1994, *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*, Interaction Book Company, trad. italiana 1996, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erikson, Trento
- Mariani L., Pozzo G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze
- Mariani L., *Le diversità culturali negli stili cognitivi e comunicativi: dal conflitto al compromesso alla sinergia*, relazione presentata al Convegno LEND "Lingue e Culture, Roma, Novembre 2005, consultabile all'indirizzo <http://www.learningpaths.org/diversitaromalend.pdf>
- Mariani L., 2006, "Strategie per imparare: aiutare tutti gli studenti a gestire il proprio apprendimento" in *LEND Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXV n.2, Aprile 2006
- Norman S., Revell J., 1997, *In Your Hands – NLP in ELT*, Saffire Press, Londra
- Norman S., Revell J., 1999, *Handing Over – NLP-based activities for Language Learning*, Saffire Press, Londra
- Novak J., 2001, *L'apprendimento significativo*, Erikson, Trento
- Owen N., 1994, "VAK Again!", in *Practical English Teaching*, Marzo 1994
- Owen N., 2004, *Le parole portano lontano*, Ponte alle Grazie, Milano
- Puchta H., Rinvoluceri M., 2005, *Multiple Intelligences in EFL*, Helbling Languages, Ancona
- Quartapelle, F. (a cura di), 1999, *Didattica per Progetti*, Irsae Lombardia/Franco Angeli, Milano
- Russel P., 1979, *The Brain Book*, Routledge & Kegan Paul, Londra
- Russo S., 2005, "Insegnare si può. Ma come? Riflessioni, proposte e suggerimenti su stili e metodi di insegnamento" in *Scuola e Lingue Moderne* n.8-9, Anno XLIII
- Skehan P., 1994, "Differenze individuali e autonomia di apprendimento", in Mariani L. (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze
- Skehan P., 1989, *Individual differences in Second-Language Learning*, Routledge, New York/Londra
- Smith A., 1996, *Accelerated Learning in the Classroom*, Network Educational Press, Stafford
- Smith A., Lovatt M., Wise D., 2003, *Accelerated Learning A User's Guide*, Network Educational Press, Stafford
- Sternberg R. J., 1997, *Le tre intelligenze*, Erikson, Trento
- Sternberg R. J., 1998, *Stili di pensiero*, Erikson, Trento
- Valle L., 2002, "Stili cognitivi, metacognizione e formazione dei talenti" in Zanchin M.R., *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Armando Editore, Roma
- Vettorel P., "Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe", in Caon F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Ed., Perugia
- Vettorel P., 2006, "Old but new stuff: learning styles and multicultural classes", paper presentato alla Tesol Italy's XXXI National Convention *Inviting Views*, Napoli, November 2006
- Wingate J., 2000, *Knowing Me, Knowing You*, Delta Publishing, Addlestone

## ALLEGATO DIARIO DI BORDO

IPSAA Della Lucia – Feltre

Progetto "Stili cognitivi e scuola inclusiva" – A.S. 2006/07

A cura del gruppo di lavoro del progetto "Stili cognitivi e scuola inclusiva"

ALLIEVO .....

CLASSE.....

ANNO SCOLASTICO .....

STILE.....

INTELLIGENZA.....

EMISFERO.....

METODO DI STUDIO.....



## IL CERVELLO E L'APPRENDIMENTO



1.

**Utilizzando delle frecce costruisci un collegamento tra le seguenti parole e le immagini :**

Emisfero destro  
Emisfero sinistro

Memoria  
Apprendimento

2. **Compila la seguente tabella usando le seguenti parole:** Emisfero, costruire sequenze, razionalità, immagini, calcolo, verbale, emozioni, linguaggio, destro, scrittura, sintetico, codificare, logico, catalogare dati, intuitivo, recuperare le informazioni, analitico, creativo, può essere a breve termine o a lungo termine, cogliere le relazioni nello spazio, attività creative, irrazionale, ricordare informazioni nel tempo, astrane, lineare, linguaggio, sentimenti, concreto, spaziale, riguarda il qui e ora, registrare esperienze.

	EMISFERO .....	..... SINISTRO	MEMORIA rappresentazione informazioni
Sede di:			
Caratteristiche:			
Permette di:		comprendere i dettagli	

2. Disegna le parole Tächete e Malùma  
E ora ..... inventa una parola ... disegna ... colorala

3. Cosa non mi è ancora del tutto chiaro:  
cosa vorrei venisse approfondito/trattato:



## METODI DI STUDIO

1. Scrivi almeno 5 parole chiave che riassumono l'incontro di oggi

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Componi la sequenza corretta del metodo SQ4R  
-leggere, porsi domande, rileggere, scorsa rapida, ripassare ripetere-

3. Come posso fare per memorizzare meglio?

4. Quali delle strategie di studio proposte potranno essere utili nella mia pratica scolastica



## LE MAPPE CONCETTUALI

Le mappe concettuali sono strumenti che servono per rappresentare e organizzare le ..... Consistono in rappresentazioni grafiche di ..... e servono per aiutare le persone ad imparare meglio e in modo più significativo. L'apprendimento significativo si contrappone all'apprendimento meccanico (imparare a memoria) e permette di ricordare i concetti più a lungo perché attiva la memoria a lungo .....

Le mappe concettuali hanno una struttura ....., in cui i concetti più generali, includono quelli più specifici. Sono costituite da:  
**CONCETTI:** che vengono denotati da una ..... o un paio di parole racchiuse in cerchi o rettangoli; si tratta di una sorta di " ..... " con cui chiamare in modo facilmente memorizzabile i concetti;  
 ..... tra i concetti che vengono indicate da linee di connessione che legano tra loro due o più concetti;

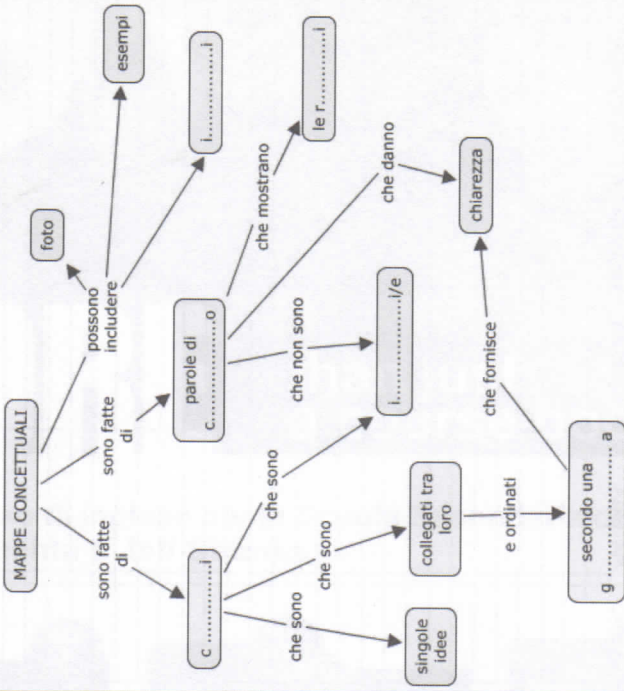
**PAROLE DI COLLEGAMENTO:** vengono scritte lungo le ..... di collegamento ed hanno la funzione di ..... i concetti tra loro.  
 Le parole dei concetti e quelle di collegamento formano delle frasi che hanno un preciso significato.

Costruirle è ..... Bisogna, innanzitutto, partire da un titolo e da una domanda focale. Poi dobbiamo individuare i ....., dar loro un nome, ordinarli dai più generali ai più ....., scriverli nella mappa, individuare i ..... tra un concetto e l'altro e scrivere le parole di collegamento. Possiamo, ora, cercare qualche immagine o qualche esempio e inserirli nello spazio più opportuno. A questo punto possiamo leggere la mappa: dobbiamo leggere ..... verso il basso.

La costruzione di una mappa concettuale ci aiuta ad apprendere meglio, ma è fondamentale che siamo noi a decidere di voler veramente ..... !!! Il nostro apprendimento dipende da .....

"investi nella crescita delle tue conoscenze e abilità. La sola garanzia concreta nella vita è dentro di noi"  
 Warley

**BUON LAVORO NEL TUO CAMMINO DI COSTRUZIONE DELLE TUE CONOSCENZE!!!**





E ORA ... SI STUDIA !!!  
MA COME?



**AMBIENTE**

**MATERIA**

Per prima cosa .....

.....



**Poi:**

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....

**E INFINE PER FARE UNA MAPPA CONCETTUALE:**

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....
- 4) .....
- 5) .....

“Il viaggio più lungo inizia col muovere il piede di un passo” Confucio

**I RISULTATI SI OTTEGGONO CON L'IMPEGNO!**



**E ORA SI STUDIA ... CON METODO!**

GIORNO	MATERIA	STRATEGIA	RISULTATO	OSSERVAZIONI