

KIT BUSSOLA

TEORIE, METODOLOGIE E STRUMENTI
DIDATTICI ED EDUCATIVI

AL SERVIZIO DELLA DIDATTICA
AL SERVIZIO DELLA SALUTE

a cura di Ercoli Luca



Un progetto di **Ala Milano Onlus**



Realizzato grazie al contributo della

Fondazione Johnson & Johnson

SOCIAL RESPONSIBILITY IN ACTION

In partnership con



GLI AUTORI DEL KIT DIDATTICO

Il **capitolo 1 “Le life skills”** è stato redatto da Bruna Peraboni dell’Agenzia Territoriale per la Prevenzione delle Dipendenze dell’Asl Città di Milano. Luca Fornari di Ala Milano Onlus ha fornito elementi di sensibilità interculturale sulle skills.

Il **capitolo 2 “La didattica”** è stato redatto da Chiara Sequi e Paola Tieri dell’Ufficio Scolastico Provinciale di Milano e da Luca Ercoli Ala Milano Onlus. Le esperienze di didattica laboratoriale sono tratte dal progetto Usp “Orientare gli adolescenti oggi”. I contributi di esperienze sono stati forniti grazie a le professoresse Sassi Rosella e Guidi Elena Maria dell’Itis “S.Cannizzaro” di Rho (Mi), i docenti Paola Ciarlantini, Oldrini Anna, Anna Laura Marchetto e Contu Emanuele, della Scuola media statale “Curiel-Muratori” di Cornaredo (Mi); i professori Milesi e Calabresi dell’Itis E. Conti di Milano, le professoresse Loredana Gonzo e Loredana Giuliani dell’Ici Rodari di Vermezzo (Mi).

Il **capitolo 3 “Web 2 e didattica”** è stato redatto da Alberto Pian docente di scuola superiore, Sis Università di Torino, Master e-learning Università della Tuscia. Le esperienze sull’uso del web2 nella didattica sono inoltre narrate da: Cesare Benedetti, insegnante della scuola media IC Brianza di Bollate (Mi), Antonella Brugnoli, insegnante di scuola elementare e coordinatrice della rete “I ragazzi del fiume” (Friuli Venezia Giulia).

Il **capitolo 4 “La gestione del gruppo classe”** è stato redatto da Luca Ercoli Ala Milano Onlus. Nicola Iannaccone dell’Asl Città di Milano Dipartimento Assi. Chiara Caravà, Cesare Picco, Antonio Dercole e Deborah Lapusata di Ala Milano Onlus hanno contribuito alla stesura di alcuni paragrafi portando contributi teorici ed esperienze sperimentate sul campo.

Il **capitolo 5 “La relazione docente-studente”** è stato redatto da Nicola Iannaccone dell’Asl Città di Milano Dipartimento Assi, Luca Ercoli e Chiara Caravà di Ala Milano Onlus. Luca Fornari di Ala Milano Onlus ha fornito elementi di sensibilità interculturale sulle skills.

Il capitolo **6 “La comunicazione interculturale”** è stato redatto da Luca Fornari di Ala Milano Onlus.

Il **capitolo 7 “Bullismo e droghe”** è stato redatto da Corrado Celata dell’Asl città di Milano Dipartimento Dipendenze - Agenzia Territoriale per la Prevenzione, Nicola Iannaccone dell’Asl città di Milano Dipartimento Assi e Luca Ercoli di Ala Milano Onlus. Bruna Peraboni dell’Agenzia Territoriale per la Prevenzione, ha inoltre contribuito alla stesura di alcuni paragrafi.

I capitoli 1, 2, 4, 5 sono stati realizzati attingendo dalle esperienze dell’I.T.C.G. P.A.C.L.E. Luca Pacioli di Crema, partner di progetto. Il dott. Strada, dirigente dell’istituto ha concesso la libera fruizione di metodi ed esperienze didattiche dei docenti del Pacioli, raccolte e curate dal dott. Silvio Bettinelli . Tale materiale è stato utilizzato e riadattato in mille forme.

Le **illustrazioni del kit** sono il frutto della partnership offerta dalla dott.ssa Indinimeo, dirigente dell’IIS Kandinsky di Milano. Il laboratorio creativo di fumetto è stato condotto dal professor Mendola insieme agli studenti che hanno realizzato realizzato le illustrazioni: Pollicoro Luca, Brasile Mattia, Manuel Roscio, Baldo Giuseppe, Matteo Sacchi, Chiara Miani, Paola Dingillo, Giada Felisatti, Veronica Flore, Parrello Anna, Marika Mazzucca, Andrea Adocchio, Barcella Francesco, Vincenzo Matteo, Gabriele Tonin, Raffaele Maggio, Olesya Morozova, Federica Petrarca, Laura Cuppone, Samuele Omma, Pat Catongol, Marco Casciero, Cardarelli Jonathan, Pierro Roberto, Fabio Mazza,

La **revisione dei testi** è stata realizzata da Luca Ercoli, coadiuvato da Matteo Monti, insegnante di scuola secondaria inferiore, Andrea Torresani, Chiara Caravà e Cesare Picco.

La **grafica del Kit** è stata realizzata da Daniela Camisasca.

1) Bettinelli S.(2006), *insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l’apprendimento attivo*, I.T.C.G. P.A.C.L.E. Luca Pacioli, Crema, pubblicazione ad uso non commerciale finanziata da Fondo Sociale Europeo, Unione Europea, Regione Lombardia, Ministero delle Politiche Sociali

*I giovani italiani sono estremamente simpatici,
buoni, vivaci, intelligenti, ansiosi di affetto e stima.
Insomma ,l'unica cosa che si può dire in generale
è che sono molto meglio dei grandi.*

Pier Paolo Pasolini

In quest'ultimo decennio di scuola italiana, le attività di promozione della salute sono spesso state caratterizzate da interventi realizzati sulla base di *“segnalazioni di emergenza”* locale o nazionale. Questa logica si è tradotta nell'implementazione di programmi ed azioni governate da differenti istituzioni, realizzate da differenti figure professionali, mirate a differenti obiettivi. Tale eterogeneità d'intenti, apprendimenti e prodotti sociali, ha in alcuni casi creato una notevole ricchezza, in altri ha prodotto confusione, disorientamento e conflitto d'intenti e di risultati. Perché ci muoviamo spesso nell'ottica dell'emergenza? Probabilmente una delle cause risiede nella velocità con la quale si stanno evolvendo problemi giovanili e scolastici quali l'abuso di sostanze, il bullismo, la dispersione scolastica. La prima difficoltà del mondo adulto è rappresentata dalla fatica nel capire, prima ancora che nell'affrontare, queste continue evoluzioni ed i fenomeni sottesi. I problemi non possono essere completamente eliminati, ma vanno affrontati e gestiti insieme!

In una società liquida (Bauman 2006) come quella attuale, la sfida degli adulti e delle istituzioni che essi abitano è proprio quella di ri-creare alleanze sociali. La creazione di reti e connessioni all'interno del mondo adulto, può essere il presupposto fondante dal quale partire per poter sviluppare nei giovani conoscenze, abilità e competenze tali da permettere loro di affrontare le sfide del nuovo millennio. La società globalizzata richiede alle nuove generazioni l'apprendimento di nuove competenze. Per poter diventare dei validi professionisti e dei buoni cittadini, i giovani studenti devono infatti sperimentare le potenzialità dell'essere soggetti-cittadini attivi. Tale esperienza non può prescindere dal confronto fra i giovani e gli adulti, incentrato sulla trasmissione e riflessione sui valori civici che stanno alla base delle nostre radici sociali, realizzato attraverso una costante messa in discussione e revisione degli errori di ieri e di oggi. In questo l'adulto è chiamato a dare il buon esempio, includendosi in prima persona in questo processo autocritico.

Oggi i giovani per affrontare e costruire la società di domani, devono essere in grado di conoscere, ragionare, progettare, prendere decisioni. Non si tratta di doti naturali, ma di abilità che devono essere sperimentate di continuo, al fine di poter essere apprese e in seguito agite. In questo il mondo l'adulto ha un ruolo importantissimo: deve mostrare ai giovani la strada ed accompagnarli lungo il cammino. La scuola è la principale agenzia educativa istituzionale. Essa rappresenta uno dei contesti di vita più importanti fin dall'infanzia e gioca un ruolo chiave negli anni dell'adolescenza e nella produzione di benessere. L'adattamento e la fruizione della scuola come risorsa *“di e per la vita”*, costituisce per i giovani un impegno rilevante, il cui insuccesso si traduce il più delle volte in un profondo senso di disagio. Viceversa coloro che vivono l'esperienza scolastica come gratificante, s'impegnano nello studio, vivendo con serenità le relazioni con i coetanei e con i propri docenti, avranno maggiori probabilità di trarre beneficio da tale esperienza educativa. Consapevoli della complessità del mondo attuale e della necessità di sviluppare reti di alleanze che creino pensieri e strategie comuni, abbiamo invitato numerose istituzioni e singoli professionisti a realizzare insieme a noi questo Kit didattico rivolto ad insegnanti ed operatori sociali. L'augurio è che la *“condivisione”* di esperienze, apprendimenti e saperi, possa essere di aiuto a tutti coloro che a vario titolo esercitano una funzione educativa verso i giovani, vedono in essi risorse, possibilità e non solo una fonte problemi!

*ALA Milano Onlus
IL Presidente
Vincenzo Cristiano*

SOMMARIO

INTRODUZIONE	pag 5
Capitolo 1 LE LIFE SKILLS Abilità di vita al servizio della salute al servizio della didattica	pag 9
Capitolo 2 LA DIDATTICA Sviluppare le competenze chiave - Conoscere gli stili di apprendimento Sviluppare strategie di didattica attiva	pag 42
Capitolo 3 WEB 2 & DIDATTICA Radio, ipod e video nella scuola	pag 85
Capitolo 4 LA GESTIONE DEL GRUPPO CLASSE Stimolare le funzioni cooperative - Contrastare le culture prevaricative Creare ambienti di apprendimento e ben-essere	pag 107
Capitolo 5 LA RELAZIONE DOCENTE-STUDENTE Stimolare le motivazioni all'apprendimento comunicare efficacemente	pag 141
Capitolo 6 LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE Le differenti sensibilità interculturali I differenti stili comunicativi	pag 163
Capitolo 7 BULLISMO E DROGHE Interferenze sull'apprendimento Interferenze sulla salute	pag 171
BIBLIOGRAFIA	pag 193
SITOGRAFIA	pag 198

INTRODUZIONE

a cura di Luca Ercoli - Ala Milano Onlus

Un kit per fare didattica e promuovere benessere

In questo scritto abbiamo avanzato una proposta metodologica rivolta ai docenti delle scuole secondarie. Si tratta di un’ipotesi di lavoro secondo la quale **i docenti possono perseguire il proprio mandato sociale, cioè lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza, e assieme, indirettamente, contrastare i fenomeni di disagio giovanile.** L’idea nasce dall’esigenza di focalizzare le tangenze esistenti fra due mandati sociali: quello della scuola e quello delle organizzazioni a tutela della salute dei cittadini. Entrambi i mandati presentano sì delle aree di intersezione, ma che necessitano di essere nominate e comprese. La scuola è chiamata a sviluppare negli studenti le competenze chiave per la cittadinanza¹, così come le organizzazioni che tutelano la salute sono chiamate a promuovere nei giovani la capacità di mantenere un adeguato livello di benessere psico-fisico. **La prima area di intersezione di queste due mission è rappresentata dallo sviluppo delle abilità sociali (skills).** Per la scuola, l’apprendimento di tali abilità è finalizzato

“alla capacità di utilizzare conoscenze, abilità e attitudini personali nelle diverse situazioni di studio e di lavoro, per la crescita personale e professionale”. Per l’OMS, le cosiddette life skills sono abilità che permettono di gestire efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana (WHO, 1993). Possono quindi essere considerate come quelle “abilità di vita” e “per la vita” che mettono in grado l’individuo di adottare strategie efficaci per affrontare i diversi problemi che si presentano (fra cui l’uso di droghe, il bullismo, i comportamenti sessuali non protetti, etc)². **Le principali skill cognitive, sociali e comportamentali, sono abilità dirimenti nel processo di sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza. Proprio a tali abilità si dedica il capitolo 1, nel quale si illustrerà cosa sono, qual è la loro valenza e come possono essere impiegate nella didattica, qual è la loro importanza preventiva.** Nella tabella seguente viene messo in luce quali skills sono in gioco nello sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza.

Ambito di sviluppo della competenza	Competenze chiave di cittadinanza (scuola)	Skills of life (OMS) sottostanti lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza
Area della costruzione del sé (alias la modalità di organizzazione e applicazione del sapere)	<ul style="list-style-type: none">• Imparare ad imparare• Progettare	<ul style="list-style-type: none">• Pensiero critico• Pensiero creativo• Problem solving• Decision making• Gestione dello stress
Area della relazione con gli altri (alias la modalità di comprensione, rappresentazione, condivisione dei fenomeni della vita (dagli eventi della vita quotidiana alle conoscenze disciplinari)	<ul style="list-style-type: none">• Comunicare	<ul style="list-style-type: none">• Pensiero critico• Pensiero creativo• Problem solving
	<ul style="list-style-type: none">• Collaborare e partecipare	<ul style="list-style-type: none">• Comunicazione efficace• Autocoscienza• Gestione delle emozioni• Gestione dello stress• Empatia
Area del rapporto con la realtà naturale e sociale	<ul style="list-style-type: none">• Risolvere problemi• Individuare collegamenti e relazioni• Acquisire ed interpretare l’informazione	<ul style="list-style-type: none">• Decision making• Pensiero critico• Pensiero creativo• Problem solving

1) Le competenze sono date dall'intreccio fra gli assi culturali strategici e le competenze trasversali (tale argomento verrà approfondito nel capitolo 2 sulla didattica).
2) In tale ottica per ogni specifico fattore di rischio vengono individuati dei nuclei di skills adatti a contrastare o prevenire il fenomeno di disagio.

Per poter essere promosse e sviluppate negli studenti, **le skills of life** richiedono l'assunzione di un requisito vincolante: **l'utilizzo di una metodologia attiva e centrata sul soggetto studente**. Tale metodologia contribuisce a **promuovere e rafforzare negli studenti la capacità di assunzione della responsabilità delle proprie azioni**: *“L'acquisizione di queste capacità può influenzare il modo con cui una persona percepisce se stessa e gli altri in relazione, attuando un tipo di comportamento e un ruolo “pro-attivo” (...) nella quale l'individuo si percepisce come in grado di padroneggiare e promuovere il corso degli eventi della propria vita senza subire semplicemente ciò che accade.”* (Bandura, 2000). Questa prospettiva è alla base dello sviluppo delle competenze trasversali che i docenti sono chiamati a promuovere negli studenti.

Il capitolo 2, dedicato alla didattica, si apre con la presentazione delle competenze chiave di cittadinanza. Il loro sviluppo passa attraverso un processo di costruzione del sapere, durante il quale la trasmissione unidirezionale delle conoscenze deve essere affiancata e integrata da altri stili di insegnamento.

Una didattica efficace passa anche attraverso il riconoscimento della diversità degli stili di apprendimento: non tutti gli studenti imparano allo stesso modo! Nel capitolo 2 tratteremo il tema dell'attenzione e presenteremo il modello teorico sugli stili di apprendimento di Kolb. Tale modello ha il vantaggio di fornire diversi spunti sul tipo di didattica da utilizzare a seconda degli studenti che abbiamo di fronte: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva.

L'apprendimento attivo non intende sostituire la lezione frontale, ma integra la proposta didattica sviluppando negli studenti una maggiore autonomia e attenuando alcuni problemi riscontrabili oggi nella scuola (cali frequenti di attenzione, problemi disciplinari e motivazionali). In quest'ottica verrà presentato il modello della didattica laboratoriale.

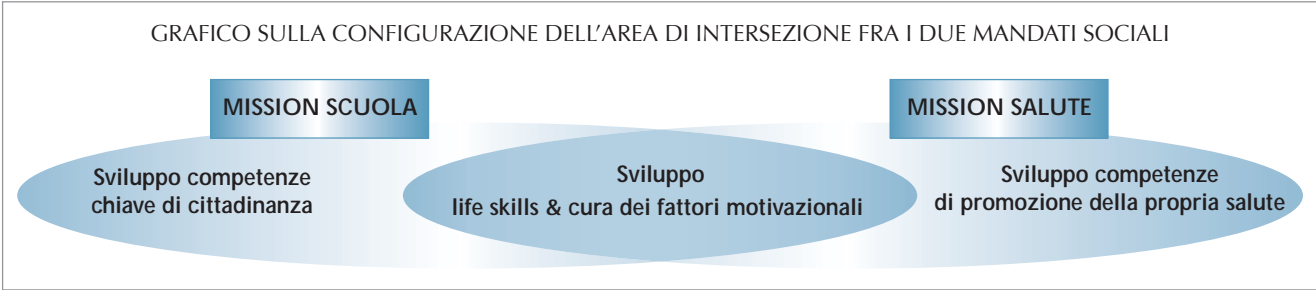
Il capitolo 3 è dedicato all'uso del web 2 e della mediazione critica nella didattica: *“Le tecnologie rappresentano un forte mercato e i nostri alunni utilizzano normalmente televisione, computer, internet, telefonini e lettori MP3; fanno parte della loro vita e le informazioni che questi mezzi veicolano entrano nel loro bagaglio conoscitivo e formativo.”* (C. Benedetti)³. Il capitolo raccoglie esperienze e riflessioni sull'utilizzo ausiliare alla didattica di questi canali e strumenti comunicativi molto familiari alle nuove generazioni.

La necessità di sviluppare negli studenti le competenze chiave di cittadinanza con l'utilizzo di didattiche attive pone l'attenzione sul gruppo classe quale risorsa nell'apprendimento. Oltre a offrire agli studenti la propria conoscenza della materia, il docente può stimolare in loro la ricerca dei saperi e impostare la classe come gruppo di lavoro: *“L'efficacia collettiva è quel sistema di credenze condivise da un gruppo circa la capacità di realizzare obiettivi comuni”* (Boda, 2001). Tale approccio richiede al docente non solo la competenza gestionale delle dinamiche relazionali e comunicative del gruppo classe, ma anche la promozione di una cultura cooperativa. Degli aspetti gestionali del gruppo classe si occuperà il Capitolo 4, che metterà in luce anche le valenze preventive di tale funzione (ad esempio, nel contrasto al fenomeno del bullismo).

Nel capitolo 5, dedicato alla relazione educativa docente-studente, si vedrà come è possibile stimolare le motivazioni all'apprendimento e, nello stesso tempo, insegnare agli studenti a comunicare efficacemente nei differenti contesti di vita. La gestione di segno positivo degli aspetti motivazionali degli studenti contribuisce al loro successo formativo e riduce i fattori di rischio per la salute. Nel kit sosteniamo l'ipotesi secondo la quale lo sviluppo delle competenze (ovvero l'applicazione di abilità e saperi nei differenti contesti di vita) richiede anche l'attivazione individuale degli studenti: *“Le competenze sono la risultante di percorsi in cui gli allievi acquisiscono conoscenze (saperi) e abilità (saper fare) ma si giocano anche come persone nei loro modi di essere, di agire, di interagire con il contesto, con l'ambiente di apprendimento e di riutilizzare e reimpiegare tali saperi ed abilità in modo personale.”* (Cattaneo P.)⁴. Questo è uno dei principali motivi per cui si rende necessario supportare gli studenti rispetto alla loro motivazione. Naturalmente, i fattori motivazionali non dipendono solo dalla bravura o meno di chi siede dietro la cattedra, ma è altrettanto vero che è possibile identificare dei fattori sui quali il docente può incidere notevolmente attraverso la didattica, la relazione educativa e la gestione/impostazione del gruppo classe. Vi sono infatti dei fattori motivanti che afferiscono all'area cognitiva (interessi spontanei, aspettative di successo, autodeterminazione, locus of control), all'area affettiva (autostima e autoefficacia) e all'area relazionale (relazione docente-studente, cooperazione tra gli alunni, clima di classe). È su tali fattori che il docente ha la possibilità di incidere. Nello stesso capitolo, inoltre, parleremo del modello dell'assertività ed evidenzieremo alcuni elementi che possono ostacolare o agevolare la comunicazione: l'apprendimento didattico, così come lo sviluppo di fattori di protezione sociale, sono veicolati da una comunicazione efficace.

L'importanza e la necessità di considerare l'esistenza di diversità culturali, sarà invece argomento del capitolo 6. Le life skills e le competenze chiave di cittadinanza sono culturalmente connotate e perciò vanno riadattate interculturalmente. Il modello dinamico qui proposto fornisce una chiave di lettura dello sviluppo della sensibilità interculturale, secondo una gamma che comprende tre stadi etnocentrici e altrettanti stadi etnorelativi.

In ultimo, nel capitolo 7, ci occuperemo di bullismo e di consumo di droghe all'interno del mondo scuola. Proveremo a rispondere ad alcune domande. Come trattare questi problemi a livello educativo? Che ruolo può essere assunto a tale scopo dai docenti? E più in generale: perché si rende sempre più necessario affrontare i fenomeni di trasgressione che si verificano all'interno delle mura scolastiche?

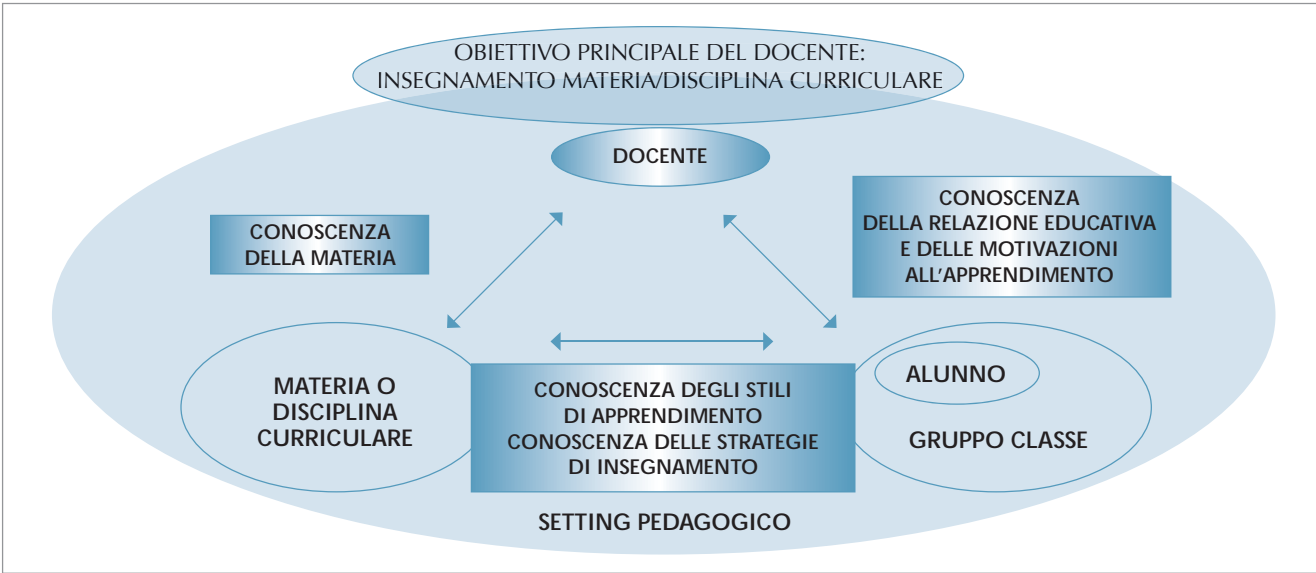


Il dominio di azione del docente

La trattazione delle tematiche sviluppate nel kit trova base nel concetto del **dominio di azione** del docente. Tale dominio definisce l'area di competenza di un ruolo all'interno di un progetto educativo. Più specificamente, delinea quali ambiti di lavoro rientrano nel dominio del ruolo docente: quali competenze deve avere e di quali azioni è responsabile.

L'obiettivo essenziale del docente consiste nella realizzazione del progetto pedagogico-didattico di insegnamento della disciplina curriculare. In tale progetto sono identificabili tre elementi principali: il docente, la materia, l'alunno/classe.

Per la sua realizzazione, chi insegna deve conoscere la materia e trasmettere le proprie conoscenze agli studenti, sviluppandone le abilità. Ciò avviene, beninteso, nell'ambito di una relazione di tipo educativo, quindi intenzionale e asimmetrica. Di pertinenza del docente è quanto accade all'interno del proprio dominio: la capacità e gli stili di apprendimento degli studenti nella scuola, l'auto-valutazione dell'adeguatezza delle proprie strategie di insegnamento, la gestione della relazione educativa e degli aspetti motivazionali degli studenti, la gestione del gruppo classe.



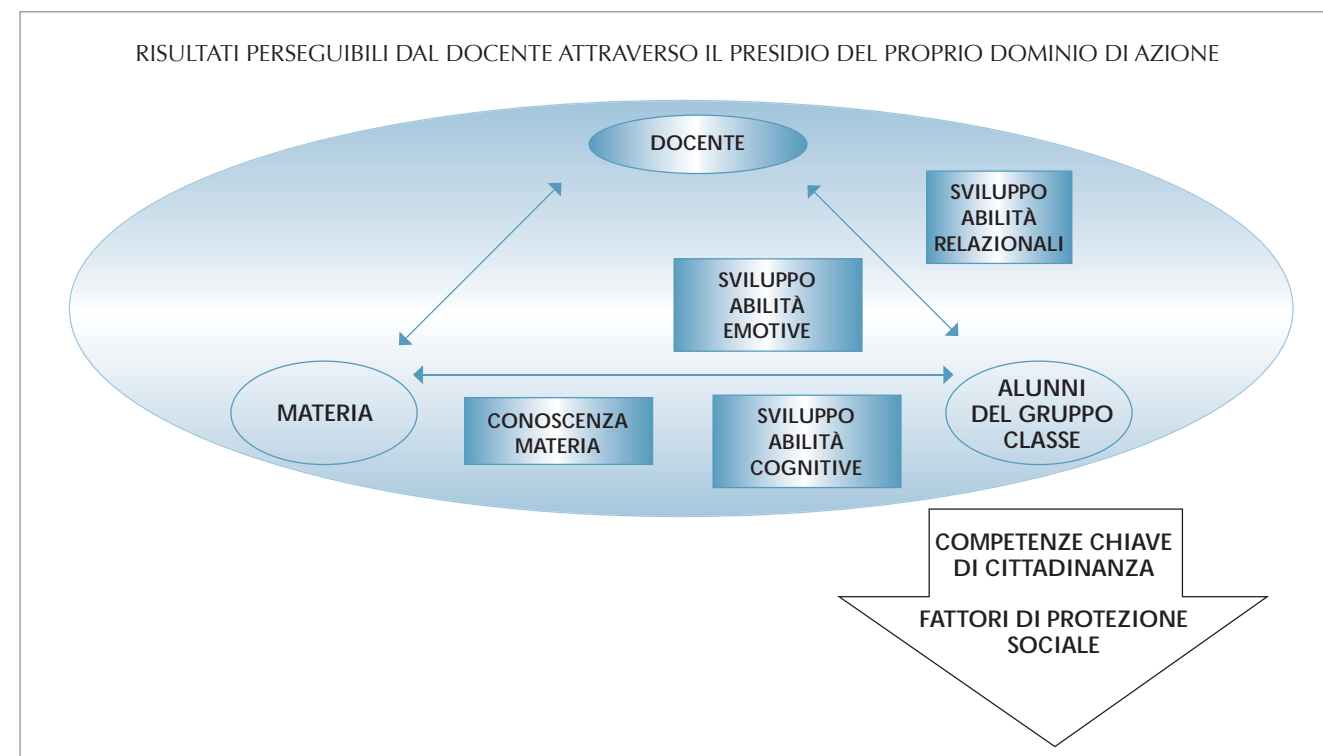
3) Cesare Benedetti, insegnante, scuola media IC Brianza di Bollate, Milano, autore della scheda metodologica sui progetti di video e podcast nella scuola, presente nel capitolo 3.

4) Cattaneo P., Progettare per "competenze", certificare le competenze: linee guida per il lavoro di ricerca a livello d'istituto S.M.S. Griffini Casalpusterlengo, Milano 7 marzo 2006.

Naturalmente, le tre polarità individuate assumono forma e peso differenti a seconda dell'impostazione metodologico-didattica adottata da chi insegna.

Quanto più il docente inclina a una didattica partecipativa, nella quale gli studenti si sentano corresponsabilizzati del processo matetico, tanto più questi deve essere in grado di organizzare il gruppo classe come risorsa nel percorso di costruzione del sapere.

Il presidio del proprio dominio di azione da parte del docente pone le basi per un'evoluzione positiva del progetto pedagogico-didattico. Tale impostazione metodologica promuove nello studente l'apprendimento delle **competenze chiave di cittadinanza** (sia gli assi culturali sia le competenze trasversali) e indirettamente sviluppa quei **fattori di protezione sociale** utili a prevenire fenomeni di disagio: dall'abbandono scolastico al bullismo, dal consumo di droghe ai disturbi alimentari.



CAPITOLO 1

LE LIFE SKILLS

Abilità di vita al servizio della salute
al servizio della didattica

Lo sviluppo delle life skills negli studenti

A cura di Bruna Peraboni (Agenzia Territoriale per la Prevenzione delle Dipendenze)

L'Oms e le life skills: l'output atteso dalle organizzazioni che si occupano di salute

Il termine *"life skills"* viene utilizzato per indicare alcune competenze psicosociali che consentono di affrontare efficacemente le situazioni e i cambiamenti della vita quotidiana. Si tratta in buona sostanza di una serie di competenze che dovrebbero essere promosse e sviluppate nei bambini e nei giovani affinché rappresentino fattori di protezione ai numerosi disagi che spesso si trovano a dover affrontare.

Nel 1993 l'Oms definisce le skills come l'insieme di abilità personali e relazionali che servono per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana: **"competenze sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità"**, abilità e competenze **"che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress"**.

Attualmente, le skills, vengono utilizzate come metodologia nei diversi ambiti della prevenzione e della promozione del benessere e della salute: prevenzione all'uso di sostanze psicoattive legali (come l'alcol) ed illegali, prevenzione alle malattie sessualmente trasmissibili, prevenzione alla violenza sessuale, alle gravidanze precoci, al suicidio giovanile ecc. L'Unesco ha recentemente esteso l'utilizzo delle life skills anche ad ambiti quali l'educazione al consumo consapevole, l'educazione ambientale, l'educazione alla pace.

In pratica queste abilità potenziano la capacità dei ragazzi di intraprendere azioni positive per proteggere se stessi (fattori di protezione¹) e per promuovere le proprie competenze a livello individuale e sociale. Tali capacità possono essere molteplici e variare per culture diverse.

Si è tentato di individuare un nucleo centrale di skills, indicate come fondamentali nella promozione del benessere giovanile, ognuna delle quali viene poi promossa in modo specifico all'interno di programmi rivolti ad un disagio specifico.

Il "nucleo fondamentale" di life skills

Il nucleo fondamentale della abilità sociali prese in considerazione nella promozione del benessere dei bambini e dei giovani è costituito da:

- 01. Autocoscienza** (Capacità di leggere dentro se stessi): conoscere se stessi, il proprio carattere, i propri bisogni e desideri, i propri punti deboli e i propri punti forti; è la condizione indispensabile per la gestione dello stress, la comunicazione efficace, le relazioni interpersonali positive e l'empatia;
- 02. Gestione delle emozioni** (Capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri): *"essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento"*, in modo da *"riuscire a gestirle in modo appropriato"* e a regolarle opportunamente;
- 03. Gestione dello stress** (Capacità di governare le tensioni): saper conoscere e controllare le fonti di tensione *"sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita, sia tramite la capacità di rilassarsi"*;
- 04. Senso critico** (Capacità di analizzare e valutare le situazioni): saper *"analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole"*, riconoscendo e valutando *"i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l'influenza dei mass media"*;
- 05. Decision making** (Capacità di prendere decisioni): saper decidere in modo consapevole e costruttivo *"nelle diverse situazioni e contesti di vita"*; saper elaborare *"in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano"*;
- 06. Problem solving** (Capacità di risolvere problemi): saper affrontare e risolvere in modo costruttivo i diversi problemi che *"se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche"*;
- 07. Creatività** (Capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione): saper trovare soluzioni e idee originali, competenza

¹) Per approfondimenti sui fattori di rischio e di protezione nella prevenzione all'uso di sostanze si veda nel capitolo 6 Bullismo e droghe il paragrafo intitolato droghe: fattori di rischio, fattori di protezione

che “contribuisce sia al decision making che al problem solving, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni”;

08. **Comunicazione efficace** (Capacità di esprimersi):
sapersi esprimere in ogni situazione particolare sia a livello verbale che non verbale, “in modo efficace e congruo alla propria cultura”, dichiarando “opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti, ascoltando con attenzione gli altri per capirli e chiedendo se necessario, aiuto”;
09. **Empatia** (Capacità di comprendere gli altri):
saper comprendere e ascoltare gli altri, immedesimandosi in loro “anche in situazioni non familiari”, accettandoli e comprendendoli e migliorando le relazioni sociali, “soprattutto nei confronti di diversità etniche e culturali”;
10. **Skills per le relazioni interpersonali** (Capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo):
sapersi mettere in relazione costruttiva con gli altri, “saper creare e mantenere relazioni significative”, ma anche “essere in grado di interrompere le relazioni in modo costruttivo”².

A queste sono state aggiunte:

- **L’Autoefficacia**: convinzione di poter organizzare efficacemente una serie di azioni necessarie per fronteggiare nuove situazioni, prove e sfide (Bandura 1997);
- **L’Efficacia** collettiva: sistema di credenze condivise da un gruppo, circa la capacità di realizzare obiettivi comuni (Boda, 2001)

Alcune di queste abilità fanno parte di una sfera più propriamente **cognitiva** (come per es. prendere una decisione, valutare in modo critico un’informazione, trovare soluzioni creative, risolvere problemi); altre appartengono alla così detta “**sfera emotiva**” (come per es. mettersi nei panni degli altri, gestire emozioni improvvise e/o spiacevoli, resistere a situazioni frustranti, far emergere e comprendere i propri bisogni); altre ancora attengono **all’ambito relazionale e sociale** (come per es. saper comunicare in maniera efficace, entrare in rapporto con gli altri in modo soddisfacente, non subire rapporti e relazioni non costruttivi).
Pur appartenendo a sfere apparentemente ben distinte, le diverse abilità sono connesse le une con le altre e vengono promosse in molti programmi, in modo che il potenziamento dell’una ricada a catena sulle altre.
Si pensi per esempio a come la capacità di prendere una decisione dipenda in larga misura sia dalla capacità di valutare tutti gli elementi di un problema (problem solving), sia dal considerare in modo critico le alternative possibili alla sua soluzione (pensiero critico), dall’essere flessibile ed “originale” nell’adattamento a nuove situazioni (pensiero creativo),

gestendo in maniera idonea le proprie emozioni (gestione delle emozioni e dello stress) e così di seguito.
Attraverso l’apprendimento delle skills gli individui divengono capaci di esplorare le alternative, soppesando i pro e i contro di un problema, scegliendo le alternative più congrue con le prospettive di riuscita e le proprie capacità, gestendo frustrazioni ed emozioni negative derivanti da un fallimento, istaurando relazioni costruttive ed appaganti, comunicando in maniera efficace, riuscendo ad essere persuasivi e assertivi, ma senza risultare aggressivi, mostrandosi in grado di dire dei “no” appropriati e negoziando nelle situazioni di conflitto.

L’obiettivo dell’educazione alle abilità sociali si fonda su tre importanti principi:

- **orientamento alla promozione di benessere psicosociale e alla promozione delle capacità dei giovani, in grado di rappresentare fattori di protezione per affrontare la realtà che li circonda;**
- **metodologia attiva e centrata sul soggetto;**
- **promozione e rafforzamento della capacità di assunzione della responsabilità delle proprie azioni.**

L’acquisizione di queste capacità può influenzare il modo con cui una persona percepisce se stessa e gli altri in relazione, attuando un tipo di comportamento e un ruolo “*proattivo*” attraverso una prospettiva “*agentic*”³ (Bandura, 1997), nella quale l’individuo si percepisce come in grado di padroneggiare e promuovere il corso degli eventi della propria vita senza subire semplicemente ciò che accade⁴.

La scuola, un luogo privilegiato di promozione delle life skills

Le scuole vengono individuate come luoghi preferenziali ed ideali dove promuovere queste capacità, infatti l’Organizzazione Mondiale della Sanità afferma: “Ogni scuola deve mettere in grado bambini ed adolescenti di imparare ad affrontare gli aspetti critici della vita, sviluppando le Life Skills attraverso programmi educativi specifici individuati come strategia ottimale per raggiungere l’obiettivo - Salute per tutti negli anni 2000”.

L’educazione alle Life Skills risulta essere una parte fondamentale del curriculum formativo, in quanto le skills, strettamente connesse ai processi di apprendimento e di crescita, costituiscono una componente fondamentale dei processi educativi.

Le competenze psicosociali, che in letteratura vengono riportate come fondamentali per la promozione e il benessere dei bambini e degli adolescenti, possono essere raggruppate in cinque principali aree nelle quali è possibile prevedere l’inserimento di ulteriori abilità sociali in rapporto alle

diverse culture. Tali abilità riguardano sia la sfera cognitiva che quella emotiva:



Nei paragrafi seguenti verranno prese in esame le principali skills usate, anche, per la didattica, in particolare:

- Pensiero critico
- Pensiero creativo
- Problem solving
- Decision making
- Autostima
- Empatia

Pensiero critico

Tra le life skills la più importante è il pensiero critico: la capacità di riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti e il comportamento.
William Graham Sumner⁶ ha fornito una descrizione piuttosto precisa del pensiero critico: “*[Il pensiero critico è] ...l’analisi e la valutazione di proposizioni di qualunque tipo, al fine di verificarne la corrispondenza alla realtà. La facoltà della critica è generata dall’educazione e dall’allenamento. Si tratta di un abito mentale oltre che di una capacità. Essa è condizione prima dello sviluppo umano. È la nostra unica tutela contro la delusione, l’inganno, la superstizione e la misconoscenza di noi stessi e del mondo a noi circostante.*” Dewey⁷ affermava infatti che “*educare gli studenti al pensiero critico significa riconoscere il loro diritto a chiedere ragioni e giustificazioni, di formulare giudizi e valutazioni indipendenti*”.

Per **sviluppo del pensiero critico** intendiamo la capacità di saper analizzare l’informazione, saperla produrre in maniera coerente e comunicarla in modo efficace.

Di primaria importanza è il contesto sociale e le situazioni di interazione che avvengono con gli altri soprattutto nei momenti di conflitto socio-cognitivo, dove la presenza di più punti di vista degli interlocutori non permette di arrivare ad una soluzione; in questi casi il pensiero critico, operando attraverso inferenze, analisi, riflessioni su situazioni similari, fa sì che lo studente

sia in grado, grazie ad una forte consapevolezza, di addurre argomentazioni chiare che mostrino agli altri la soluzione del problema. È possibile vedere il pensiero critico sotto due aspetti: come insieme di facoltà cognitive e come capacità intellettuale di utilizzare queste facoltà come guida del comportamento. Esso quindi non comprende soltanto l’acquisizione e la memorizzazione di informazioni; non si esaurisce nel possesso di un certo insieme di facoltà da utilizzare una volta tanto, né corrisponde all’utilizzo di dette facoltà senza poi attuarne gli indirizzi risultanti.

Per sviluppare questa capacità è di primaria importanza stimolare gli studenti ad interrogarsi sulla validità degli argomenti che gli vengono proposti, a mettere in discussione la credibilità delle fonti, a non affrettare le conclusioni. E’ inoltre fondamentale proporre loro un atteggiamento di apertura mentale, di curiosità intellettuale, di ascolto e tolleranza per le opinioni degli altri.

E’ importante stimolarli ad essere **precisi nell’esprimersi e non generici, a citare le fonti, a saper prendere una posizione, ma anche l’opposta e trovare argomenti che possano sostenerle entrambe**. Sembrerà banale, ma è importante chiedere ai ragazzi di prendersi del tempo per farsi un’opinione, cercando di fondare l’eventuale giudizio su un ragionamento esplicitabile. Il pensiero critico è strettamente legato alla consapevolezza che l’individuo ha del processo del proprio pensiero; soprattutto in una società che conosce tante cose solo per sentito dire (“L’ha detto la tv...”), che fa i conti continuamente con rappresentazioni del mondo e mappe dei valori che restano implicite, che non si interroga sui diversi punti di vista che le vengono proposti o taciuti.

Il pensiero critico non si attua solamente a scuola, ma è da utilizzare anche nella realtà dell’extrascuola, esso infatti può a volte influenzare comportamenti non corretti o portare ad assumere forme di de-individuazione, annullando la propria personalità; il ragazzo viene così ad agire con autonomia di giudizio e di pensiero, lontano dai condizionamenti. Ma come insegnare tutto questo? Si tratta di costruire una conoscenza condivisa con l’insegnante, che diviene facilitatore dell’apprendimento, favorendo un coinvolgimento diretto dei ragazzi, valorizzando le loro esperienze e pensieri nel loro contesto. In due parole:

- partecipazione attiva;
- azione cooperativa;

I metodi migliori per stimolare tale abilità sono il brainstorming e il role playing. L’insegnante deve stimolare gli studenti ad un confronto continuo, interrogandosi sulle ragioni che sostengono i diversi pensieri e aiutandoli a integrare quanto appreso con nuovi elementi: attività critica, domandare e domandarsi.

3) L’agentività (agency), concetto fondamentale nella teoria di Bandura, è la capacità di “far accadere le cose”, di intervenire sulla realtà ed esercitare su di essa un potere causale.

4) Per approfondimenti si veda, nel capitolo 4 sulla relazione docente-studente, il paragrafo sulla motivazione all’apprendimento (nello specifico il ruolo del locus of control)

6) Sumner, W. G. 1940. Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals. New York: Ginn and Co., pp. 632, 633.

7) Dewey J.(1949) Democrazia ed educazione, La Nuova Italia, Firenze.

Applicazione del pensiero critico⁸

Sebbene il pensiero critico non abbia bisogno di una sequenza rigida di passi obbligati, il seguente schema è abbastanza rappresentativo del processo da attuare, quando si voglia affrontare un tema e formarsi su di esso una propria opinione:

1. **Ascolto di qualsiasi opinione** in merito alla questione in esame, **analisi** di ciascuna di esse sotto ogni profilo, a partire dalla considerazione di **ogni argomento a supporto di ciascuna**.
2. Suddivisione di ogni argomento nei suoi costituenti fondamentali (proposizioni semplici) e **valutazione delle implicazioni di ogni singola proposizione** così ottenuta.
3. **Esame specifico delle proposizioni e delle implicazioni, al fine di rilevare eventuali contraddizioni intrinseche**.
4. **Individuazione di posizioni opposte all'interno del dibattito, ed assegnazione di un peso a ciascuna di esse**.

Assegnare un peso maggiore alle affermazioni ben supportate, soprattutto se basate su ragionamenti ben conseguenti e per contro diminuire quello delle affermazioni deboli o addirittura contraddittorie.

Regolare il peso da attribuire in base all'attinenza delle informazioni alla questione in esame.

Pretendere, per ciascuna dichiarazione, una giustificazione proporzionale al tasso di novità e di inverosimiglianza della stessa; in mancanza di un supporto sufficiente, ignorare tali dichiarazioni "incredibili" nella formazione dei giudizi sulla questione.

5. **Assegnazione di pesi agli argomenti** complessi di partenza.

Si noti che le opinioni intorno alle quali si forma un ampio consenso è probabile che siano le più valide.

La "mappa mentale" è uno strumento molto utile all'organizzazione ed alla valutazione di argomenti secondo il processo appena delineato; nelle fasi finali, ad ogni ramo della mappa mentale va assegnato il relativo peso.

Ovviamente, non esiste alcuna garanzia che il pensiero critico conduca ad una conclusione corretta (ovvero alla verità) per due ordini di motivi:

- a) si potrebbe non disporre di tutte le informazioni necessarie alla valutazione, tra l'altro alcune di esse potrebbero non essere state ancora scoperte, o essere addirittura sconosciute.
- b) i pregiudizi del valutatore potrebbero inficiare il buon esito del procedimento.



È possibile tuttavia ridurre i propri pregiudizi in vario modo; domandandosi ad esempio "Che significa ciò?", invece di rimanere ancorati alla domanda: "In che modo questo pensiero è contrario a ciò che ho sempre creduto?".

Uno degli aspetti fondamentali riguarda le prime fasi di raccolta e di valutazione delle informazioni, infatti **la prima cosa da fare è sospendere il giudizio, cercando il più possibile di attenersi alle proprie percezioni, evitando di associarvi un determinato giudizio**.

Infine è **possibile utilizzare alcuni strumenti di indagine**, che aiutino a valutare un'argomentazione, **ponendo domande in merito a questioni aperte**, quali ad esempio:

- Cosa intendi per
- Come giungi a questa conclusione?
- Cosa ti fa credere di essere nel giusto?
- Qual è la fonte di queste informazioni (alludendo all'attendibilità)?
- Cosa accadrebbe se tu ti sbagliassi?
- Puoi indicarmi due fonti in disaccordo con te, illustrandomi i motivi del disaccordo?
- Perché questo è così importante?
- Come potrei accertarmi che mi stai dicendo la verità?
- Esiste una spiegazione alternativa, che dia altrettanto conto di questo fenomeno?

Verranno qui di seguito illustrate alcune attività guidate che possono venir utilizzate in classe come strumenti per "sviluppare pensiero critico" nel lavoro didattico quotidiano. Alcune di queste attività sono state sperimentate dai docenti del I.T.C.G.P.A.C.L.E. "Luca Pacioli" di Crema e qui riadattate. Altre sono state utilizzate in questi anni da formatori che si occupano di promozione della salute nella scuola.

8) Il metodo qui esposto è tratto e riadattato da Paul, R., Elder, L., and Bartell T. 1997. *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Foundation for Critical Thinking, Sacramento California.

Disegno di Pollicoro Luca 3°B Grafica Istituto Kandinsky

SCHEDA METODOLOGICA: SUL PENSIERO CRITICO IN CLASSE STIMOLARE LA CURIOSITÀ SU UN ARGOMENTO⁹.

- OBIETTIVI**
- Stimolare l'interesse per un argomento
 - Promuovere lavoro di gruppo
 - Promuovere condivisione di conoscenze

ATTIVITÀ Ponete alla classe una domanda per stimolare la curiosità sull'argomento che desiderate trattare. La domanda dovrebbe essere tale che pochi (o nessuno) sappiano dare una risposta.

Es.

- Vita quotidiana: (perché si pagano le tasse sul reddito?)
- Come si fa? (Qual è il Modo migliore per conservare una mummia?)
- Definizioni: (Cosa sono i buchi neri?)
- Titoli: (Di cosa tratta la commedia di Ibsen – "La casa delle bambole"?)
- Come funziona una cosa. (cosa fa andare una macchina?)
- Risultati: (quale pensate sarà la conclusione di questo racconto? La soluzione di questo problema?)
- Incoraggiare la speculazione e il fare ipotesi.

- Usare frasi come: "fai un'ipotesi", "immagina come potrebbe essere?", ecc.
- Non date subito un feedback. Accettate tutte le ipotesi. Costruite la curiosità circa la "vera" risposta.
- Usate una domanda come introduzione a ciò che state per dire.

- VARIANTI**
- Mettete gli studenti a coppie e fate fare ipotesi insieme.

SCHEDA METODOLOGICA: SUL PENSIERO CRITICO IN CLASSE DOMANDE CON RUOLI INVERTITI- L'INSEGNANTE FA DOMANDE¹⁰.

- OBIETTIVI**
- Essere in grado di fornire concetti chiari su un argomento
 - Porre a confronto, trovare analogie tra informazioni diverse
 - "Smontare" i luoghi comuni
 - Contestualizzare le informazioni
 - Passare da un piano astratto ad uno concreto nell'utilizzo di una informazione/conoscenza.
 - "Attualizzare" le informazioni e le conoscenze

ATTIVITÀ Con questa tecnica di inversione di ruoli **voi fate le domande e gli studenti cercano di rispondere**.

Preparatevi delle domande che potrebbero nascere. Circa il materiale che volete presentare, se voi **foste uno studente**. Domande che:

- Cercano di rendere più chiaro un materiale difficile o complesso ("Potete spiegarmi il modo in cui...")
- Confrontano il materiale con altre informazioni (In che cosa è diverso da...")
- Sfidano i luoghi comuni, fanno emergere i sottintesi ("Perché è necessario fare...")
- Richiedono esempi di un'idea discussa (Potete darmi un esempio...")
- Testano l'applicabilità del materiale ("Come potrebbe essere usata questa idea nella vita quotidiana...")

- Informate gli studenti che in questo inizio di lezione i ruoli si invertono: voi sarete gli studenti e gli studenti insieme prenderanno il posto degli insegnanti. Fate le vostre domande.

- Ingaggiateli, invitandoli a provare a rispondere, finché non saranno loro a riempirvi di domande.

- VARIANTI**
- Proponete l'attività a metà della lezione.

9) Il metodo qui esposto è tratto e riadattato da Paul, R., Elder, L., and Bartell T. 1997. *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. Foundation for Critical Thinking, Sacramento California.

10) Scheda liberamente tratta e riadattata da S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l'apprendimento attivo, pubblicato da I.T.C.G.P.A.C.L.E. "Luca Pacioli" di Crema"

Il pensiero critico è una skill molto utilizzata nei programmi preventivi in cui l'obiettivo è la modificazione di opinioni e atteggiamenti (a medio termine), e di comportamenti (a lungo termine) nocivi, che minano la salute e l'equilibrio psicofisico dei ragazzi. In particolare ci riferiamo ai progetti di prevenzione all'uso di sostanze psicoattive o ai progetti che hanno come obiettivo indurre nei ragazzi comportamenti tutelanti per la propria salute (per es. progetti di prevenzione alle malattie sessualmente trasmissibili). Alla base dei programmi di prevenzione che si basano sulla promozione di questa skill vi sono alcune considerazioni ritenute importanti e che verranno qui di seguito brevemente illustrate.

■ **Lo sviluppo della capacità critica nell'età evolutiva e le nuove fonti di autorità nella formazione della conoscenza (dalla famiglia ai coetanei, agli insegnanti, ai mass media).** In particolare durante l'età evolutiva la capacità critica dei bambini e degli adolescenti è incompleta e la conoscenza, soprattutto dei più piccoli, dipende in larga misura dalle figure genitoriali e dagli altri "adulti significativi", con cui entra in contatto. Crescendo, e con il formarsi di nuove relazioni significative (col gruppo dei coetanei, con gli insegnanti, ma anche con i mass media), si costruiscono nuove fonti considerate come "autorità" nella formazione della conoscenza. Attraverso questo processo di socializzazione lo studente amplia la sua rete di relazioni sociali, inizia un percorso di autoconsapevolezza attraverso il quale giunge ad elaborare proprie opinioni personali. Il bisogno di autonomia e indipendenza, si esprime nella tendenza a far affidamento a fonti di informazione diverse dai genitori.

■ **I molteplici fattori di rischio che influenzano i giovani.** Già a partire dalla pre-adolescenza, all'amico del cuore, al gruppo dei pari, ma anche al personaggio famoso, viene assegnato un peso rilevante nella costruzione della conoscenza. Questo processo può rappresentare un modo in cui il ragazzo costruisce la propria identità svincolandosi dalle figure genitoriali, ai quali si vanno via via sostituendo fonti più simili a sé, mettendo così alla prova il proprio valore come fonte di conoscenza. Gradualmente prende forma la capacità critica, attraverso un'aumentata fiducia nella propria capacità di conoscenza in vari ambiti. La diffusione dei mass media e la diminuzione dei rapporti interpersonali ha progressivamente privato i ragazzi della possibilità di sviluppare tale abilità attraverso il confronto, il dialogo e la partecipazione, producendo processi di omologazione. Quello di educare all'uso dei media appare come una palestra molto importante per affrontare in modo "critico" le riflessioni che vengono operate sulle scelte, sui paradigmi, sui valori che guidano la nostra quotidianità

e che vengono chiaramente influenzati dalla società (nella quale i media hanno un ruolo fondamentale). I ragazzi si rendono subito conto che non ci sono risposte con la "R" maiuscola, ci sono riflessioni che possiamo condividere, e un sapere che possiamo costruire insieme.

■ Le opportunità di ragionamento preventivo offerte dal pensiero critico.

All'interno dei progetti di prevenzione alle dipendenze, lo sviluppo del pensiero critico permette il riconoscimento e la valutazione dei molteplici fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti, come ad esempio la pressione del gruppo dei pari o l'influenzamento dei mass-media. Nei progetti rivolti alla prevenzione all'uso di sostanze si lavora soprattutto sulla criticizzazione dei propri punti di vista assunti sulle sostanze stupefacenti, sull'analisi e la relativizzazione delle fonti da cui si sono apprese conoscenze sul mondo delle droghe, sull'influenzamento dei media e del gruppo dei pari rispetto ai gusti in tema di consumo (influenzamento della pubblicità, della moda), al fine di sviluppare la capacità dei ragazzi di problematizzare i vari punti di vista e di affrancarsi, piuttosto che adeguarsi ai tentativi di condizionamento o di manipolazione. Si lavora quindi sulla capacità di distinguere i diversi elementi di un'argomentazione, di un problema, sul far riflettere sulla credibilità delle fonti e delle informazioni, sui presupposti spesso impliciti, sul percorso argomentativo che è stato fatto per sostenere una questione o un punto di vista.

Ecco una sintesi degli obiettivi principali perseguiti attraverso lo sviluppo del pensiero critico nei progetti di prevenzione:

- Riflettere sulle proprie capacità critiche, sul modo migliore per implementarle
- Riconoscere i meccanismi con cui i media influenzano il pensiero e il comportamento delle persone.
- Scoprire i meccanismi di creazione di "veri" e "falsi" miti, cercando di mettere in discussione l'adesione acritica a modelli imposti dall'esterno.
- Smascherare e riflettere sugli stereotipi culturali e sessuali presenti nella nostra società.
- Lavorare sui propri valori, mettendoli in discussione nel confronto con gli altri.
- Sviluppare senso di autocritica, esprimendo il proprio modo di essere, sia attraverso l'emersione delle proprie qualità, che dei difetti.

Qui di seguito vengono riportate alcune attivazioni utilizzate in progetti di prevenzione che mirano a sviluppare il senso critico dei ragazzi.

SCHEDA METODOLOGICA: IL PENSIERO CRITICO E LA PREVENZIONE SAI DIRE DI NO? DECIDERE DI NON CONSUMARE È DIFFICILE?¹²

- OBIETTIVI**
- Emersione delle dinamiche di pressione del gruppo dei pari
 - Elaborazione di una riflessione critica sui comportamenti di consumo.
 - Presa di coscienza dei fattori che influenzano le scelte di consumo, con particolare riguardo all'influenzamento dei "pari".
 - Emersione eventuale di elementi che indichino la prossimità con comportamenti di consumo di sostanze psicoattive che possano essere utili per la progettazione dei moduli successivi.

ATTIVITA' I ragazzi vengono divisi in gruppi da 4 o 5. Ognuno di loro riceve un cartoncino sul quale è scritta la consegna, che dovrà tenere nascosta agli altri, e agire nel momento in cui inizierà il gioco. I cartoncini riporteranno due tipi di consegna:

- 1) "Mangia un dolce. Se vedi qualcuno che non ne mangia, digli di mangiarlo e trova dei buoni motivi per persuaderlo a mangiare. È importante che tu lo convinca"
- 2) "Non mangiare i dolci, se qualcuno vuole che tu li mangi prova a dire di no."

Nel gruppo solo un ragazzo avrà la consegna N° 2.

Durante il tempo stabilito il gioco consisterà semplicemente nell'agire le consegne date. I ragazzi cominceranno a mangiare i dolci e si accorgeranno presto che uno di loro non li mangia. Cercheranno dunque, utilizzando differenti motivazioni, di convincerlo a farlo, dicendogli che è buono, che fa bene, che fa bene all'umore ecc. Incontrando continuamente un rifiuto, le loro argomentazioni cambieranno di registro e potranno toccare l'ambito affettivo, o di sfida, e altro.

Alla fine del gioco la classe viene radunata in gruppo allargato e liberamente viene chiesto loro di esporre cosa è successo. Gli stessi ragazzi metteranno velocemente in evidenza il ruolo del gruppo, e la pressione che ha esercitato o che ha tentato di esercitare. Il conduttore guiderà questa presa di coscienza, non stigmatizzando coloro che non hanno resistito alla "tentazione", ma utilizzando le loro argomentazioni per mettere in evidenza la difficoltà di opporsi alla pressione del gruppo o del singolo amico, soprattutto quando vengono messe in gioco sfere emotive.

Sarà possibile che i ragazzi facciano dei paralleli con il consumo di altre sostanze, e la difficoltà di opporsi per es. all'offerta di una sigaretta, uno spinello...

Alla fine dell'attivazione il conduttore chiede ai ragazzi di elencare gli argomenti che possono servire e che sembrano più efficaci per rifiutare una proposta di consumo, se non ci si sente di accettarla.

SCHEDA METODOLOGICA: IL PENSIERO CRITICO E LA PREVENZIONE LA PUBBLICITÀ E L'IMMAGINE DEGLI ADOLESCENTI¹³

- OBIETTIVI**
- Aiutare i ragazzi ad analizzare in modo critico l'utilizzo che i mass media fanno delle immagini che riguardano gli adolescenti.
 - Riflettere sui modelli proposti.

ATTIVITA' Si mettono a disposizione del gruppo diverse riviste; si divide la classe in sottogruppi di 5/6 persone, ognuno dei quali ha il compito di creare un collage collettivo con le immagini di pubblicità aventi per soggetto dei ragazzi. Si mettono a confronto i cartelloni e si avvia una discussione sulle immagini utilizzate dalla pubblicità.

Le domande stimolo per la discussione possono essere le seguenti:

- Come sono raffigurati gli adolescenti? E i loro rapporti?
- Quali immagini colpiscono di più? Perché?

Un altro modo è quello di far analizzare agli studenti le pubblicità sull'alcool e i farmaci:

A chi sono rivolte? Che messaggi accattivanti usano?

Che messaggi impliciti ci sono? Che colori?

11) Per approfondimenti si veda: Giovanna Boda, Francesca Masiello, *Life Skills il pensiero critico*, Ed. Carrocci Faber, 2005.

12) Scheda metodologica di Ala Milano Onlus, tratta da Fornari L. e Peraboni B. (a cura di) (2008), *PRASSI Prevenzione al Rischio di Assunzione di Sostanze con Sensibilità Interulturale: riflessioni su una sperimentazione in ambito scolastico*, Uni Service Editrice, Trento

13) Scheda liberamente tratta da Paola Marmocchi, Claudia Dall'Aglio, Michela Tannini, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, Erikson, Tn, 2004 e integrato con esperienze di Ala Milano Onlus.*

SCHEDA METODOLOGICA: IL PENSIERO CRITICO E LA PREVENZIONE
I BIGLIETTINI¹⁴

- OBIETTIVI
- Aumento della capacità di contestualizzare temporalmente le proprie azioni.
 - Emersione e comprensione dei meccanismi relativi alle catene causali a breve e lungo termine che caratterizzano gli agiti.
 - Aumento della capacità di collegare le ricadute delle proprie scelte con ciò che si ritiene auspicabile per il benessere personale.
 - Aumento della capacità di collegare ciò che accade all'esterno con ciò che accade all'interno in termini di emozioni e sentimenti.

ATTIVITA'

Attraverso questo gioco si dà la possibilità ai ragazzi di esprimersi rispetto alla scelta dell'oggetto di discussione. Viene consegnato a ciascun componente della classe un bigliettino, nel quale gli si chiede di scrivere l'argomento di cui vorrebbe discutere.

Argomento di cui mi piacerebbe parlare oggi _____

Ovviamente la segnalazione è anonima per consentire la massima libertà di espressione. Dopo aver raccolto i bigliettini e aver trascritto su un cartellone le indicazioni fatte dai ragazzi, si chiede alla classe di decidere tra gli argomenti più quotati con due sessioni di voto: nella prima si assegna la propria preferenza in funzione di quale argomento si trovi maggiormente piacevole, mentre nella seconda si vota in funzione dell'argomento ritenuto più utile.

La conduzione dei due momenti di consultazione è stata pensata in modo da stimolare la riflessione ed il confronto tra i ragazzi.

Terminata la fase decisionale viene avviata la riflessione partendo da un brainstorming sull'argomento scelto. In funzione di ciò che è emerso dal brainstorming, i conduttori pongono delle domande agli studenti tenendo conto di alcuni fuochi di attenzione:

- La dimensione temporale e le catene causali innescate dal proprio agire: spesso l'azione viene pensata come "azione in sé" e viene collocata in un presente senza passato e senza futuro.
- La ricaduta delle scelte sul benessere individuale: c'è spesso confusione sia sull'idea che le decisioni abbiano delle ricadute (a volte anche su aspetti che a prima vista possono apparire scollegati con l'oggetto della scelta), sia sulla rappresentazione personale del concetto di "benessere individuale".
- L'importanza del mettere in contatto ciò che ci accade con il mondo interiore dei sentimenti e delle emozioni: è stata registrata la tendenza (tipica di questa fase, ma non solo) di schiacciare le riflessioni su un livello puramente empirico e operativo: è accaduto questo, ho fatto quest'altro, mi comporterei così etc...

L'assenza della dimensione emotiva limita fortemente la possibilità di comprendere gli eventi e di leggere i comportamenti portando spesso a trarre conclusioni e interpretazioni poco aderenti con la realtà.



SCHEDA METODOLOGICA: IL PENSIERO CRITICO E LA PREVENZIONE
L'ISOLA DESERTA¹⁵

- OBIETTIVI
- Emersione dei meccanismi di scelta del singolo.
 - Emersione dei meccanismi che influenzano la decisione del singolo e del passaggio dal piccolo al grande gruppo
- ATTIVITA'
- Si spiega alla classe che ognuno di loro dovrà andare su un'isola deserta per dieci anni e che potrà portarsi solo tre oggetti. La classe viene divisa in sottogruppi e si dice loro che ogni gruppo andrà nell'isola deserta e potrà portare tre soli oggetti tra quelli scelti singolarmente nella fase precedente. Infine si dice che sarà l'intera classe ad andare sull'isola e che potrà portare tre soli oggetti tra quelli scelti dai singoli gruppi. In questa ultima fase la trattativa è condotta dai rappresentanti dei gruppi. Arrivati alla definizione dei tre oggetti, individuati dalla classe intera, si ripercorre con i ragazzi il processo decisionale attuato.

14) Scheda metodologica di Ala Milano Onlus, tratta da Fornari L. e Peraboni B. (a cura di) (2008), PRASSI Prevenzione al Rischio di Assunzione di Sostanze con Sensibilità Interculturale: riflessioni su una sperimentazione in ambito scolastico, Uni Service Editrice, Trento

15) Scheda liberamente tratta da Paola Marmocchi, Claudia Dall'Aglio, Michela Tannini, Educare le life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, Erikson, Tn, 2004 e integrato con esperienze di Ala Milano Onlus

Disegno di Baldo giuseppe 2°B Grafica Istituto Kandinsky

SCHEDA METODOLOGICA: IL PENSIERO CRITICO E LA PREVENZIONE
ROLE PLAY SULLA MODA¹⁶

- OBIETTIVI**
- Emersione dei fenomeni di pressione sociale a cui siamo sottoposti.
 - Inserire il fenomeno delle sostanze nel contesto consumistico contemporaneo.
- ATTIVITA'**
- Si chiede ai ragazzi di pensare e rappresentare scenette seguendo queste tracce:
- 1) Ho visto in un negozio delle scarpe firmate che mi piacciono molto. Mamma non me le vuole comperare:
Come mi sento?
Come mi comporto?
 - 2) Tutti i miei compagni hanno lo zaino nuovo.
Io mi ritrovo a settembre con lo zaino delle elementari in buono stato, ma ormai è passato di moda:
Come mi sento?
Come mi comporto?
Alla fine delle rappresentazioni si avvia una discussione su quanto rappresentato dai ragazzi.

SCHEDA METODOLOGICA: IL PENSIERO CRITICO E LA PREVENZIONE
GLI SCHIERAMENTI

- OBIETTIVI**
- Aumento della consapevolezza sui propri valori.
 - Aumento della capacità di confronto sui propri valori.
 - Aumento della capacità di sostenere le proprie opinioni.
 - Favorire lo stabilirsi di una capacità critica personale attraverso il confronto con valori altrui.
- ATTIVITA'**
- Dopo aver spostato i banchi e le sedie lungo le pareti dell'aula, in modo da disporre di una zona centrale di spazio libero, vengono affissi ai due lati della stanza due cartelli riportanti rispettivamente le affermazioni "Sono d'accordo" e "Non sono d'accordo" e si invita il gruppo a raccogliersi al centro della classe. Il conduttore legge delle affermazioni precedentemente scelte e al termine di ogni lettura chiede ai partecipanti di disporsi in prossimità di uno dei cartelli, in funzione di quanto la si ritenga giusta. Prima di passare all'affermazione successiva chiede ai due schieramenti di spiegare la propria scelta e di confrontarsi con le argomentazioni portate dall'altro schieramento. Ecco alcuni esempi di affermazioni:
- Una classe di soli maschi sarebbe terribile.
 - Una classe di sole femmine sarebbe terribile.
 - Per stare bene in gruppo bisogna pensarla allo stesso modo.
 - Essere onesti è fondamentale per avere relazioni soddisfacenti.
 - È giusto esprimere ogni nostra emozione.
 - I figli hanno diritto di scegliere quale scuola frequentare.
 - L'amicizia tra ragazzi e ragazze è impossibile.
 - È giusto il divieto di fumare nelle scuola.
- Al termine del lavoro di confronto viene avviata una discussione plenaria imperniata sulle seguenti domande-stimolo:
- È facile o difficile ascoltare qualcuno che la pensa diversamente da noi?
 - La discussione promuove l'accordo o il disaccordo?
 - La discussione aiuta a chiarire ciò che si pensa?
 - Il confronto può essere fonte di nuove informazioni e scoperte?

Il senso critico, riconosciuto dall'OMS quale capacità correlata al benessere non è una competenza universalmente valida, ma è valorizzata in modo diverso a seconda dei contesti culturali. Infatti è particolarmente apprezzata nelle culture occidentali nelle quali l'individuo è stimolato a non assorbire in modo passivo le istanze del gruppo di appartenenza, ma di "pensare con la propria testa". Difatti, entro certi limiti, quando questo viene percepito come segno di autonomia di pensiero e vivacità intellettuale, può essere tollerato l'atto di mettere in discussione l'opinione di un proprio superiore. In altri contesti culturali queste attitudini sono viste in tutt'altra luce, specie in quelle in cui la salvaguardia del consenso del gruppo risulta essere fondamentale (tipicamente alcune culture asiatiche): quella che ai nostri occhi appare come una dimostrazione di autonomia rispetto al gruppo, per altre può essere considerato un inaccettabile affronto alla necessità di salvaguardare

l'armonia e la coesione dello stesso. Allo stesso modo, la messa in discussione di chi occupa un ruolo superiore, da parte di un subordinato, verrebbe considerato come un'intollerabile mancanza di rispetto. Insomma, la capacità di utilizzare il senso critico non è una competenza valida universalmente, utile per affrontare la vita in tutte le situazioni, ma è valida nel nostro sistema culturale e utile per affrontare la vita "qui". E' possibile che non sia eccessiva l'affermazione che il senso critico rappresenti un fattore di protezione nella nostra società, ed un fattore di disagio e quindi di rischio in altre. Proporre quindi un lavoro di analisi di un messaggio pubblicitario, ad una persona con una provenienza culturale profondamente diversa dalla nostra (per esempio della zona orientale dell'Asia), non significa soltanto presentare un lavoro che non si è abituati a fare, ma invitare a compiere delle operazioni che confliggono con il proprio sistema di valori.

SCHEDA METODOLOGICA: IL PENSIERO CRITICO E L'INTERCULTURA
L'ISOLA DESERTA¹⁷

- OBIETTIVI**
- Emersione e presa di consapevolezza degli stereotipi¹⁸
 - Approfondimento e articolazione del proprio punto di vista e comprensione di quello altrui¹⁹
 - Acquisizione delle capacità di mediare, e prendere in considerazione altri punti di vista
- ATTIVITA'**
- Viene consegnato a ciascun ragazzo il foglio di lavoro "La camera da affittare". Il foglio contiene la seguente consegna: "Siamo nel 2018 (fra 10 anni), tu sei alle prese con la tesi di laurea o con il primo lavoro veramente importante. Questa attività ti ha portato a vivere in una città diversa da quella in cui sei cresciuto, e adesso abiti in un comodo appartamento. Poiché le spese di gestione sono molto elevate decidi di pubblicare, tramite agenzia, un annuncio per cercare uno o più inquilini a cui affittare una stanza. Le risposte arrivano numerose; purtroppo, però, non c'è la possibilità di incontrare né di conoscere personalmente i potenziali inquilini. Ecco la lista di persone che ti fornisce l'agenzia. Quale tra questi candidati sceglieresti? (Segna con una crocetta la tua scelta)".
- ☐ Quattro giovani cinesi che lavorano in un ristorante del quartiere.
 - ☐ Tre fratelli marocchini che lavorano ai mercati generali della città.
 - ☐ Due professoressa di matematica appena trasferite in città.
 - ☐ Una signora ebrea, titolare di un negozio di abbigliamento, che si è appena separata dal marito.
 - ☐ Due hostess svedesi che hanno bisogno di un alloggio in città.
 - ☐ Un professore etiope di economia politica che collabora con l'università cittadina.
 - ☐ Una coppia di giovani siciliani appena assunti in una fabbrica della città.
 - ☐ Due fratelli iraniani che lavorano in una ditta esportatrice di tappeti pregiati.
 - ☐ Una studentessa statunitense che ha vinto una borsa di studio per imparare l'italiano.
 - ☐ Una cantante americana di 45 anni che ha bisogno di una sistemazione in città.
- Vengono accordati 5 minuti per effettuare la scelta del coinquilino da ospitare nella propria casa, dopodiché vengono creati 4 o 5 gruppi e si chiede a ciascun gruppo di svolgere le seguenti operazioni:
- 1) Comunicarsi reciprocamente le scelte individuali, e le ragioni che le hanno sostenute.
 - 2) Discutere sugli elementi di accordo e di disaccordo relativi alle dichiarazioni fatte da ciascun componente del gruppo.
 - 3) Raggiungere una scelta di gruppo, il più possibile condivisa da tutti i componenti.
- Il tempo messo a disposizione per lo svolgimento del lavoro di gruppo è di 20 minuti.

16) Scheda metodologica di Ala Milano Onlus, tratta da Fornari L. e Peraboni B. (a cura di) (2008), PRASSI Prevenzione al Rischio di Assunzione di Sostanze con Sensibilità Interculturale: riflessioni su una sperimentazione in ambito scolastico, Uni Service Editrice, Trento

17) Scheda liberamente tratta da Nanni A. - Abbruciati S., Il mio zaino interculturale, Repertorio bibliografico e multimediale. Le "pagine Gialle" dell'interculturalità, 1997 disponibile su www.cem.coop/pubblica/collane/quaderni/, integrato con le esperienze nelle scuole di Ala Milano Onlus

18) Messa in evidenza di alcuni automatismi mentali collegati agli stereotipi.

19) Con relativa messa in discussione e decostruzione di alcuni schemi mentali che non permettono l'apertura "all'altro".

La creatività è un fenomeno che appartiene a tutti noi e che nessuno è ancora riuscito a comprendere interamente. Si può parlare di creatività riferendosi all'intero ambito dell'attività umana o intendendo un modo speciale di pensare, che consiste nel farsi domande e nell'affrontare problemi o quesiti, a partire da solide competenze, con l'obiettivo di trovare soluzioni innovative ed efficaci, qualsiasi sia il campo di applicazione. Questo stile di pensiero si esprime in un processo che consiste nel raccogliere, selezionare e riconfigurare le informazioni necessarie tra tutte quelle disponibili, individuando connessioni utili a generare conclusioni nuove.

Il processo si definisce creativo quando è caratterizzato da uno o più momenti di discontinuità (definiti "illuminazione", "insight") e quando porta all'invenzione di qualcosa che non c'era prima o alla scoperta di qualcosa di ignoto; e si conclude quando il valore dell'invenzione o della scoperta, dopo le necessarie verifiche, è riconosciuto socialmente e può generare innovazione.

Solo quando il frutto di un pensiero creativo, individuale o collettivo, viene acquisito, applicato e condiviso la creatività si traduce in innovazione scientifica, artistica, tecnologica, culturale, di prodotto o di sistema. Questo significa che non c'è innovazione se, prima, non c'è stato un pensiero creativo.

Sviluppo del pensiero creativo

L'intuizione che la creatività sia una specifica attività del pensiero, che deriva da un altrettanto specifico atteggiamento mentale e comportamentale, nasce nel Novecento. I primi studi sul fenomeno risalgono al 1920. La parola creatività entra nel lessico italiano solo a metà del secolo scorso.

Wallas²¹ (1926) distingue quattro fasi nel processo di produzione del pensiero creativo:

- **preparazione:** la raccolta dei materiali e delle informazioni su cui lavorare e la loro organizzazione.
- **incubazione:** l'elaborazione mentale dei materiali disponibili, alla ricerca di un ordine che produca un nuovo senso. Processo che si sviluppa per prove ed errori.
- **illuminazione o insight:** l'intuizione, spesso istantanea, dell'esistenza di una soluzione inaspettata e differente da tutto quanto si era ipotizzato in precedenza.
- **verifiche:** prove, messe a punto e formalizzazione.

La sequenza proposta da Wallas è fondata sull'alternanza tra **pensiero logico** e **pensiero analogico**.

Il pensiero logico procede in modo lineare, per sequenze (causa/effetto, prima/dopo, premesse/conseguenze), il pensiero analogico si sviluppa in modo non lineare per somiglianze/differenze, suggestioni, metafore. Richiedono ragionamenti logici e strutturati la prima fase della sequenza di Wallas, che comprende l'individuazione, la definizione e l'analisi di un problema, alla luce delle

necessarie competenze preliminari, e l'ultima, che prevede la formalizzazione della scoperta o dell'invenzione e la sua comunicazione in una forma comprensibile alla comunità degli addetti ai lavori e all'intera collettività.

Richiedono pensiero analogico la seconda fase, che consiste in un lavoro (spesso anche inconscio) sui dati acquisiti, e la terza: raggiungimento, istantaneo e inaspettato, di una sintesi nuova. Mentre la fase di **preparazione chiede un atteggiamento metodico e sistematico, la fase di incubazione procede per flussi di pensiero**, apparentemente disordinati, e continua anche in momenti nei quali l'attenzione cosciente è sospesa, per esempio, nel sonno. La capacità di **visualizzare strutture complesse e di pensare per immagini** sembra essere una componente ricorrente dell'attitudine a sviluppare pensiero creativo, anche al di fuori dell'ambito delle arti figurative. Molte delle **metafore relative alla creatività** hanno carattere visivo (brancolare nel buio, avere un'illuminazione, lampo di genio). Amabile (1996) ipotizza che alcuni tratti della personalità possono essere caratteristici di soggetti particolarmente creativi, in particolare si evidenziano:

1. l'indipendenza da giudizio;
2. l'auto-confidenza;
3. l'attrazione per la complessità;
4. l'orientamento estetico;
5. la capacità di assumersi rischi.

Simberg (1971) ha identificato una serie di blocchi di diverso genere, tra i quali ricordiamo quelli di tipo percettivo-cognitivo ed emozionale.

Blocco percettivo-cognitivo. Rientra in questa definizione la difficoltà di isolare un problema, nel disagio creato dalla sua eccessiva vicinanza, nell'incapacità di definirne i termini, nella difficoltà di vedere relazioni remote, di differenziare le cause dagli effetti.

Blocco emozionale-emotivo. Sotto questo termine sono ricompresi: la paura di sbagliare, l'eccessiva ricerca di un facile successo, la paura del giudizio o delle critiche, l'assenza della motivazione necessaria a portare avanti un'idea, progetto od attività.

Il processo creativo e le tecniche di creatività

A favorire l'assimilazione del termine creatività nel linguaggio di ogni giorno, come sostiene Alberto Melucci (1994) hanno contribuito almeno tre fattori:

- L'interesse per i processi della mente che sono alla base delle nostre facoltà cognitive, grazie al quale la creatività è divenuta oggetto specifico di indagine;
- L'emergere, all'interno del filone psicosociale, di studi relativi ai rapporti che intercorrono tra creatività ed eccellenza, soprattutto in campo artistico, che ha portato nell'immaginario comune a considerare come creativo

qualunque individuo o attività che siano in qualche modo collegati al concetto di talento;

- La crescente applicazione all'interno delle organizzazioni, del management e della comunicazione del concetto di creatività.

Osborn²² evidenzia come il processo per giungere alla soluzione creativa dei problemi includa tre grandi fasi di scoperta:

1. relativa ai dati;
2. relativa alle idee;
3. relativa alla soluzione.

Ognuna di queste fasi comprende al suo interno ulteriori stadi:

1. Ritroviamo la scelta e l'impostazione da dare al problema (definizione), più la raccolta ed analisi dei dati pertinenti (preparazione);
2. L'individuazione empirica di quei concetti che potrebbero fungere da fili conduttori del nostro procedimento (produzione) e la loro successiva selezione, combinazione ed arricchimento con altre idee (sviluppo);
3. Nella scoperta della soluzione rientra la verifica delle soluzioni empiriche mediante prove (valutazione) e la scelta definitiva della soluzione e la sua applicazione (adozione).

Vediamo nello specifico ognuna di queste:

Preparazione: Il primo stadio è la preparazione, ovvero la fase in cui ci si immerge nella riflessione, alla ricerca di qualunque informazione potenzialmente utile.

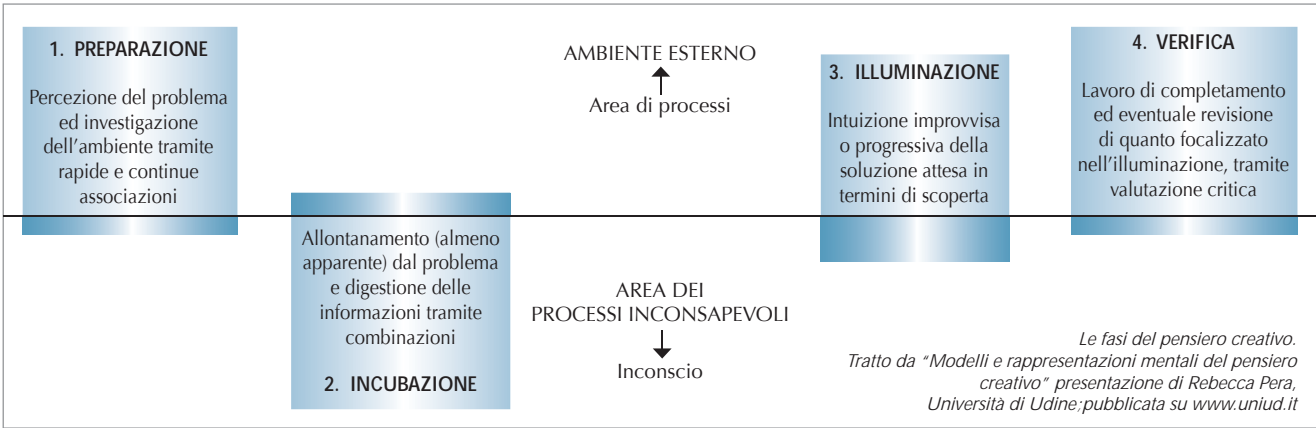
È lo stadio della raccolta dei dati: l'obiettivo è quello di raccogliere una gamma il più possibile ampia di elementi, in modo che fattori insoliti e improbabili possano cominciare a combaciare. È un momento in cui si lascia il più possibile aperta la mente, in cui si lascia l'immaginazione libera di vagare, cercando di adottare un modo di pensare positivo, recettivo, disponibile alla novità e libero da pregiudizi. La peggior nemica in questa fase è l'abitudine. Gli psicologi chiamano fissità funzionale la trappola tesa dalla routine: il solito modo di pensare, spesso più comodo e in ogni

caso più familiare, comporta un irrigidimento del proprio atteggiamento mentale. Un'altro ostacolo che si pone alla raccolta di nuove informazioni e allo stadio dell'immaginazione è l'autocensura, quel giudice interiore che costringe lo spirito creativo nei confini di ciò che riteniamo accettabile. E tale giudice generalmente si esprime in base alla stima che si ha di se stessi.

Incubazione: Il secondo stadio è quello dell'incubazione, in cui vengono assimilate tutte le nuove informazioni raccolte. È una fase di lavoro passivo, in cui gran parte di ciò che accade avviene al di fuori della coscienza. È un *"dormirci sopra"*. È comune convinzione degli psicologi che l'inconscio sia estremamente più predisposto al pensiero creativo di quanto non lo sia la mente cosciente: nell'inconscio non esiste autocensura e le idee sono molto più libere di ricombinarsi, associarsi, condensarsi in modalità imprevedibili (le libere associazioni, appunto), in quella che è una sorta di promiscua fluidità. Inoltre, il patrimonio dell'inconscio comprende ogni sentimento più profondo e tutta quella ricca immaginazione, che costituisce l'intelligenza dei sensi. Quando ci fidiamo del nostro intuito, non stiamo facendo altro che appellarci alla saggezza del nostro inconscio. Importante in questa fase è l'allontanamento dal compito da risolvere, con lo scopo funzionale di collegare il problema stesso ad informazioni che altrimenti non sarebbero state direttamente associabili e quindi sfruttabili.

Illuminazione: L'immersione nel problema e la capacità di **fantasticare** portano infine allo stadio dell'illuminazione, quando tutto ad un tratto emerge la soluzione geniale. Tuttavia, il solo pensare - anche se si tratta di un'idea rivoluzionaria - non è ancora propriamente una realtà. Parole chiave di questa fase sono: intuizione, scoperta e soluzione del problema, che può anche essere inaspettata e fulminea.

Verifica: Trasformare l'illuminazione in **atto creativo** è il quarto e ultimo stadio: tradurre il frutto del proprio intuito in azione. In questa fase sorge l'esigenza di convalidare l'idea illuminante attraverso un accurato lavoro di revisione e di valutazione che lo può condurre anche ad una modifica.



22) Si veda: Osborn A. F., *Applied imagination: principles and procedures of creative thinking*, Scribner's Sons, New York, 1957 (ediz. riveduta della 1a ed. del 1953), trad. it., *L'arte della creatività. Principi e procedure di creative problem-solving*, Franco Angeli, Milano, 1986.

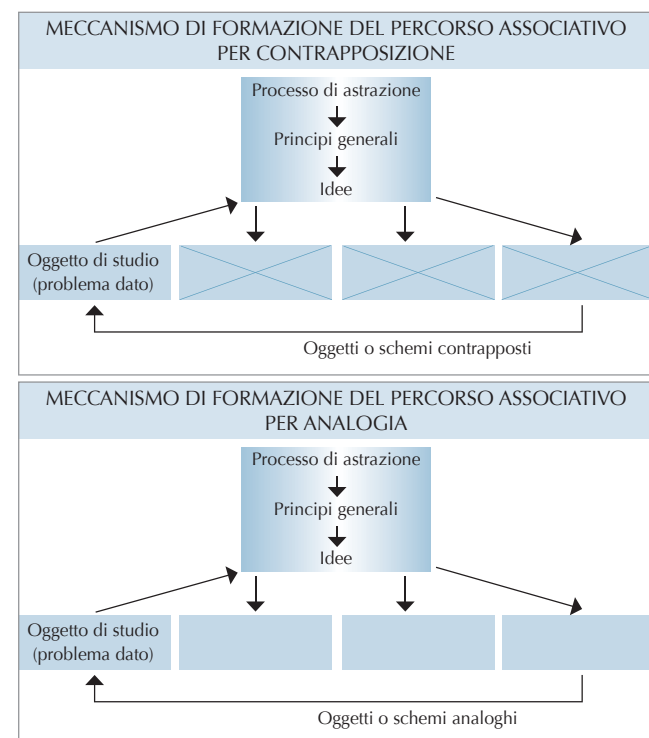
20) Per approfondimenti si vedano

21) Wallas G. (1926) *The art of thought*. Johnatan Cape, London.

De Bono, uno dei più importanti esperti di metodologie applicative del “pensiero creativo” afferma che se si affronta un problema con il metodo razionale del pensiero, si ottengono risultati corretti ma limitati dalla rigidità dei modelli logici. Quando si richiede invece una soluzione veramente diversa e innovativa si deve stravolgere il ragionamento, partire dal punto più lontano possibile, ribaltare i dati, mescolare le ipotesi, negare certe sicurezze e addirittura affidarsi ad associazioni di idee del tutto casuali. Si deve perciò abbandonare il pensiero verticale, cioè quello basato sulle deduzioni logiche, per entrare nella lateralità del pensiero creativo²³.

I percorsi del pensiero creativo

Il pensiero creativo procede attraverso percorsi di associazioni di idee sia analogici, cioè attraverso relazioni di somiglianza tra due o più elementi (operazione di convergenza), che antitetici, cioè attraverso la trasformazione del problema nel suo contrario con un'operazione di opposizione. Come illustrato nelle figure che seguono, nel primo caso (formazione del percorso associativo per analogia) il processo di pensiero applica al problema dato idee derivate dall'estrapolazione di principi generali già applicate in oggetti di studio analoghi. Nel secondo caso l'idea applicabile all'oggetto di studio nasce dalla contrapposizione tra lo stesso e altri oggetti di studio attraverso un processo di esclusione.



Schema tratto da “Modelli e rappresentazioni mentali del pensiero creativo” presentazione di Rebecca Pera, Università di Udine; pubblicata su www.uniud.it

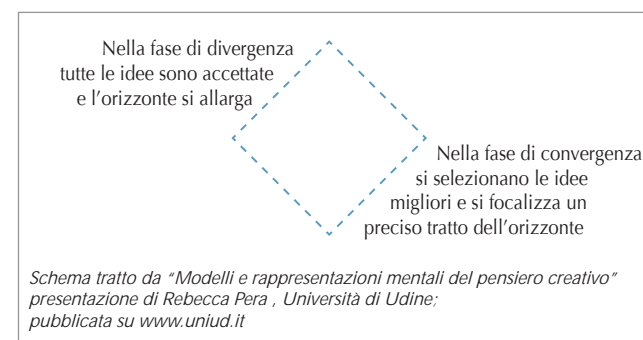
Alcune tecniche per sviluppare pensiero creativo

Come già visto precedentemente il pensiero creativo presenta due aspetti: uno emotivo e l'altro cognitivo. Il processo creativo può quindi essere rafforzato attraverso delle metodologie che agiscano da un lato per ridurre i blocchi della sfera emotiva, dall'altro per stimolare i processi logico-deduttivi.

Molto utile per ridurre i blocchi emotivi è il lavoro di gruppo in sessioni creative. Per sessione creativa si intende una seduta di gruppo, composta da un minimo di sei persone ad un massimo di quindici, condotta da un docente (o mediatore), della durata di diverse ore, con lo scopo di produrre delle idee, relative ad un dato problema, situazione o fenomeno che si desidera risolvere, mutare o trasformare. Le fasi costitutive di una sessione creativa sono essenzialmente tre:

1. la focalizzazione del problema;
2. la produzione delle idee;
3. la selezione delle proposte migliori.

Lo sviluppo del processo logico avviene invece attraverso l'utilizzo di metodi che favoriscano l'espressione di idee utilizzando il pensiero convergente e divergente.



Schema tratto da “Modelli e rappresentazioni mentali del pensiero creativo” presentazione di Rebecca Pera, Università di Udine; pubblicata su www.uniud.it

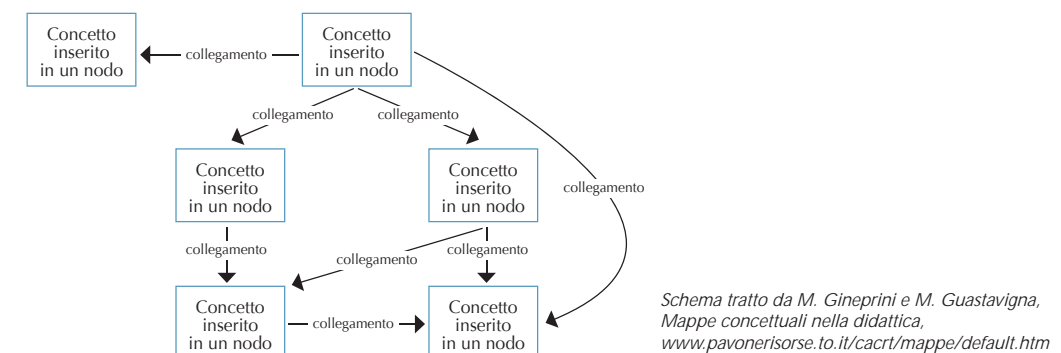
Come mostra la figura sopra riportata, entrambe le fasi sono fondamentali per la promozione della creatività; nella “fase divergente”, spesso attraverso la tecnica del brainstorming, viene lasciato libero sfogo all'espressione di idee, permettendo così un ampliamento delle possibilità e delle “sfumature”, attraverso le quali viene inteso e descritto un fenomeno; nella “fase convergente” si opta invece per una selezione delle idee e soluzioni che paiono più appropriate al caso concreto.

All'interno delle sessioni creative vengono utilizzate diverse tecniche per agevolare una più approfondita comprensione e riformulazione dell'oggetto o problema in test e per favorire la produzione creativa di idee.

Proviamo a descrivere le tecniche comunemente più usate.

SCHEDA METODOLOGICA SUL PENSIERO CREATIVO LA TECNICA DELLA MAPPA COGNITIVA²⁴

Le mappe concettuali o cognitive sono uno strumento grafico per rappresentare informazione e conoscenza, teorizzato da Joseph Novak, negli anni '70. Le mappe concettuali servono per rappresentare in un grafico le proprie conoscenze intorno ad un argomento secondo un principio cognitivo di tipo costruttivista, per cui ciascuno è autore del proprio percorso conoscitivo all'interno di un contesto, e mirano a contribuire alla realizzazione di apprendimento significativo, in grado cioè di modificare davvero le strutture cognitive del soggetto e contrapposto all'apprendimento meccanico, che si fonda sull'acquisizione mnemonica. Il termine mappa concettuale è stato coniato da J. Novak e D. Gowin²⁵ che, a partire dalla teoria cognitivista dell'apprendimento significativo²⁶, descrissero le strategie per sviluppare e utilizzare anche in ambito didattico questo strumento. I due studiosi sostennero che la rappresentazione grafica delle conoscenze “è un modo per far emergere i significati insiti nei materiali da apprendere²⁷”, in quanto costringe gli studenti a riflettere sulla natura delle conoscenze e sulle relazioni che vi intercorrono. Così come una mappa geografica serve per orientarsi in un territorio, una mappa concettuale è strumento per interpretare, rielaborare e trasmettere conoscenze, informazioni e dati, visualizzando l'oggetto della comunicazione, i concetti principali, i legami che essi stabiliscono e, di conseguenza, il percorso del ragionamento. Possiamo, perciò, affermare che una mappa concettuale è la rappresentazione grafica di concetti espressi sinteticamente (parole-concetto) all'interno di una forma geometrica (nodo) e collegati fra loro da linee (freccie) che esplicitano la relazione attraverso parole-legamento, come rappresentato in figura:



Schema tratto da M. Gineprini e M. Guastavigna, Mappe concettuali nella didattica, www.pavonerisorse.to.it/cacrt/mappe/default.htm

Qui di seguito mostriamo un esempio di mappa cognitiva relativa alla creazione di un modello ideale di Museo Egizio. Come è possibile osservare i nodi proposti sono molteplici e riguardano molteplici aspetti relativi all'oggetto dato: dalle caratteristiche strutturali/logistiche e di fruibilità del luogo, alle “sensazioni” che ci si aspetta di provare in tale ambiente, alle materie di insegnamento e alle possibilità didattiche offerte dalla realizzazione della struttura immaginata. La ricchezza dello strumento consiste proprio in questo: da un lato sollecitare gli studenti a sondare e “mappare” per l'appunto tutti i “contenitori” o categorie di pensiero possibili legate al concetto dato, dall'altro “giocare” ad immaginarsi connessioni, affinità e legami tra di essere, il risultato finale sarà una rimanipolazione del proprio “sapere”, attraverso nuove e stimolanti connessioni prima mai ipotizzate, in grado di creare “nuovo sapere”.



Schema tratto da “Modelli e rappresentazioni mentali del pensiero creativo” presentazione di Rebecca Pera, Università di Udine; pubblicata su www.uniud.it

²⁴ Per maggiori approfondimenti rimandiamo a M. Gineprini e M. Guastavigna, Mappe concettuali nella didattica, www.pavonerisorse.to.it/cacrt/mappe/default.htm

²⁵ J. D. Novak, D. B. Gowin, Imparando ad imparare, SEI, Torino, 1989 (2001)

²⁶ D. Ausubel, Educazione e processi cognitivi, Franco Angeli, Milano, 1995 (pag. 93-193)

²⁷ J. D. Novak, D. B. Gowin, op. cit., pag. 19

²³ Per approfondimenti si veda



Creatività e didattica

Se la creatività fosse solamente un modo (non comune) di ragionare e di fare, la si potrebbe identificare con qualsiasi modo (non comune) di ragionare e di fare qualsiasi cosa. Anche ciò che è folle o caotico, incomprensibile o criminale può essere definito “non comune”, ma risulta difficile definirlo “creativo” poiché si fonda sulla conoscenza preliminare delle regole da “trasgredire”. La creatività non può esistere in assenza di conoscenze preliminari, per questo **la formazione di base** offerta dalla scuola appare fondamentale. La creatività è espressione tipicamente umana perché si fonda sul possesso di **linguaggi astratti** (le parole, i numeri, le notazioni musicali) necessari, oltre che a trasmettere competenze e cultura, a compiere discriminazioni sottili a supportare processi di ragionamento complessi e a formalizzare in modo comprensibile i risultati ottenuti. Da questo punto di vista, il possesso di una **buona competenza linguistica** è indispensabile per lo sviluppo di qualsiasi pensiero creativo. Il linguaggio è, inoltre, un ambito in sé creativo e costituisce forse l’esperienza creativa più universale: ogni volta che combiniamo parole in frasi, e frasi in discorsi che trasmettono senso, compiamo un gesto creativo. Il riconoscere l’importanza di essere competenti è una delle **caratteristiche della personalità creativa, insieme a curiosità, bisogno d’ordine e di successo (ma non inteso in termini economici), indipendenza, spirito critico, insoddisfazione**. Gli stili di vita e di lavoro possono essere i più diversi, ma tutti sembrano implicare **autodisciplina, un rispetto sostanziale**

per la propria attività e una tenacia che, vista dall’esterno, sembrerebbe rasentare l’ossessione. Mentre in alcuni campi (matematica, per esempio) la creatività sembra svilupparsi meglio in giovane età, in altri (letteratura, musica, arti figurative) continua a esprimersi per tutto l’arco della vita. È importante sottolineare che la creatività può essere stimolata con un appropriato esercizio. Essa è innanzi tutto, prima che un’azione che si traduce in un prodotto, un modo di essere, uno stato mentale che può essere stimolato e coltivato anche a scuola. La conoscenza dei più comuni blocchi della creatività rimanda alla necessità, per l’insegnante, di creare un clima in classe che, favorendo l’apprendimento, è al tempo stesso il contesto più appropriato per sviluppare creatività proponendo agli studenti piccole attività che diano uno “stacco” alla routine scolastica, e offrano la possibilità di sviluppare questa abilità. Come abbiamo visto precedentemente i principali blocchi del pensiero creativo sono:

- Blocchi percettivo-cognitivi:**
- incapacità di porsi domande
 - incapacità di isolare un problema
 - incapacità di definire i termini
 - non vedere le relazioni meno immediate.
- Blocchi emozionale-emotivi:**
- paura di sbagliare
 - blocco della prima idea che viene in mente
 - rigidità di pensiero
 - ricerca del successo facile/arrendersi alla prima soluzione accettabile
 - bisogno eccessivo di sicurezza
 - paura del giudizio dei superiori o dei compagni.

Quando si hanno più ore di lezione e si notano cali di attenzione ed energia degli studenti è utile introdurre brevi stacchi, che servono a “ricaricare le batterie”, piuttosto che intervenire con richiami verbali, spesso inutili, che invitano gli studenti a prestare maggior attenzione. Tali stacchi possono essere di vario tipo, anche posturali come chieder ai ragazzi di alzarsi e muoversi liberamente nella classe, o attraverso brevi attività come risoluzioni di problemi ed enigmi intriganti. Queste attività risultano essere più efficaci quanto più vengono riproposte nel tempo, ingaggiando i ragazzi in prove che, sviluppando pensiero creativo, alzano la richiesta di difficoltà del problema da parte del gruppo. Qui di seguito sono illustrati alcune semplici attività, utili per lavorare nella direzione di sviluppare pensiero creativo.

Di seguito sono illustrati alcune semplici attività, utili per lavorare nella direzione di sviluppare pensiero creativo²⁸.

SCHEDA METODOLOGICA SULLO SVILUPPO DEL PENSIERO CREATIVO
IL GRATTACAPO DEI RETTANGOLI

Quanti rettangoli ci sono in questa figura?

SOLUZIONE = 36:

- 9 rettangoli semplici +
- 12 rettangoli dall’unione di due rettangoli semplici per volta +
- 6 rettangoli dall’unione di tre rettangoli semplici per volta +
- 4 rettangoli dall’unione di quattro rettangoli semplici per volta +
- 4 rettangoli dall’unione di sei rettangoli semplici per volta +
- 1 rettangolo dall’unione di nove rettangoli semplici

SCHEDA METODOLOGICA SULLO SVILUPPO DEL PENSIERO CREATIVO
IL GRATTACAPO DEI SEI FIGLI E DELLE CINQUE PATATE

Una madre ha 6 figli e 5 patate. Come può distribuire uniformemente le patate tra i figli? Non valgono le frazioni.

SOLUZIONE:

- 1) Facendo un purè.
- 2) Uno spagnolo ha pensato anche la seguente soluzione: figlio 1/patata 1/figlio 2/patata 2/figlio 3/patata 3/figlio 4/patata 4/figlio 5/patata 5/figlio 6. Mette i figli in fila indiana molto vicini gli uni agli altri, spalla a spalla, e tra di loro una patata.

SCHEDA METODOLOGICA SULLO SVILUPPO DEL PENSIERO CREATIVO
IL GRATTACAPO TRISTI E FELICI

Alcune ragazze in costume da bagno stanno ferme in piedi tra la gente. Una è contenta, ma piange e le altre sono tristi, ma sorridono. Come mai?

SOLUZIONE:

È la premiazione di un concorso di bellezza. La vincitrice è felice, ma piange di gioia. Le altre sono tristi perché non hanno vinto, ma sorridono per mostrarsi contente.

SCHEDA METODOLOGICA SULLO SVILUPPO DEL PENSIERO CREATIVO
LA SCRITTURA CREATIVA

La scrittura creativa rappresenta un grosso strumento per la stimolazione e il potenziamento del pensiero creativo. La scrittura creativa è un modo di scrivere diverso da quello comunicativo e comprende diverse attività di manipolazione di testi. La scrittura ludica è la scrittura per “gioco”. Giocando con le parole l’alunno impara i segreti della lingua, si appropria dei meccanismi che la regolano e scopre le potenzialità del linguaggio, attraverso enigmi, anagrammi, acrostici e altri giochi linguistici. Entrambe rivestono un ruolo importante in quanto concorrono all’acquisizione di una buona competenza linguistica. Riportiamo qui di seguito alcune esempi di applicazione di entrambe le tecniche:

Continua “ Scrittura creativa” >

28) Attività integralmente tratte da S.Bettinelli Insegnare e/è coinvolgere. Tecniche per l’apprendimento attivo. I.T.C.G.P.A.C.L.E. Luca Pacioli” di Crema

Disegno di Brasile Mattia 3°B Grafica Istituto Kandinsky

29) Schede tratte da : Carver Raymond, Il mestiere di scrivere. Esercizi, lezioni, saggi di scrittura creativa, Einaudi 1997

> Continua “ Scrittura creativa”

SCRITTURA CREATIVA.

Esercizio 1: descrivete alcune semplici scene in cui lo sviluppo dell’azione e la progressione della storia vengano determinati dagli spostamenti dei punti di vista.

Suggerimento: potete utilizzare situazioni in cui un personaggio entra nella scena di un altro. Per esempio, mentre un vigile sta facendo una contravvenzione per divieto di sosta, arriva il proprietario della macchina e inventa su due piedi una giustificazione. Oppure: una bella sconosciuta siede sola a un tavolino finchè entra in scena un avventore del bar e le fa delle avance. Questo episodio potrebbe continuare con un terzo personaggio (e ulteriore spostamento del punto di vista) che vede i due e interviene con una battuta poco simpatica sull’avventore. E così via.

Esercizio 2: Nella natura i colori, i profumi, i suoni corrispondono ai nostri stati d’animo.

Suggerimento: Non descriverli, ma suggeriscili (anche in una lingua straniera) con immagini combinate, così come si presentano dentro di te.

Esercizio 3: Le rime L’alunno deve costruire una “banca” di rime. Si utilizzano poi le rime per comporre un breve testo.

Esempio:

-ARE amare-baciare-salutare
-ORE cuore-colore-sapore
-RIO calendario-orario-inventario

Esercizio 4: Lipogramma ovvero la lettera velenosa.

L’alunno deve scrivere o riscrivere un testo senza mai usare una certa lettera, la “lettera velenosa” appunto. Il livello di difficoltà aumenta a seconda della vocale o della consonante scelta. Si deve ricorrere a sinonimi o a perifrasi.

Esempio:

Il contadino Rocco andò un mattino **presto** nel suo frutteto con lo **scopo** di cogliere delle mele.

La **pianta** delle mele era in mezzo ad un **prato**.

Il contadino Rocco andò un mattino di **buon’ora** nel suo frutteto con l’**intenzione** di cogliere delle mele.

L’albero delle mele era in mezzo ad un **giardino**.

SCRITTURA LUDICA

Esercizio 1: scollaincolla. L’insegnante prepara l’esercizio dividendo le parole di un breve testo in pezzi, che poi incolla a casaccio. L’alunno deve ricostruire il testo originale staccando e/o combinando le parole modificate.

Esempio:

L’asino che portava il sale

U nas in oca r icod isal egua davaun fi um e. Sc ivo lòec ad den ell’a cqua d ovei lsa les isc io lse. E l’a sin o,r itro van do sipiùl eg ge r ofum ol tol iet ode ll’a cca d ut o.

Tratto da Le più belle fiabe di Esopo

Esercizio 2: acrostico.

L’alunno scrive una parola, scelta da lui o dall’insegnante, disponendo le lettere in verticale. Poi utilizzando come iniziale le lettere scritte, compone una serie di parole o una frase di senso compiuto.

Esempio:

La classe 1°C è:

A ffiatata

B urlona

C hiacchierona

D emenziale

ecc...

Esercizio 3: tautogramma. Il Tautogramma consiste in una frase o un breve testo in cui tutte le parole o le frasi cominciano con la medesima lettera. L’alunno deve inventare un testo di senso compiuto, evidenziando la lettera iniziale delle parole.

Esempio:

In **montagna** mangio molte **mele**, **mirtilli** e **mandorle**.

Al **mare** mangio **mitili** e **molluschi** e **mescolo** una **montagna** di **marmellata** con le **more**.



Col termine Problem solving si indica l’insieme dei processi per analizzare, affrontare e risolvere positivamente situazioni problematiche; è un’attività del pensiero per giungere ad una condizione desiderata a partire da una condizione data.

Il Problem solving non è una competenza tecnica, che appartiene ad un settore specifico, bensì una competenza trasversale ad ogni settore e consiste nella capacità di trovare una soluzione per un problema di qualsiasi tipo.

Ciò presuppone la capacità di osservare la realtà da punti di vista diversi. Spesso la soluzione ad un problema proviene più facilmente da chi non lo vive direttamente e proprio per questo motivo può “osservare la situazione dall’alto” ed avere un quadro più completo di essa. Basta assumere una prospettiva diversa e ciò che prima appariva come un problema non è più tale.

In questa ottica il i ragazzi attraverso la tecnica del problem solving aprono la mente a possibilità prima inesplorate, riflettono sul problema, ovvero si pongono delle domande di tipo produttivo.

Il sapiente utilizzo delle domande permette di porre il problema nel modo corretto (problem setting) e nel momento in cui esso è ben definito è già, in parte, superato. Solitamente le domande produttive, ovvero quelle che conducono alla soluzione di un problema, iniziano con “come”, poiché sono in grado di proiettarci oltre di esso; mentre quelle che iniziano con “perché” ci vincolano al problema. E’ importante infatti sottolineare che cercare la responsabilità di una situazione problematica rallenta la soluzione dello stesso senza portare benefici evidenti. In questi casi prestare attenzione al proprio

linguaggio è di fondamentale importanza: una situazione appare più facilmente sormontabile se, invece che essere considerata come un problema, termine ricco di accezioni negative, viene vista come un compito o una sfida. Attraverso la tecnica del problem solving i ragazzi acquistano una buona dose di sicurezza e fiducia in se stessi, poiché definire un problema significa uscire da uno stato di disagio e prendere l’iniziativa. La fiducia in se stessi permette di affrontare i problemi e non semplicemente di “agitarli”, lamentandosi.

Con il problem solving è possibile, inoltre, che l’individuazione delle possibili soluzioni ad un problema avvenga attraverso la partecipazione attiva del gruppo classe e la sua attivazione nell’attuazione della soluzione individuata. Questa tecnica di risoluzione di problemi permette di potenziare la capacità degli studenti di far fronte a situazioni difficili. Attraverso il problem solving è infatti possibile individuare strategie innovative rispetto a quelle già esistenti che si sono rivelate inefficaci per la risoluzione del problema. Il processo del problem solving prevede le seguenti fasi:

- Percezione e accettazione del problema
- Identificazione e definizione del problema
- Formulazione degli obiettivi per risolverlo o trattarlo
- Produzione di possibili alternative nella risoluzione
- Scelta della miglior soluzione possibile
- Implementazione
- Valutazione

Le fasi del Problem Solving

Percezione ed accettazione del problema.

Si tratta di una condizione di base indispensabile per avviare il processo di individuazione di possibili soluzioni. Il gruppo di discussione, all’interno del quale si inserisce il problem solving, svolge egregiamente questo ruolo permettendo di ampliare le informazioni disponibili rispetto al problema, facilitandone così una chiara percezione e superando atteggiamenti di rassegnazione e passività basati sulla convinzione che la situazione sia imm modificabile.

Identificazione e definizione del problema.

Il primo passo utile verso la risoluzione di un problema consiste nella sua chiara definizione. Tale operazione permette infatti di rendere la percezione del problema meno astratta e confusa e quindi maggiormente risolvibile. Un modo per chiarire il problema è quello di scomporlo nei suoi elementi costitutivi, descrivendolo in termini concreti e verificabili. A tale scopo può risultare utile individuare una situazione esemplificativa delle tante in cui il problema si manifesta, cercando di definirlo nel modo più specifico e concreto

30) Per approfondimenti si veda Giovanna Boda Silvia Landi, Life Skills: il problem solvig, Ed. Carrocci Faber – 2005

31) A cura di Nicola Iannaccone Asl città di Milano

Disegno di Chiara Miani 1°C Grafica Istituto Kandinsky

possibile (Qual è la situazione in cui il problema si manifesta? Dove? Quando? Con chi?...)

Formulazione degli obiettivi per risolverlo o trattarlo.
Questa fase consiste nella individuazione degli obiettivi che si desiderano raggiungere nelle situazioni problematiche. Ci sono problemi che possono essere risolti e/o eliminati, così come altri possono essere semplicemente contenuti. E’ importante che le mete che si intende raggiungere siano descritte in modo chiaro e verificabile, ma soprattutto che siano concretamente raggiungibili e realizzabili (sia esso un problema didattico-tecnico o un episodio extra scolastico, avvenuto a scuola, per il quale si cerca una soluzione o una trattazione)

Produzione di possibili alternative nella risoluzione.
Il successo nell’individuazione di una soluzione efficace si basa sulla possibilità di scegliere tra un ampio ventaglio di alternative possibili, che siano l’espressione e la sintesi di diversi punti di vista.
Infatti la rigidità con la quale si percepisce la situazione e la ripetitività nell’applicare strategie abituali, anche se poco efficaci, sono tra i fattori principali che ostacolano la risoluzione dei problemi. In questa fase risulta di estrema importanza l’aspetto creativo, che permette di produrre nuove idee e di individuare strategie innovative rispetto a quanto è già stato sperimentato. Il gruppo diventa in quest’ottica una risorsa fondamentale in quanto facilita l’individuazione di intuizioni creative. Tra le tecniche specifiche in grado di potenziare la capacità creativa, il brainstorming (“tempesta del cervello” nella sua traduzione letterale) è quella maggiormente utilizzata. Tale tecnica, ricordiamo, consiste nell’esprimere in assoluta libertà tutto ciò che si pensa riguardo ad una determinata situazione senza curarsi della fattibilità o “assurdità” di quanto proposto e con la certezza di venire ascoltati e non giudicati dagli altri membri del gruppo.

Scelta della migliore soluzione possibile.
Una volta che è stato individuato un certo numero di possibili strategie è necessario individuare quella più idonea a fornire una risposta al problema. E’ possibile individuare l’alternativa migliore utilizzando le seguenti tecniche: elencare per ogni soluzione tutte le possibili conseguenze, soppesare per ogni soluzione costi e benefici. Questo permette di eliminare le soluzioni che portano a risultati indesiderabili, concentrandosi su quelle che portano a risultati desiderabili. Tra queste ultime verrà poi individuata la strategia migliore, quella cioè che consente maggiormente di raggiungere l’obiettivo prefissato e che sia nel contempo di facile attuazione e concretamente realizzabile. (ad esempio per ogni soluzione si può dividere un cartellone monitor in due parti, una dei costi e una dei

benefici, ed elencare tutti i possibili vantaggi e svantaggi, punti di forza e di debolezza, etc.)

Implementazione.
L’implementazione consiste nel decidere come attuare concretamente la soluzione individuata. In questa fase è importante prepararsi anche alla possibilità di incontrare alcune difficoltà durante l’applicazione della strategia scelta, individuando i possibili ostacoli e le modalità per fronteggiarli. (stendendo ad esempio un cartellone ad albero con i possibili fattori di rischio e le contromisure ipotizzate per farvi fronte)

Valutazione.
Quest’ultima fase ha la funzione di verificare se la soluzione trovata si è dimostrata efficace. E’ importante sottolineare che un eventuale insuccesso non significa che il problema non possa essere risolto; semplicemente, occorrerà rivedere alcuni passaggi del processo di problem solving cercando di individuare le cause del fallimento (forse non è stata pianificata nel modo migliore l’attuazione della soluzione o non è stato previsto un numero sufficiente di soluzioni; oppure tra queste non è stata scelta quella più adeguata; non è stato ben definito il problema, la soluzione era difficilmente attuabile).

Metodologie del problem solving
Il concetto stesso di “problema” ha subito nel tempo continue modificazioni e trasformazioni, passando da strumento di valutazione per alcune specifiche discipline (i “problemi” di matematica o fisica, ad esempio) a metodologia di sviluppo per l’**apprendimento integrato** del sapere scientifico o per l’area tecnica delle scienze letterarie, storiche e filosofiche. Partendo dallo schema base sopra illustrato, nel tempo si sono strutturate metodologie sempre più articolate di risoluzione dei problemi, che aiutano i ragazzi a contestualizzare la problematica presa in considerazione e a generare pensiero per la sua risoluzione.

- Generalmente tali metodologie prevedono 4 fasi:
- FASE 1 - Identifichiamo il problema e il nostro obiettivo:**
- Definizione dell’obiettivo.
 - Analisi degli ostacoli.
- FASE 2 - Generiamo le possibili soluzioni:**
- Generazione delle idee (brain storming).
 - Trasformazione delle idee in soluzioni.
- FASE 3 - Scegliamo, valutiamo e pianifichiamo la soluzione:**
- Valutazione di efficacia, fattibilità e conseguenze.
 - Scelta della soluzione.
 - Pianificazione (cosa, quando, come e con quali risorse).
- FASE 4 - Mettiamo in pratica:**
- Esecuzione del piano.
 - Valutazione dei risultati.

Le quattro fasi sono consequenziali: seguirle nella loro progressione consente di impostare correttamente il problema e di chiarire alcuni atteggiamenti o aspetti che confondono, impedendo di trovare delle soluzioni.
Non si pensi però che il problem solving sia un processo interamente razionale e lineare, come una specie di “*catena di montaggio del pensiero*”. Al contrario lo scopo del Problem solving è quello di favorire l’integrazione delle risorse dei ragazzi sia quelle **logiche** e **critiche**, sia quelle **creative**, indispensabili per arrivare alla soluzione.
In particolare **la creatività e l’intuizione** sono il cuore della seconda fase: dopo aver identificato gli obiettivi e i reali ostacoli al loro raggiungimento, è necessario lasciare la mente libera di creare idee, immagini, collegamenti, prendendo nota di tutto ciò che passa per la testa senza criticarlo analizzarlo³². Complessivamente la strategia del Problem solving presenta i seguenti vantaggi:

- amplia la gamma delle possibili modalità per affrontare situazioni problematiche, aumentando così la possibilità di scegliere soluzioni della massima efficacia.
- aumenta la probabilità che i membri del gruppo si impegnino ad attuare le soluzioni scelte.
- rinforza la fiducia, l’autonomia e l’autostima dei ragazzi attraverso l’acquisizione di modelli di risoluzione dei problemi che possono risultare efficaci anche in situazioni problematiche future.
- potenzia il senso di sicurezza rispetto alle capacità di affrontare e risolvere un problema.
- offre la possibilità di apprendere un metodo capace di incentivare la collaborazione, la coesione e il mutuo rispetto tra i membri del gruppo.

Problem solving e didattica
Il problem solving potrebbe essere definito anche come approccio didattico teso a sviluppare, sul piano psicologico, comportamentale ed operativo, l’abilità di soluzione di problemi. Generalmente il problem solving viene associato allo sviluppo delle abilità logico-matematiche di risoluzione di problemi, tuttavia questa non si rivela l’unica area didattica che può giovare di dette abilità: problem solving, in ottica interdisciplinare, vuol dire uso corretto dell’abilità di classificazione di situazioni problematiche e capacità, quindi, di risolvere problemi-tipo analoghi, siano essi pertinenti all’area logico-matematica o meno. Quindi il problem solving è il metodo della ricerca e della scoperta, dal quale trae procedure e presupposti teorici, sono approcci che possono comunemente essere applicati nelle diverse aree didattiche. Inoltre, il metodo dei problemi, del quale il problem solving e’ una sfaccettatura, pone come nucleo operativo la scoperta ed il dominio di situazioni problematiche in generale, al fine di

sviluppare le potenzialità euristiche del ragazzo, e le sue abilità di valutazione e di giudizio obiettivo. In questa direzione si può rilevare come il metodo del problem solving tenda ad essere un’espansione applicativa dei metodi di apprendimento su cui si basa la didattica metacognitiva. Per molti autori infatti il processo di Problem solving è essenzialmente da considerarsi una “routine metacognitiva”. La routine del Problem solving prevede diversi momenti, durante i quali possono essere sviluppati diversi processi di controllo propri delle abilità metacognitive
Il problem solving è una skill molto utilizzata nella metodologia della didattica laboratoriale³³.
Di seguito verrà proposta una scheda esemplificativa.

PROBLEM SOLVING	ATTIVITA' METACOGNITIVE DI CONTROLLO
Comprensione	Prima di lavorare rifletti: Quello che vai ad affrontare è proprio un problema? Cosa sai su come si fa? Hai incontrato problemi simili?
Previsione	Prima di lavorare prevedi: Chi ti può aiutare? Quanto tempo hai? Di quali/quantı strumenti hai bisogno? Qual è l’ambiente in cui svolgerai il compito?
Pianificazione	Organizzati: Identifica il problema. Vuoi/puoi lavorare da solo o in gruppo? Reperisci materiali e strumenti. Scegli i metodi di rappresentazione dei dati. Stabilisci i tempi di lavoro.
Monitoraggio	Mentre svolgi il compito risolutivo controlla: Sei sulla strada giusta? Cosa va eliminato o invece salvato? Il compito ti sembra facile o difficile? Se non riesci ad andare avanti, cosa fai? Quella che hai trovato e’ la soluzione?
Valutazione	Quando hai risolto il problema, guarda indietro: Le tue previsioni e la tua pianificazione ti sono stati utili? Hai lavorato bene? Si sarebbe potuto fare in un altro modo? Questa procedura di risoluzione può esserti utile in altri compiti? C’è stato qualche problema insuperabile?

Il Problem solving diviene quindi una palestra per l’abilità di autoregolazione, poiché, in modo sempre più puntuale, i ragazzi saranno in grado di monitorare i processi e di valutare i gradi di utilità, necessità, appropriatezza dei diversi processi risolutivi, nonché di classificare le rappresentazioni personali di procedure, ed attiveranno positivi transfer degli apprendimenti. L’insegnante può facilitare questi processi insegnando in un modo favorente la formazione di nuovi collegamenti nella mente dello studente.

32) A tale scopo è utile la tecnica del brain storming, o “tempesta di idee”.
33) Per approfondimenti rimandiamo al capitolo 2 sulla didattica, nel paragrafo sulla didattica laboratoriale.

Qui di seguito viene illustrata un’attività per lo sviluppo di questa skill³⁴.

SCHEDA METODOLOGICA: IL PROBLEM SOLVING
MI INVENTO UNA SOLUZIONE

- OBIETTIVI
 - Favorire la riflessione personale e lo scambio di idee tra i ragazzi.
 - Migliorare la capacità di risolvere i problemi.
 - Aiutare la consapevolezza delle risorse personali e dell’ambiente e della possibilità di poterle utilizzare.
- ATTIVITA'

Suddividere i ragazzi in 2 gruppi. Mentre uno osserva, l’altro racconta una storia inventata dai partecipanti col metodo del “testimone” (chi ha il testimone comincia a parlare; chi vuole continuare deve prendere il testimone, che può essere una penna, un quaderno ecc.).

In questa storia deve emergere un problema da risolvere.

Una volta terminato anche l’altro gruppo inventerà una storia. Al termine ogni gruppo dovrà risolvere la situazione problematica proposta dall’altro gruppo, impersonando i personaggi della storia stessa.

La soluzione può essere recitata in un role play.
- VARIANTE

Possono essere rappresentati fatti storici o di cronaca realmente accaduti in cui è stato fondamentale prendere una decisione, e chiedere ai ragazzi come avrebbero risolto loro la situazione (es. Napoleone a Waterloo, Il generale Badoglio e la disfatta di Caporetto ecc).

Problem solving e prevenzione

In ambito preventivo il problem solving viene utilizzato in modo particolare nell’affrontare problematiche di due tipi:

- le situazione conflittuali tra pari (programmi di prevenzione al bullismo; educazione alla legalità.).
- la soluzione di problemi personali, (Educare all’uso responsabile del denaro; programmi di prevenzione alla salute: come la prevenzione all’uso di sostanze stupefacenti, l’educazione alla sessualità).

Spesso tra bambini e adolescenti, capita che le situazioni conflittuali vengano risolte attraverso l’uso del potere, in queste situazioni la disputa tra i contendenti si risolve quando uno dei due può darsi vincitore, mentre l’altro risulta perdente. L’uso del Problem solving, per trovare strategie alternative al conflitto, ha il vantaggio di migliorare la relazione, evitando sentimenti negativi di rabbia e frustrazione.

Il Problem solving può essere utilizzato efficacemente anche in situazioni in cui i problemi non sono di tipo interpersonale, ma di tipo personale. In questo caso il conflitto è interno alla persona, la quale si trova in una situazione di stasi da cui non riesce ad uscire.

Le cause del conflitto, e quindi le origini del problema che si deve affrontare, possono essere diverse e sono riconducibili a situazioni in cui la persona deve decidere tra diverse alternative. Tali alternative, che creano conflitto, possono essere di diverso tipo (Petter 2002).

34) Attivazione tratta da P. Marmocchi e altri Educare le Life Skills, Erickson, 2004

Strategie di risoluzione dei problemi nelle diverse culture (di Luca Fornari Ala Milano Onlus)

I processi cognitivi per svolgere compiti o risolvere problemi risentono dell’influenza del contesto culturale in cui una persona è cresciuta: questo indirizza verso la strategia più appropriata per far fronte ai problemi. Vediamone qualche esempio³⁵: il linguaggio degli abitanti delle isole Fiji è stato descritto come incapace di risolvere problemi creativi e/o astratti. I Nativi-Americani, anch’essi con un approccio concreto, differiscono dalle altre culture poiché hanno tendenzialmente una visione dicotomica: i problemi appaiono o meno già come risolvibili a seconda delle informazioni possedute. Gli abitanti delle isole Trobriand (Oceania) non mostrano invece di privilegiare l’approccio lineare causa-effetto, tipica delle culture con un pensiero lineare. Da questi esempi non bisogna però dedurre che il diverso approccio alla risoluzione dei problemi riguardi solo popolazioni lontane e isolate. Le persone provenienti da pesi anglosassoni, per esempio, tendenzialmente utilizzano stili più lineari e diretti di quelle utilizzate dagli italiani, mentre alcune culture asiatiche utilizzano un approccio maggiormente circolare. Nella tabella sottostante sono state suddivise in forma dualistica alcune delle caratteristiche della modalità di far fronte ai problemi utilizzate nei diversi contesti culturali.

APPROCCI ALLA RISOLUZIONE DEI PROBLEMI	
Concreto Si privilegia un approccio pragmatico, per tentativi ed errori.	Astratto Si privilegia la concettualizzazione, il piano simbolico.
Fattuale Si privilegiano i fatti alle emozioni.	Affettivo privilegiano le emozioni ai fatti osservabili.
Intuitivo Si privilegia il confronto tra possibilità particolari.	Deduttivo Si privilegia il movimento da principi generali a casi particolari.
Circolare Ci si muove circolarmente su piani differenti.	Diretto Si affronta il problema in maniera diretta.

Tabella sugli approcci alla risoluzione dei problemi, rielaborazione da Lieberman(1991)

Alla luce di queste considerazioni la proposta descritta nel paragrafo precedente è connotata da un approccio Astratto, Fattuale, Intuitivo e Diretto: uno stile, tra l’altro, particolarmente privilegiato nelle culture anglosassoni. In caso di promozione di interventi in classi multiculturali si suggerisce una modulazione flessibile dell’intervento in modo da tenere conto delle caratteristiche dei destinatari.

Decision Making

Il decision making, ovvero la presa di decisione, è una attività di ragionamento che implica la necessità di compiere una scelta: esso comincia quando non si sa cosa scegliere o non si conoscono le alternative, e termina con la scelta stessa. Ne consegue che, la risoluzione è un processo di ragionamento che può essere razionale o irrazionale e può essere basata sui presupposti espliciti o sui presupposti taciti. Gli esempi comuni includono lo shopping, decidere che cosa mangiare, quando dormire e decidere chi o che cosa votare. Per decidere abbiamo bisogno di informazioni, ma anche di capire come le nostre “preferenze” possano condurci verso risultati che siano vantaggiosi, a lungo e a breve termine. Possedere uno schema logico ed un metodo che ci aiuti a scegliere davanti ad alternative diverse è una cosa importante soprattutto in quelle fasi della vita (come pre adolescenza e adolescenza) in cui alcune scelte importanti pongono le basi del futuro dei ragazzi. Mentre idealmente possiamo supporre che le decisioni

importanti vengano prese in situazione di calma in cui sia favorita la riflessione, non dettate dall’urgenza e dalla fretta e che l’individuo abbia le necessarie capacità per attuare al meglio tali decisioni, ciò nella pratica non è sempre vero, anzi gli attuali ritmi di vita spingono sempre di più ad attuare processi decisionali “veloci” e a volte poco ponderati, anche per eventi della vita molto importanti. In particolare nell’adolescenza i ragazzi si trovano spesso a fare i conti con l’urgenza di una scelta, senza esserne del tutto preparati: o “è troppo presto” rispetto alla propria maturazione psico-fisica o non sono in grado di valutare tutti gli aspetti implicati nella decisione. Diventa allora importante fornire ai ragazzi strumenti che possano permettergli di prendere la decisione giusta per sé in quel momento.

La metodologia del decision making

Secondo OMS (1994) esistono, infatti, diverse modalità di

35) Esempi tratti da Lieberman, D. A. (1991). Ethnocognitivism and Problem Solving. In L. A. Samovar, & R. E. Porter (A cura di), Intercultural Communication (p. 229-234). Belmont: Wadsworth.



prendere decisioni

- Decisione d'impulso.
- Rinvio della decisione.
- Non - decisione.
- Lasciare che altri prendano la decisione per noi.
- Valutare i pro e contro e decidendo di conseguenza.

Ci sembra superfluo sottolineare come questa ultima sia tra tutte la migliore: affinché una decisione possa essere la più corretta possibile e quindi la più efficace per il raggiungimento degli obiettivi desiderati, è necessario imparare a valutare quali conseguenze essa potrà avere in termini di costi e benefici. Nel momento della scelta tra diverse alternative, la cosa più opportuna dovrebbe essere quella di preferire la condizione che esprime il massimo guadagno con la minima perdita. In questo caso però i termini "guadagno" e "perdita" non si possono considerare in maniera del tutto oggettiva: le singole scelte dipendono dalla soggettività di chi deve compiere la scelta, inoltre, queste, hanno a che fare con la scala valoriale di ogni singola persona. Per scegliere in maniera adeguata è quindi indispensabile conoscere se stessi, riconoscere i propri orientamenti valoriali e valutare come questi ricadono sul nostro agire quotidiano.

Disegno di Veronica Flore Brasile Mattia 5°A Moda Istituto Kandinsky

Generalmente con l'attivazione di un processo di decision making si ha l'obiettivo di:

- Imparare a organizzare le proprie idee di fronte alle decisioni.
- Apprendere un metodo di scelta che risulti vantaggioso per noi stessi a breve e a lungo termine.
- Applicare dei criteri di scelta a situazioni pratiche e reali.
- Sperimentare un metodo per fronteggiare l'indecisione ed arrivare a effettuare scelte "intelligenti".

Di particolare importanza in ambito scolastico sono le tecniche di decisione all'interno dei gruppi di lavoro.

In questo caso i ragazzi sono chiamati a mediare tra le proprie esigenze e quelle altrui.

In questo contesto le modalità di presa di decisione sono essenzialmente due:

la **votazione**: comporta quasi sempre l'emergere di due o più posizioni, in generale uno di maggioranza e uno di minoranza. Pur se ritenuto strumento democratico, la votazione non fa i conti con le conseguenze che possono nascere dalla presenza di una minoranza molto contraria, soprattutto se dalla decisione deve poi scaturire un comportamento comune.

Il **consenso**: è uno strumento sicuramente più complesso da utilizzare e comporta generalmente all'interno del gruppo un maggior dispendio di energie. In questo caso la decisione diviene un vero e proprio processo di collaborazione, che mira non tanto e non solo ad un accordo, ma ad una scelta ritenuta la "migliore" per l'intero gruppo.

Spaltro (Spaltro e Righi, 1975) individua alcune strategie per raggiungere il consenso:

- Evitare di "vendere" le vostre idee. Presentare la vostra posizione nel modo più chiaro e logico possibile.
- Evitare che la discussione assuma l'aspetto di una competizione in cui qualcuno è vincente e qualcuno è perdente. Se il gruppo non riesce a trovare un accordo tra due alternative provare a proporre una terza più accettabile per entrambe.
- Non cambiare idea solo per timore del conflitto.
- Resistere a pressioni che non sono fondate su basi logiche. (es. fanno leva su aspetti emotivi o relazionali).
- Evitare tecniche come la votazione di maggioranza o il sorteggio (che impedisce di prendere una reale decisione).
- Considerare la differenza di opinioni come un fatto naturale e come un arricchimento anziché come un ostacolo.
- Considerare con diffidenza l'accordo raggiunto troppo in fretta. Cercare di capire quali sono le reali ragioni che hanno indotto le persone a trovare un accordo apparente.

SCHEDA METODOLOGICA: IL DECISION MAKING "LA GITA SCOLASTICA"³⁶

- OBIETTIVI**
- Analizzare i meccanismi e le variabili che intervengono sulla presa di decisione all'interno di un gruppo di lavoro;
 - Esplorare le modalità e le variabili determinanti il reciproco influenzamento all'interno del gruppo;
 - Analizzare i meccanismi che facilitano od ostacolano l'efficienza del gruppo.
- ATTIVITÀ**
- La classe 4°E del vostro istituto deve organizzare la gita scolastica; volete decidere insieme agli studenti la destinazione aiutandoli ad aumentare la loro competenza nel processo decisionale. La prima operazione da svolgere è un piccolo brain storming nel quale ogni studente può liberamente indicare tre mete desiderate. Alla fine di questa operazione avrete una lista di luoghi fra i più disparati: mete esotiche, culturali, in Italia e all'estero, sportive (settimana bianca) e ricreative (Amsterdam e le sue droghe) ecc. Chiedete ai ragazzi di prendere una decisione sulla meta per la gita tenendo presente i seguenti vincoli:
- Il budget
 - La logistica (lontananza del luogo, modalità per raggiungerlo ecc.)
 - I vincoli di tempo per la permanenza
 - La motivazione della gita (gita culturale, di puro divertimento ecc.)
- Date ai ragazzi un tempo massimo entro cui prendere la decisione. Una volta decisa la destinazione ripercorrete con i ragazzi le modalità attraverso le quali è stata presa la decisione.
- La destinazione scelta permette di realizzare realisticamente una gita scolastica tenuto conto dei vincoli dati?
 - Quali sono i criteri che sono stati presi maggiormente in considerazione per la scelta?
 - Come è avvenuta la decisione? Attraverso azioni di persuasione tra compagni? Discutendo i pro e i contro di ogni destinazione? Con votazione a maggioranza? Attraverso la mediazione tra posizioni differenti?
- Allo stesso modo, potete restituire loro quali sono state le dinamiche di discussione all'interno del gruppo:
- Qual'è stato il metodo che la classe si è dato per discutere? (es. intervento per alzata di mano, intervento libero, attesa del proprio turno di parola ecc.)
 - C'è stato un leader che si è assunto il ruolo di conduttore della discussione?
 - È stata data la possibilità a tutti di esprimere il proprio parere?
 - Si sono formato gruppi contrapposti?
 - Ci sono stati episodi di prevaricazione nella discussione? (es. tu stai zitto che non capisci niente ...)
 - Qualcuno ha assunto il ruolo di mediatore?
 - Attraverso quali proposte è stata possibile la mediazione tra posizioni discordanti?

Decision Making e prevenzione

Un'importante fattore di influenza nel decision making è la disposizione soggettiva al rischio. Le scelte spesso implicano aspetti positivi, ma anche negativi a cui l'individuo si deve sottoporre per l'ottenimento dei primi; oltretutto, questi aspetti la maggior parte delle volte non sono chiaramente distinguibili. Diventa allora molto importante il valore che ogni individuo dà in quel preciso momento a questi aspetti. Nella valutazione del rischio hanno fondamentale importanza: da un lato le probabilità offerte dalla situazione, dall'altro le valutazioni soggettive sulla propria efficacia. La percezione di un alto o basso rischio comporta rispettivamente la messa in atto delle

capacità di coping dell'individuo oppure l'evitamento della situazione, poiché ci si ritiene incompetenti al compito. Nella presa di decisione interviene quindi una valutazione sulla propria efficacia che sarà ritenuta adeguata o meno, andando così ad aumentare o diminuire la propria autostima.

Gli interventi di prevenzione mirano a promuovere questa skill soprattutto con l'obiettivo di aumentare nei ragazzi la capacità di prendere decisioni fronteggiando la pressione del gruppo dei pari, o di altre fonti esterne sull'onda di una superficiale desiderabilità, senza valutare adeguatamente i pro e i contro delle situazioni.

36) Attivazione ideata da L. Ercoli e B. Peraboni nell'ambito del progetto "Abilmente socievoli"-Progetto per la promozione del benessere a scuola 2006/2007, ALA Milano Onlus.

SCHEDA METODOLOGICA: IL DECISION MAKING E LA PREVENZIONE

“LA DIGA”³⁷

- OBIETTIVI**
- Analizzare i meccanismi e le variabili che intervengono sulla presa di decisione all'interno di un gruppo di lavoro;
 - Esplorare le modalità e le variabili determinanti il reciproco influenzamento all'interno del gruppo;
 - Analizzare i meccanismi che facilitano od ostacolano l'efficienza del gruppo;
 - Analizzare i meccanismi che intervengono all'interno delle dinamiche di condizionamento sociale.

ATTIVITA' *Illustrare ai ragazzi la seguente situazione:*

“Da molto tempo siete assenti dalla vostra città per motivi di lavoro; al momento del rientro, in pullman e con in tasca solo cinquemila lire, la carta d'identità, la patente e le chiavi di casa, non avete alcun tipo di notizia sui ciò che nel frattempo è successo nella zona perché non avete avuto modo di dare e ricevere notizie. Sulla strada, a pochi chilometri dalla città, venite fermati ad un posto di blocco della polizia: non è possibile proseguire oltre e lì apprendete che tutta la popolazione è stata evacuata da tempo perché tutta la zona verrà allagata per creare un bacino artificiale. Infatti più a valle è stata costruita una grossa diga per contenere tutte le acque dell'invaso, in modo da creare un lago artificiale. Sfortunatamente, però, il paese verrà sommerso con tutte le abitazioni e le cose contenute. Già da tempo gli abitanti si sono trasferiti con le loro cose e il livello delle acque è notevolmente cresciuto. Anzi è previsto che proprio in questa giornata, anche la vostra città sarà completamente sommersa dalle acque che stanno affluendo. Pertanto non potete proseguire. Spiegate la vostra situazione alla guardia che vi ha bloccato e questa alla fine vi concede cinque minuti per andare a casa; avete così il tempo di salvare solamente quattro degli oggetti riportati nell'elenco e poi andarvene prima che l'acqua copra tutto. Poi tutto verrà distrutto o rovinato irrimediabilmente”. Quali oggetti salvereste e in quale ordine di importanza?

Lista degli oggetti che sono nella casa

1. Le fotografie del tuo ragazzo o della tua ragazza;
2. Il “sector” che tuo padre ti ha regalato il giorno del tuo diciottesimo compleanno;
3. La “smemo” con tutti gli indirizzi degli amici e delle amiche;
4. Il cellulare;
5. Tutti i tuoi vestiti e le scarpe;
6. L'album di fotografie della tua famiglia;
7. Il cd che hai inciso con il tuo gruppo;
8. La tua raccolta di cd;
9. Il tuo maglione preferito, che ti è stato regalato dalla tua ragazza o dal tuo ragazzo;
10. Una preziosa chitarra che non sai suonare, ma che gli addetti ai lavori ritengono estremamente pregiata;
11. Il computer che contiene tutti i tuoi programmi;
12. I semi di una pianta molto rara, che produce frutti saporiti e pregiati;
13. Tenda, sacco a pelo e lampada;
14. Il tuo stereo;
15. Il tuo motorino;
16. La tua macchina;

Viene letta la situazione alla classe e, in seguito viene chiesto agli studenti, individualmente, di scegliere i quattro oggetti che porterebbero con sé, ordinandoli per importanza; in seguito, vengono organizzati quattro o cinque gruppi e viene data loro la consegna di elaborare una lista comune di quattro cose da salvare. Ogni gruppo, poi, sceglie un rappresentante il quale, insieme agli altri rappresentanti, dovrà scegliere i quattro oggetti che rappresenteranno la scelta della classe.

Durante questa fase del lavoro i rappresentanti non potranno parlare con i membri del proprio gruppo ma, avranno a disposizione un time-out della durata di un minuto per potersi consultare con il proprio gruppo. In fine vi è la rilettura e discussione in plenaria delle tematiche emerse.

L'**autostima** è l'azione di valutare sé stessi come insieme di determinate caratteristiche, nonché il giudizio risultante da questa valutazione, che viene fatta sulla base di criteri ottenuti dal confronto delle proprie caratteristiche con quelle di altri soggetti.

Come **fenomeno intrapsichico**, il giudizio di autostima è un sentimento associato all'osservazione delle proprie caratteristiche, che può andare dall'assoluto apprezzamento all'assoluto disprezzo.

Il *concetto di sé* e l'*autostima* hanno ricevuto considerevole attenzione nella letteratura psicologica, considerando che su questi due costrutti sono stati condotti migliaia di studi, tuttavia nonostante questa mole di studi emerge una mancanza di chiarezza dovuta al fatto che spesso “autostima” e “concetto di sé” vengono utilizzati in maniera intercambiabile. Necessario quindi precisare il significato di questi due concetti.

Il **concetto di sé** è la costellazione di elementi a cui una persona fa riferimento per descrivere sé stessa, esso riguarda tutte le conoscenze sul sé (come il nome), ciò che piace o non piace, le credenze, i valori e le descrizioni fisiche (es. altezza e peso). Una persona può ad esempio vedere sé stessa come un lavoratore, come l'amico di Marco, come una persona interessata alla fantascienza, e così via; queste sarebbero tutte componenti del suo concetto di sé.

L'**autostima** è invece una valutazione circa le informazioni contenute nel concetto di sé; è la reazione emotiva che le persone sperimentano quando osservano e valutano cose diverse su di sé ed è collegato alle credenze personali circa le abilità, le capacità, i rapporti sociali, e i risultati futuri. Il concetto di autostima e il concetto di sé sono quindi collegati, ma diversi; inoltre, sebbene l'autostima sia collegata con il concetto di sé, e quindi influenzata dal suo contenuto, è possibile per le persone credere cose oggettivamente positive (come riconoscersi capacità scolastiche, atletiche, o artistiche), ma continuare a non amare realmente sé stesse. Viceversa, è possibile per le persone amare sé stesse, ed avere quindi un'alta autostima, malgrado la mancanza di qualunque indicatore oggettivo che sostenga una così positiva visione di sé.

Fonti dell'autostima

L'autostima dipende sia da fattori interni, cioè dagli schemi cognitivi della persona, dalla sua soggettiva visione della realtà e di sé stessa, sia da fattori esterni, come ad esempio i successi che otteniamo e la qualità dei “messaggi” che riceviamo dalle altre persone.

William James (1890/1983) definiva l'autostima come il rapporto tra il Sé percepito di una persona e il suo Sé ideale: il Sé percepito equivale al concetto di sé, alla conoscenza di quelle abilità, caratteristiche e qualità che sono presenti o

assenti, mentre il Sé ideale è l'immagine della persona che ci piacerebbe essere. Secondo James una persona sperimenterà una bassa autostima se il Sé percepito non riesce a raggiungere il livello del Sé ideale.

L'ampiezza della discrepanza tra come ci vediamo e come vorremmo essere è infatti un segno importante del grado in cui siamo soddisfatti di noi stessi. In base a questa definizione l'autostima è il risultato del confronto tra successi concretamente ottenuti e corrispondenti aspettative:

Autostima = Successo/Aspettative

Tuttavia anche i fattori ambientali, interagendo con l'individuo, contribuiscono a migliorare o peggiorare le prestazioni. Le persone infatti sviluppano un'idea di sé sulla base di come sono trattate o viste dagli altri: gli altri ci fanno da specchio e noi tendiamo a vederci come loro ci vedono, giudicarci come loro ci giudicano. Ciò che gli altri pensano di noi, cioè l'immagine di noi che ci rimandano, diventa pian piano ciò che noi pensiamo di noi stessi.

Ma se è vero che quello che gli altri pensano di noi influenza quello che noi pensiamo di noi stessi, è vero però anche l'inverso, cioè che gli altri sono altrettanto influenzati dal nostro giudizio su noi stessi e tendono a vederci come noi ci vediamo.

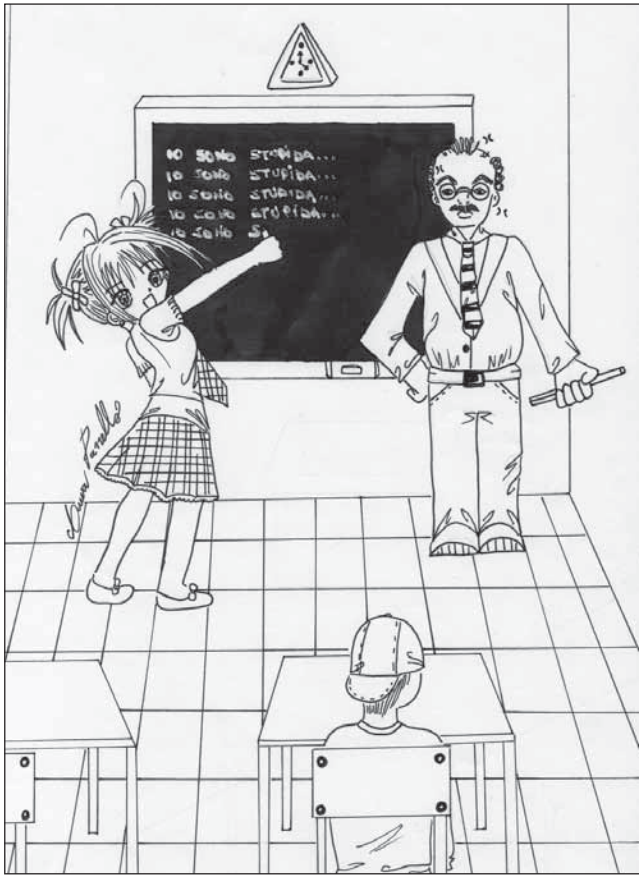
Dimensionalità del concetto di autostima

Essendo il concetto di sé e l'autostima necessariamente correlati agli aspetti importanti della nostra vita (es. lavoro, amicizia, sport, ecc.), l'autostima complessiva, o globale, di una persona dipenderà dagli svariati contesti in cui si trova ad agire, ma soprattutto dall'importanza che essa attribuisce a ciascuna delle componenti.

Alcuni studiosi distinguono infatti “autostima globale” da “autostima specifica”, (Pope e al., 1992) definendo la prima come un giudizio complessivo sul proprio valore e la seconda come un giudizio che riguarda un particolare settore autovalutativo (fisico, intellettuale, morale, sociale, ecc.). L'autostima globale non corrisponde però necessariamente alla somma o alla media delle varie autostime specifiche. C'è infatti chi, pur mietendo successi un po' ovunque (e avendo molte autostime specifiche buone), coltiva però un generico disprezzo per sé stesso; viceversa c'è chi va abbastanza fiero di sé pur avendo molte autostime specifiche piuttosto mediocri. Questo perché le persone assegnano ad ogni settore un diverso peso; quanto più è importante per una persona riuscire a valutarsi bene in un dato campo, tanto più quell'autostima specifica influirà (positivamente o negativamente) sulla sua autostima globale (es. se sono un brillante pittore, ma per me avere successo in questo campo ha scarso valore, la mia autostima globale ne trarrà ben poco beneficio).

37) Attivazione tratta da “Progetto Maurizio” –progetto di prevenzione all'uso di sostanze stupefacenti nelle scuole, 2000, ALA Milano Onlus.

38) Tratto da “Il concetto di autostima” Marcella Altieri in Rivista Cognitiva e Comportamentale



Le dinamiche di causa effetto

L'autostima positiva è considerata da molti il fattore centrale di un buon adattamento socio-emozionale. Avere una buona autostima ci rende infatti più sicuri, più felici, più desiderabili agli occhi degli altri e ci aiuta a rispondere adeguatamente alle sfide e alle opportunità della vita.

L'autostima sembra infatti essere collegata a vari ambiti, tra i quali la salute psicologica (es. la depressione è stata collegata ad uno stile cognitivo che comporta una valutazione eccessivamente critica e negativa del Sé) e la performance (es. numerosi ricercatori hanno rilevato una correlazione positiva tra buona autostima e voti più alti a scuola).

Tuttavia non possiamo essere certi che un'alta autostima sia la causa di una buona performance, o che sia vero il contrario, cioè che una buona performance sia la causa di un'alta autostima, ma è verosimile che la causalità operi in entrambe le direzioni: da un lato l'impressione che uno ha sulla propria performance influenza le proprie autovalutazioni, dall'altro le convinzioni che un individuo ha su sé stesso hanno un forte impatto sull'efficacia della sua performance.

In altre parole l'autostima può essere sia causa, sia effetto di un buono o cattivo funzionamento in aree specifiche della personalità.

Strategie per migliorare l'autostima

Quando facciamo esperienza di un evento registrandolo come *“un successo”* o come *“un fallimento”*, noi misuriamo la nostra performance sulla base di uno standard interiore, ma se i nostri standard sono troppo severi rischiamo di sentirci spesso scontenti di noi stessi. Chiaro dunque che il modo in cui fissiamo gli standard avrà un impatto diretto sull'autostima. Per avere una buona autostima è necessario perciò ridimensionare i propri obiettivi, affinché essi diventino più *“ragionevoli”* e quindi più facili da raggiungere, accettando i propri limiti.

Questo vale in modo particolare per le performance scolastiche. I ragazzi devono esser messi in grado di misurare le proprie performance con *“standard possibili”*, cioè realistici e calibrati alle reali possibilità di riuscita, in modo da generare in loro una *“tensione”* verso il risultato idonea che, via via che i risultati saranno raggiunti, potrà essere rivolta a obiettivi più ambiziosi attraverso un processo graduale.

Esistono alcuni espedienti strategici che le persone, e nel nostro caso gli alunni, possono mettere in atto per migliorare la propria autostima e quindi vedersi sotto una luce più positiva:

- 1) **Assegnare “selettivamente” importanza a quegli obiettivi che siamo in grado di raggiungere:** non porsi obiettivi troppo impegnativi, che difficilmente riusciremo a soddisfare, con un conseguente abbassamento dell'autostima. Dal punto di vista dell'aiuto che l'insegnante può fornire a questo processo, diviene fondamentale introdurre una diversificazione nella didattica non solo per garantire la possibilità di sviluppare *“talenti”* e capacità differenti da ragazzo a ragazzo, ma anche per prendere in considerazione il raggiungimento di obiettivi differenti a seconda degli alunni con i quali si interagisce.
- 2) **Non attribuirsi tutta la colpa di un insuccesso, riconducendolo esclusivamente alla propria incapacità:** non sempre la colpa dei fallimenti è dovuta alla nostra incompetenza, ma possono essere intervenute varie cause esterne indipendenti da noi (es. circostanze sfavorevoli, difficoltà oggettive, indisposizione fisica ecc.). È importante che l'insegnante restituisca al ragazzo il *“giusto”* peso del suo comportamento sull'episodio di *“insuccesso”*. Un eccessivo sbilanciamento sul locus of controll interno³⁹ (cioè sulla convinzione che tutto dipenda da lui) può far perdere al ragazzo la possibilità di utilizzare l'ambiente e le relazioni come aiuto e opportunità di riuscita migliori, inducendo un eccessivo senso di inadeguatezza che tendenzialmente *“schiaccia”* le performance anziché sostenerle.
- 3) **Non valutarsi in maniera troppo rigida:** nel caso in cui si è costretti ad attribuire i propri fallimenti esclusivamente a cause interne non considerarle come stabili (es. incapacità,

stupidità), ma come transitorie. È fondamentale che l'insegnante mostri al ragazzo che un episodio di insuccesso, è appunto *“un episodio”*, su cui è importante lavorare perché non si ripeta, ma ciò non compromette la stima che si ha di lui. Si tratta in sostanza di distinguere l'azione dall'agente, cioè far in modo che il motivo che ha portato all'insuccesso non venga assunto come caratteristica del ragazzo (*“questa volta il tuo compito è stato insufficiente perché non hai analizzato bene i dati del compito, non hai svolto la traccia correttamente, non hai studiato con un metodo adeguato, durante quella lezione eri distratto ecc.”*, e non *“il tuo compito è insufficiente perché sei un ragazzo svogliato, distratto, senza voglia di studiare ecc.”*)

- 4) **Ridimensionare l'importanza degli insuccessi:** non bisogna dare troppa importanza ad un fallimento considerandolo come prova del proprio scarso valore. In altre parole è necessario avere una visione *“sana”* di sé, cioè, pur avendo carenze e difetti, non considerarli in maniera ipercritica, sentirsi bene in virtù dei propri punti di forza e *“perdonarsi”* se talvolta manchiamo il bersaglio o non riusciamo in un intento.

L'insegnante da questo punto di vista può far molto, può restituire al ragazzo un'immagine di sé positiva e in grado di superare le momentane difficoltà anche in un episodio di clamoroso fallimento. Questo genera un *“clima”* sereno e di fiducia, punto di partenza di qualsiasi processo di apprendimento. Non serve a nulla rimarcare continuamente l'incapacità o l'incompetenza di un ragazzo, occorre circoscriverla ad un episodio concreto, restituendo a lui che in altre circostanze è avvenuto e avverrà diversamente, e che quindi lui è in grado di raggiungere gli obiettivi che si è posto.

Autostima e didattica

L'autostima dello studente è però qualcosa che va oltre la valutazione di sé e delle proprie capacità e si collega, con una fitta rete di rimandi conferme e dubbi, a molti aspetti della vita scolastica, che in un primo momento non sembrano essere correlati alla medesima.

L'autostima si sviluppa dalle relazioni che il ragazzo intrattiene nella vita scolastica e dovrebbe essere sostenuta e rafforzata da un atteggiamento di fondo, dell'insegnante, che miri alla valorizzazione della persona. L'autostima infatti insieme all'autoefficacia e al locus of control⁴⁰ è uno dei fattori più importanti costituenti **“la motivazione”** sul quale è necessario agire, per aumentare la motivazione stessa e quindi la buona riuscita nelle attività curriculari. Un altro elemento chiave

è l'atteggiamento che gli insegnanti hanno nei confronti dei singoli studenti o della classe.

Una nota teoria dello studioso di comportamento organizzativo Douglas McGregor (la *“teoria X-teoria Y”*, detta anche la teoria della *“marmaglia”*) afferma che gruppi ed organizzazioni assumono la loro struttura in base alle ipotesi dominanti (soprattutto tra chi ha un ruolo di guida) sulla natura e sulla motivazione delle persone che compongono il gruppo. Queste ipotesi vengono riassunte in blocchi contrapposti come teoria X e teoria Y.

TEORIA X	TEORIA Y
La teoria X parte dall'idea che la maggior parte delle persone: <ul style="list-style-type: none">- sono pigre e passive- preferiscono essere guidate- non sono interessate ad assumersi responsabilità- ambiscono soprattutto alla sicurezza- lavorano solo per interesse- hanno bisogno di essere controllate- resistono ai cambiamenti- sono motivate dalla minaccia di punizioni	La teoria Y parte dall'idea che la maggior parte delle persone: <ul style="list-style-type: none">- possono essere autodisciplinate e creative nel lavoro se opportunamente motivate- hanno il potenziale per essere mature e motivate- amano il loro lavoro- amano essere coinvolte e impegnate ed essere attive piuttosto che passive- sono disponibili ad assumersi responsabilità- desiderano le novità

È importante che l'insegnante si ponga la domanda: *“Come vedo i miei studenti in base a questa teoria?”*

Molti dei risultati che otteniamo dipendono dalle aspettative che abbiamo su di essi, cosicché la rappresentazione e le aspettative che un insegnante ha sui ragazzi pongono le basi per un clima di lavoro diverso che favorisce o meno maggiori e più soddisfacenti risultati. **Le nostre aspettative sono quindi profezie che si auto-avverano**⁴².



39) Per approfondimenti si veda nel capitolo 4 sulla relazione docente-studente il paragrafo sulla motivazione all'apprendimento (nello specifico il ruolo dell'autostima)

Disegno di Parrello Anna 5ªA Moda Istituto Kandinsky

40) Per approfondimenti si veda nel capitolo 4 sulla relazione docente-studente il paragrafo sulla motivazione all'apprendimento (nello specifico il ruolo del locus of control)

42) Si vedano le ricerche sul tema in: Bandura A. (2000). Autoefficacia, Erickson, Trento

Disegno di Brasile Mattia 3ªB Grafica Istituto Kandinsky

Qui di seguito vengono riportati alcuni esempi di attivazioni che hanno l'obiettivo di aumentare l'autostima nei ragazzi.

SCHEDA METODOLOGICA SULL'AUTOSTIMA

IL PASSAPORTO - presentare se stessi o un personaggio storico⁴²

- OBIETTIVI
 - Facilitare la conoscenza reciproca all'inizio di un corso tra studenti.
 - Sviluppare la capacità di mettere in luce le proprie qualità.
 - Far emergere l'immagine di sé.
 - Far emergere l'immagine che vorremo che gli altri avessero di noi.
- ATTIVITA'

Prendete due fogli di carta e piegateli in 8 pagine.
Disegnate la copertina stile passaporto

 - Pag.1 mettere i propri dati personali (come nel passaporto, aggiungendo anche molti altri dettagli)
 - Pag.2 scrivere i propri hobbies principali e altre attività
 - Pag.3 scrivere almeno 3 buone abitudini (o capacità o talenti) e 3 cattive abitudini o cose in cui non si riesce bene
 - Pag.4 scrivere come vorreste che vi vedessero gli altri

Il resto delle pagine può essere dalle persone per incontrare. Possono darvi il loro indirizzo, oppure possono scrivere un augurio, un pensiero o altro.

Si possono poi invitare gli studenti a mettersi a coppie (con qualcuno che non si conosce o si conosce poco) e a presentarsi con il proprio passaporto.
Dopo circa 6/8 minuti viene dato il segnale di cambiare partner.
- VARIANTE

Far fare il passaporto di un personaggio storico (o di più personaggi) a dei sottogruppi che poi lo presentano alla classe: altri studenti o l'insegnante possono aggiungere caratteristiche importanti dimenticate o trascurate. Questa variante ha l'obiettivo di mettere a fuoco le caratteristiche di questi personaggi, farli diventare persone vive e reali, conoscerli e capirli meglio nelle loro caratteristiche e aspetti singolari.

SCHEDA METODOLOGICA SULL'AUTOSTIMA

SCATTA L'ORA⁴³

- OBIETTIVI
 - Far riflettere sulle proprie caratteristiche e potenzialità.
 - Favorire una presa di coscienza rispetto ai propri desideri e limiti.
- ATTIVITA'

Chiedere ai ragazzi di compilare individualmente la scheda seguente:
SCATTA L'ORA :

Il tempo si è fermato.Prova a osservare quali sono in questo momento le tue possibilità.

 - In questo momento della mia vita posso essere _____
 - In questo momento della mia vita posso fare _____
 - In questo momento della mia vita non posso più essere _____
 - Non posso più fare _____
 - Non posso ancora essere _____
 - Non posso ancora fare _____
 - Avrei bisogno di tempo per _____

Riunire i ragazzi in piccoli gruppi di condivisione.
Discutere in plenaria quanto emerso soffermandosi sui sentimenti che suscitano sia le perdite che le nuove conquiste.

Profili di alta e bassa autostima

L'autostima non è un riflesso delle capacità delle persone, nel senso che le persone con alta autostima non sono necessariamente più dotate (intelligenti, competenti, attraenti) di quelle con bassa autostima. Quello che le distingue sono invece le loro convinzioni sulle proprie capacità, il loro atteggiamento rispetto alle prove della vita, le loro reazioni ai successi e ai fallimenti, il loro comportamento sociale. Le persone con un'autostima globalmente alta, infatti, tendono ad essere ottimiste e riescono a gestire gli eventi negativi con serenità; al contrario le persone con una bassa autostima tendono ad essere pessimiste, maturano facilmente delle crisi depressive e non sono in grado di sfruttare le loro potenzialità per far fronte agli eventi negativi. Qui di seguito sono delineati i profili di alta e bassa autostima, in relazione alle aspettative e alle prestazioni effettive.



Disegno di Paola Dingillo1°C Grafica Istituto Kandinsky

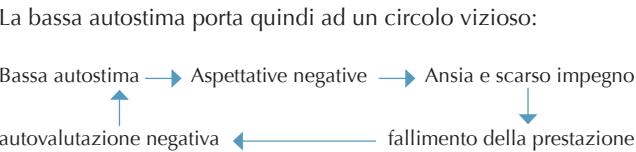
Le persone con alta autostima prima di intraprendere ogni attività, risolvere un problema, affrontare una prova, appaiono in genere sicure di sé e sono convinte di avere buone probabilità di successo. Spesso infatti hanno alle spalle una storia di precedenti successi che alimentano le loro rosee aspettative, ma anche quando in passato sono incappati in qualche delusione rispetto a compiti simili, tendono a pensare che "stavolta andrà bene". Per questi soggetti le situazioni e le prove difficili risultano stimolanti, sono una sfida da raccogliere per dimostrare a loro stessi e agli altri che sono in gamba. Inoltre quello che vogliono non è semplicemente riuscire a cavarsela, ma eccellere, vogliono distinguersi e superare i loro risultati precedenti, conquistando obiettivi sempre più elevati. Per usare una metafora di tipo scolastico, hanno già conseguito un "buono" e mirano all'"ottimo".

Le persone con bassa autostima si trovano nella situazione opposta: prima di ogni prova, si sentono ansiose e preoccupate, hanno molti dubbi sull'esito dei loro sforzi, non hanno fiducia nelle loro capacità e quindi si raffigurano già il momento in cui dovranno fare i conti con l'ennesimo fallimento. Anche quando un iniziale risultato positivo dovrebbe incoraggiarli a sperare, entrano nel panico. Essi non vedono quindi le prove come stimolanti sfide, ma come minacce per la loro autostima, occasioni in cui rischiano di dimostrare di non essere abbastanza capaci, interessanti, intelligenti.

Le persone con alta autostima giocano quindi "all'attacco" e sono ottimiste, mentre quelle con bassa autostima giocano "in difesa" e sono pessimiste.

I conseguimenti delle persone con alta autostima saranno ben più numerosi ed elevati di quelli delle persone con bassa autostima a causa del grado di impegno e persistenza che mettono negli obiettivi che si prefiggono.

Le persone con alta autostima, infatti, pur essendo soddisfatte di sé spesso lavorano sodo per migliorare le loro aree di debolezza, mentre le persone con bassa autostima, essendo portate a "dare per persa la partita", prima ancora che sia finita, tendono ad impegnarsi poco, ad essere sopraffatte dall'ansia e a non persistere nei loro sforzi se i primi tentativi sono inefficaci.



42) Attivazione integralmente tratta da S.Bettinelli Insegnare e/è coinvolgere. Tecniche per l'apprendimento attivo. I.T.C.G.P.A.C.L.E. Luca Pacioli* Crema
43) Attivazione tratta da P. Marocchi e altri Educare le Life Skills,Erickson,2004

L'empatia è la focalizzazione sul mondo interiore dell'interlocutore, è la capacità di intuire come si senta in una situazione e cosa realmente provi al di là di quello che esprime verbalmente. L'empatia è la capacità di leggere fra le righe, di captare le spie emozionali, di cogliere anche i segnali non verbali, indicatori di uno stato d'animo e di intuire quale valore rivesta un evento per l'interlocutore, senza lasciarsi guidare dai propri schemi di attribuzione di significato. Il termine è stato introdotto dall'estetica romantica con J.G.Herder e Novalis (Galimberti 1994), che lo utilizzarono per spiegare la risonanza interiore che gli oggetti estetici richiamavano agli individui. Tale concetto è poi stato ripreso da K.Jasper (Galimberti 1994) per spiegare e distinguere **la comprensione empatica dalla comprensione razionale.** La comprensione razionale si concentra sui fatti, indaga come stiano realmente le cose e ricostruisce l'esatta dinamica dell'accaduto. La comprensione empatica è più sottile e complessa di quella intellettuale è in grado di cogliere gli stati d'animo, i desideri e i timori di chi si relaziona con noi. L'empatia richiede un atteggiamento ricettivo che consenta di *“Entrare nel ruolo dell'altro”* (G.H.Meand 1966), per valutare il significato che la situazione evoca, cosa l'emozione riveste per l'altra persona. Ciò significa che, per ottenere un atteggiamento empatico è fondamentale la condivisione del messaggio sia esso trasmesso attraverso un linguaggio verbale, sia attraverso un linguaggio non verbale condiviso (laddove non si parla la stessa lingua la comprensione empatica è data dalla capacità di leggere le sfumature del comportamento e della prossemica). Nelle relazioni d'aiuto l'empatia è fondamentale per la comprensione profonda dei pensieri e dei sentimenti altrui in vista di un cambiamento; nelle relazioni quotidiane ha il duplice scopo di rafforzare la relazione e migliorare la qualità dei rapporti con gli altri. Si distingue dalla simpatia, intesa come ricerca di ciò che nell'altro consuona con noi, in quanto prende in considerazione anche ciò che nell'altro non è da noi condiviso, il suo punto di vista diverso, il suo *“schema interno”*. Goleman (1996) afferma che l'empatia si basa sull'autoconsapevolezza, cioè quanto più siamo in grado di riconoscere e accogliere le nostre emozioni, tanto più siamo in grado di leggerle e capirle negli altri. Fondamentale per l'empatia risulta essere la capacità di lettura del non verbale, cioè di quella parte della nostra comunicazione che accompagna e *“sta intorno”* al messaggio verbalizzato con il linguaggio (la postura, il tono della voce, la *“punteggiatura”* del discorso, le pause, i gesti ecc.). La chiave per comprendere i sentimenti e le emozioni altrui sta nella capacità di saper leggere tali messaggi. Diversi studi hanno dimostrato che il 90% del messaggio emotivo viene comunicato attraverso questi canali. La comunicazione tra genitori e figli è fondamentale per porre le basi di un atteggiamento empatico nelle relazioni. Nel momento

in cui il bambino avverte che le proprie emozioni sono accolte e capite è allora possibile lo sviluppo della propria capacità empatica. Accade, però, a volte che non sempre i genitori danno modo di riconoscere ed esprimere alcuni sentimenti con i quali è difficile rapportarsi, poiché si prova disagio (come per esempio la tristezza, la rabbia, la paura). Questo atteggiamento può facilmente indurre i bambini a credere che sia opportuna solo l'espressione di alcune emozioni e sentimenti, mentre quella di altri sia da evitare e da reprimere per essere accettati.

Metodologia del rapporto empatico

Le competenze necessarie per relazionarsi in maniera empatica sono: la trasparenza, comprensione e l'accettazione.

- La **trasparenza** è l'accordo tra i sentimenti manifestati e quelli realmente provati. Se l'interlocutore percepisce trasparenza si apre con fiducia, altrimenti si chiude difensivamente. Trasparenza non significa rivelare impulsivamente tutti i sentimenti, ma implica il non simulare un sentimento quando in realtà se ne prova un altro, perché l'interlocutore captarebbe la dissonanza.
- La **comprensione** empatica consiste nell'immedesimarsi nell'interlocutore per comprendere il suo punto di vista, senza assumerlo come proprio, ma mantenendo l'autocontrollo (un infermiere che si calasse nei panni del malato lasciandosi sopraffare dal dolore per le sue sofferenze renderebbe il malato emotivamente più abbattuto invece di offrirgli un sostegno).
- L'**accettazione** consiste nell'astensione da valutazioni, da approvazioni o disapprovazioni e da correzioni. La comprensione empatica implica la sospensione dei giudizi morali suoi sentimenti riferiti dall'interlocutore: l'ascoltatore non ne misura la conformità alle norme, né indica il modo giusto di comportarsi, né illustra la situazione oggettivamente per indurre l'altro a rendersi conto di non averla affrontata con la dovuta maturità. L'ascolto empatico non impone una direttiva, ma pone l'altro nella condizione di esplorarsi per trovare *“la sua verità”*.

Una relazione empatica è promotrice della crescita, del benessere e dell'indipendenza di entrambe le parti ed è incondizionata e priva di valutazioni. Soltanto sospendendo il giudizio sull'altro si sollecita in lui il senso di responsabilità e di indipendenza interiore. Gordon (1991) ha elaborato una modalità di ascolto basata proprio sulla capacità di essere empatici con l'interlocutore: *“l'ascolto attivo”*, all'interno del quale si distinguono *“ascolto passivo”* e *“rimando empatico”*. Le componenti dell'ascolto passivo sono:

- attenzione e disponibilità
- silenzio
- cenni di conferma. Cioè quei momenti in cui si fa

comprenderne all'interlocutore che stiamo ascoltando e capiamo (cenni verbali o non verbali)

- frasi-invito. Frasi esplicite con le quali cerchiamo di facilitare il proseguimento del ragionamento e la chiarificazione del discorso.

A queste caratteristiche Gordon aggiunge un *“ruolo attivo”* che sia in grado di rimandare all'interlocutore ciò che ha detto, in termini di contenuto e sentimenti. Ciò significa essere in grado di dire all'altro non solo *“ho capito quello che mi stai dicendo”* ma anche *“capisco quello che provi e come ti senti”*. L'ascolto attivo si basa sulla volontà di esser d'aiuto all'altro, senza barriere e senza giudizi, quindi è necessaria l'accettazione di ciò che l'altro è, ciò che sente e la fiducia che egli abbia in sé la capacità di trovare il proprio modo di accostarsi ai problemi,

risolvendoli. Se non si verificano queste condizioni il rischio è che l'ascolto attivo diventi una modalità di manipolazione poiché chi ascolta non rimanda ciò che l'altro ha detto, ma il proprio giudizio.

Empatia e didattica

Anche attraverso la didattica è possibile promuovere questa abilità che consente ai ragazzi di vivere le proprie relazioni in maniera più soddisfacente, e che li pone in grado di cogliere, e non subire passivamente, le sensazioni e le emozioni che determinate situazioni provocano in loro. Qui di seguito viene riportata una attivazione che è possibile realizzare in un gruppo classe, attraverso un esercizio di analisi del testo scritto:

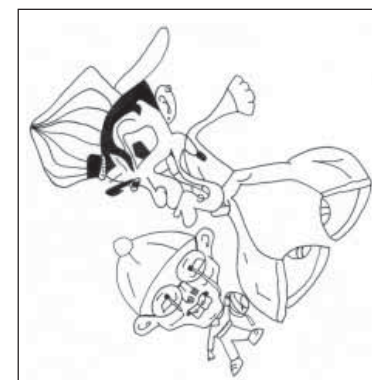
SCHEDA METODOLOGICA: SULL'EMPATIA E LA DIDATTICA LEGGERE CON L'ORECCHIO INTERIORE⁴⁴

OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitare la comprensione empatica del mondo emozionale e cognitivo dell'altro. • Implementare la capacità di lettura e dei comportamenti propri e altrui. • Favorire la consapevolezza dei legami tra emozioni, pensieri e comportamenti.
ATTIVITÀ	<p>Scegliere tra alcuni brevi brani dell'antologia, alcune storie che raccontino vicende di personaggi. Chiedere agli alunni di identificare, prima da soli, poi attraverso il confronto in piccoli gruppi, quali siano i sentimenti vissuti dai protagonisti. Focalizzare l'attenzione sui seguenti elementi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quali sono i sentimenti, le emozioni, e i pensieri trasmessi dai protagonisti? - Quali sono gli elementi verbali e non verbali che ti hanno permesso di riconoscerli? - Cosa ha causato queste reazioni? - Quali potrebbero essere le conseguenze di queste reazioni?

Empatia ed intercultura

(di Luca Fornari Ala Milano Onlus)

I progetti di prevenzione prendono in considerazione questa abilità sociale tutte le volte che è necessario che i ragazzi acquisiscano la capacità di ascoltare, capire, ed immedesimarsi nell'altro. Per questo motivo lo sviluppo dell'empatia è particolarmente utile per la promozione di una maggiore sensibilità interculturale di un gruppo classe, poiché offre la



possibilità di contrastare atteggiamenti di xenofobia. In una prospettiva interculturale, l'empatia, qui intesa come capacità di sentire e immaginare il vissuto esperienziale di un'altra persona, non va confusa con la simpatia, intesa invece

come proiezione del nostro punto di vista (e del nostro vissuto) nell'esperienza dell'altro. Trovandoci di fronte a un ragazzo che racconta la propria esperienza di migrazione, per esempio, con un atteggiamento simpatico ci immagineremmo come ci sentiremmo noi in una situazione simile, noi con il nostro bagaglio esperienziale, percettivo e valoriale. La stessa situazione vissuta con empatia permette di *“sentire”* come l'esperienza è stata invece vissuta dal ragazzo, con il suo bagaglio esperienziale e la sua visione del mondo⁴⁵. L'empatia, così intesa, ha quindi un assunto di diversità, mentre la simpatia di similitudine. Altro ambito in cui trova applicazione l'empatia sono i progetti di prevenzione alle dinamiche di bullismo e violenza all'interno delle scuole, in cui si richiede ai ragazzi l'immedesimazione nel ruolo della vittima. In questo caso è fondamentale che i ragazzi imparino a riconoscere e a *“sentire”* il disagio e le emozioni negative provate dai coetanei tutte le volte che vengono isolati, emarginati o subiscono soprusi all'interno della scuola o del gruppo dei coetanei⁴⁶.

⁴⁴ Attivazione tratta da P. Marmocchi e altri Educare le Life Skills, Erickson, 2004

⁴⁵ Per maggiori approfondimenti Bennett M.J. (2002) *“Superare la regola d'Oro: simpatia ed empatia”*, in Bennett M.J. (a cura di), *Principi di Comunicazione Interculturale*, Franco Angeli, Milano

⁴⁶ Per approfondimenti si veda il capitolo 6, droghe e bullismo, il paragrafo sul fenomeno del bullismo.

LA DIDATTICA

Sviluppare le competenze chiave - Conoscere gli stili di apprendimento

Sviluppare strategie di didattica attiva

In questo capitolo si vuole fornire un inquadramento teorico normativo del mandato sociale della scuola partendo dalle Raccomandazioni del Parlamento Europeo, volte a promuovere lo sviluppo delle **competenze di cittadinanza in ambito scolastico**. Le life skills descritte nel capitolo 1 sono abilità di vita necessarie allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Questo kit parte dal presupposto che una didattica è efficace nel momento in cui il docente tira fuori dalla propria *“borsa degli attrezzi”*, lo strumento giusto nel momento giusto. In questa ottica verrà presentato **il modello di Kolb che teorizza 4 differenti stili nell’apprendere**.

Con lo stesso spirito saranno proposte delle riflessioni teorico-pratiche sull’**attenzione degli studenti** e sulle strategie per governarla. Nella seconda parte del capitolo presenteremo la **didattica laboratoriale** quale modello didattico volto a sviluppare competenze partendo dalla fase dell’esperienza, con una serie di schede metodologiche realizzate dai docenti nelle scuole.

Lo sviluppo delle competenze

di Chiara Sequi Usp Milano

Come l'albero si giudica dai frutti, così le persone andrebbero valutate da ciò che fanno piuttosto che da ciò che dicono!

Il termine *“competente”* indica una persona che in un certo ambito sociale, di studio o di lavoro, è in grado di svolgere bene un’attività non generica, che richiede conoscenze teoriche, pratiche e abilità più o meno complesse: **un medico competente è un medico che sa diagnosticare le malattie e individuare la cura giusta**. Diagnosticare e curare sono le *“core competences”* cioè le competenze professionali fondamentali che fanno del singolo medico un vero professionista, apprese durante lunghi **anni di studio e di pratica**: rappresentano cioè l’**esito formativo** di un percorso personale finalizzato. Le **competenze professionali** sono quindi le competenze tipiche di un certo ambito professionale e sono fondate sulle conoscenze relative al campo disciplinare (stato dell’arte) e riguardano i principi teorici, le metodiche, le tecniche, l’operatività specifica della professione.

Disegno di Vincenzo Matteo 2°C Grafica Istituto Kandinsky



Maggiore è il livello di autonomia e di responsabilità in cui il professionista opera, maggiore è il livello di competenza: questo spesso distingue il giovane neodiplomato o neolaureato dall’anziano, anche non in possesso di un titolo dello stesso livello, ma ricco di esperienza professionale acquisita sul campo e mantenuta aggiornata anche dal punto di vista teorico. **Le competenze professionali però sono valide solo in determinati contesti: un bravo medico può non essere in grado di riparare il motore della sua auto** e deve ricorrere, ovviamente, ad un meccanico, competente in quel campo.

Lo stesso medico potrebbe avere o non avere altre competenze che, gli potrebbero servire nell’attività professionale come nella vita privata: la capacità di stabilire relazioni positive con i pazienti, con i colleghi, con i collaboratori (**competenze relazionali**); la capacità di redigere rapidamente ed efficacemente relazioni o articoli scientifici, la capacità di tenere discorsi in pubblico durante congressi

medici ecc.(competenze comunicative), la capacità di organizzare al meglio il funzionamento del reparto ospedaliero o dell’intera struttura (**competenze gestionali**); la capacità di immaginare e pianificare cambiamenti/miglioramenti significativi rispetto ai propri ambiti professionali (**competenze di progettazione**); la capacità di mantenersi sempre aggiornato nell’ambito scientifico e professionale. **Queste capacità non sono specifiche della professione medica e valgono per chiunque lavori in una struttura organizzata, come un’azienda, una scuola o un ente pubblico**, ma anche in campi diversi da quello lavorativo e professionale, come il **volontariato**, la **politica**, ecc.. **Queste capacità, a livelli diversi, servono in qualsiasi campo dell’attività umana** e il possederle o meno influenza il successo personale, nello **studio**, nel **lavoro** e nella **vita privata**. Queste **competenze** vengono definite **trasversali** proprio per la loro attinenza a qualsiasi campo della vita umana.

Nella scuola il termine “competenza” è usato per indicare gli obiettivi formativi da raggiungersi da parte degli studenti, sia in relazione al sistema nel suo complesso sia alla specifica offerta formativa delle singole istituzioni scolastiche. **Attraverso le riforme Berlinguer, Moratti e Fioroni si è passati dal programma alla programmazione**, con un salto metodologico e pedagogico di non poco conto: **si è rovesciata la prospettiva dagli input d’ insegnamento (i programmi) agli output di apprendimento (i risultati in termini di competenze acquisite)**.

Nell’ambito della pedagogia, il riferimento normativo più recente sulle competenze chiave da acquisire al termine dell’obbligo scolastico, fa chiarezza in proposito e ci permette di ragionare rispetto ad un parametro più sicuro nell’ambito dell’istruzione e formazione, condiviso a livello europeo.

Gli ultimi documenti ministeriali sull’elevamento dell’obbligo scolastico ai 16 anni ripropongono con forza il tema delle competenze, richiamando esplicitamente un modello di particolare rilevanza politica e culturale. Nello specifico si fa riferimento al **Quadro europeo delle Qualifiche per l’apprendimento permanente**, contenuto nella Raccomandazione del **Parlamento Europeo e del Consiglio dell’Unione europea** del 5/09/06, **i risultati dell’apprendimento vengono declinati in termini di conoscenze** (knowledges), **abilità** (skills) e **competenze** (competences), definendo quest’ultime come *“capacità di utilizzare conoscenze, abilità e attitudini personali nelle diverse situazioni di studio e di lavoro, per la crescita personale e professionale”*. I diversi livelli di competenza individuati dal modello fanno riferimento ai diversi gradi di autonomia e responsabilità individuali.

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell’Unione europea del 18/12/06 contiene invece il concetto di *“competenze chiave”* per la cittadinanza, ovvero quelle **competenze minime di cittadinanza, al di sotto della quali la persona stenta a inserirsi positivamente nel contesto sociale e lavorativo**. L’elenco di tali competenze comprende proprio le competenze trasversali, sopra esemplificate, acquisibili attraverso l’apprendimento consapevole delle conoscenze teoriche e l’operatività propria delle discipline. La prima delle competenze elencate è *“imparare ad imparare”*, competenza indicata come fondamentale per il successo formativo e personale, messa particolarmente in luce dagli obiettivi europei di long-life learning, (l’apprendimento per tutto il corso della vita): si tratta della capacità di continuare ad evolversi, imparando sempre cose nuove, da mettere a frutto in contesti diversi. In ambito scolastico il lavoro per favorire l’acquisizione di tale competenza fa normalmente leva su aspetti etici/educativi (l’impegno nello studio) o sugli aspetti del metodo (procedure, strumenti). Qui si propone invece di mettere la persona di fronte alla necessità di non smettere mai di imparare e soprattutto di farlo in modo consapevole, attraverso l’apprendimento di un atteggiamento cognitivo caratterizzato da consapevolezza e sistematicità. Tale “competenza” può sostenere la persona nell’intraprendere un percorso formativo, lavorativo, professionale e quindi esistenziale, migliore, meno esposto all’obsolescenza delle conoscenze, al mutare delle condizioni socio-economiche e del mercato del lavoro. In conclusione si ritiene che la maggior consapevolezza dei propri processi cognitivi e delle modalità più efficaci per apprendere consenta, in ogni caso, un migliore apprendimento, con livelli più alti di conoscenza (comprensione, memorizzazione) e competenza (applicazione operativa, rielaborazione, ideazione): proprio per questi motivi tale “competenza”, ovvero “imparare ad imparare”, può e deve essere sviluppata nell’ambiente di apprendimento dello studente, e non lasciata al caso.

Le Competenze chiave da acquisire al termine dell’istruzione obbligatoria (16 anni) - estratto del documento MPI sull’elevamento dell’obbligo d’istruzione.

L’intreccio tra gli assi culturali strategici (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e le competenze trasversali permette la costruzione ed il conseguimento delle competenze chiave per la cittadinanza, che, attesa la natura orientativa e propedeutica dell’istruzione obbligatoria, si ritiene di dover proporre come obiettivo da raggiungere al suo termine. L’alunno dovrebbe quindi conseguire alcune competenze trasversali che coinvolgano

la costruzione dell'identità personale e della responsabilità sociale. Esse sono riferibili a tre ambiti, tra loro connessi, dei quali il primo riguarda **la costruzione del sé**, il secondo **la costruzione di corrette e significative relazioni con gli altri**, il terzo **le modalità di una corretta e produttiva interazione con la realtà naturale e sociale**.

L'insegnamento delle competenze chiave non dovrebbe costituire una proposta alternativa o separata dalle discipline insegnate in classe, ma dovrebbe far parte di un unico processo di insegnamento/apprendimento. La loro acquisizione è pertanto legata alla capacità dei docenti di programmare in modo collegiale l'insieme delle attività in modo mirato rispetto alle esigenze/caratteristiche del gruppo classe, e dei singoli allievi, attraverso la condivisione degli obiettivi di apprendimento e delle metodologie didattiche.

Un **approccio interdisciplinare si configura quindi necessario**, per due ordini di motivi: da un lato permette all'alunno di rilevare relazioni, legami, principi comuni fra le varie discipline, dall'altro permette ai docenti di affrontare tematiche che richiedono più apporti come un unicum complessivo piuttosto che come la somma di tanti frammenti.

L'acquisizione stabile delle competenze chiave viene facilitata dal possesso di atteggiamenti positivi verso l'apprendimento: la motivazione, la curiosità, la perseveranza, l'attitudine alla collaborazione, sono gli elementi comportamentali che integrano le conoscenze e le capacità necessarie per l'apprendimento di ciascuna competenza.

Ambiti e definizione delle competenze chiave di cittadinanza

Ambito della Costruzione del sé

- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.

Ambito delle Relazioni con gli altri

- **Comunicare:** comprendere messaggi di tipo diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi attraverso linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali). Rappresentare

eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).

- **Collaborare e partecipare:** interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

Ambito del rapporto con la realtà naturale e sociale

- **Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
- **Individuare collegamenti e relazioni:** individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- **Acquisire ed interpretare l'informazione:** acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Gli studi e le ricerche nel campo della formazione professionale e del lavoro, che hanno come caposaldo nell'ambito nazionale il ruolo dell'ISFOL (Istituto per la Formazione dei Lavoratori.), hanno **distinto le competenze in ambiti diversi a seconda del loro grado di "spendibilità" o "trasferibilità"**: ci sono competenze utilizzabili da parte di un soggetto solo in un determinato ambito reale, personale o professionale, altre che consentono di agire in modo "competente" anche in ambiti diversi, cioè slegate da specifiche conoscenze teoriche o pratiche; sono **le competenze trasversali, che consentono al soggetto di comunicare, analizzare e risolvere problemi**.

Sempre secondo l'ISFOL, le altre due categorie di competenze necessarie all'inserimento nel mondo del lavoro e delle professioni attengono l'una ai saperi minimi necessari per una vita di relazione sociale e lavorativa, le competenze di base (capacità di comunicare nella propria lingua e in inglese, uso delle tecnologie informatiche essenziali, capacità logico-matematiche di base), l'altra alle specificità dei diversi settori produttivi, le competenze tecnico-professionali.

Non tutti impariamo allo stesso modo. Questa è una affermazione che condivideranno molti insegnanti, alla luce della loro esperienza e dalla diretta osservazione di come alcuni alunni faticino maggiormente ad imparare all'interno dei "classici" contesti di insegnamento. E' questa una affermazione confermata anche dai numerosi studi in letteratura che mostrano come, tra i vari studenti, vi siano differenti stili cognitivi, tipi di personalità, stili di apprendimento. Sappiamo anche che il background familiare e culturale influisce sull'apprendimento. Ciò nonostante pare che il modello di insegnamento della scuola italiana non si renda flessibile e che spinga, nei fatti, verso una uniformità dello stile di insegnamento.

Delle varie teorie sull'apprendimento presenti in letteratura verrà presentato un modello che parte dalle teorie sugli stili di apprendimento formulati da Honey e Mumford (1986) successivamente rielaborate da David Kolb (1976). Tale modello ha il privilegio di fornire diversi spunti su come condurre gruppi di lavoro di differente provenienza culturale a seconda dello stile privilegiato di apprendimento degli interlocutori. Non tutte le persone imparano al meglio attraverso la "spiegazione" della lezione del docente. Secondo questo modello **non tutti imparano allo stesso modo**: ne consegue che nell'insegnamento si debba tenere conto di questa variabile in modo da utilizzare una didattica più efficace.

L'Apprendimento è concepito, nel modello di Kolb, come un ciclo a quattro stadi qui riportato graficamente:

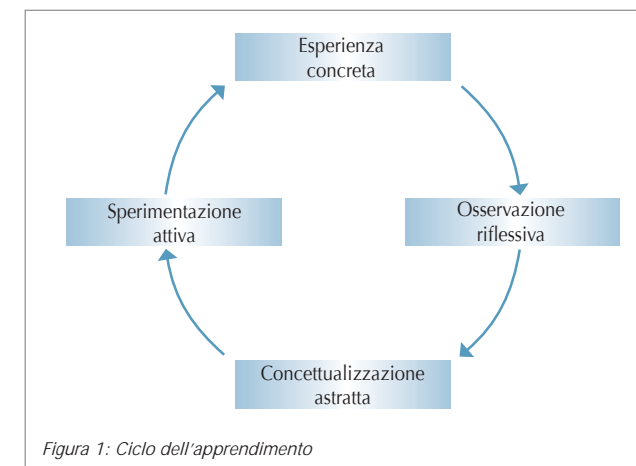


Figura 1: Ciclo dell'apprendimento

In base a questo modello **l'esperienza concreta** è immediata e alla base dell'**osservazione e della riflessione**, e fornisce spunti ed elementi che vengono integrate in una teoria detta "**concettualizzazione astratta**". Quest'ultima può fornire elementi per decidere quali azioni intraprendere: queste implicazioni o ipotesi sono quindi delle guide per creare delle nuove esperienze (sperimentazione attiva). (Honey e

Mumford 1986) (Kolb, LSI Technical Manual 1976¹). Il modello viene presentato come un ciclo di apprendimento, e sebbene ogni persona sviluppi competenze su tutti e quattro gli stadi presentati, generalmente ognuno ne privilegia alcuni specifici. Kolb, riprendendo l'interrogativo posto da Amovilli "... *ci si può chiedere se un determinato stile dipenda dal tipo di scolarizzazione, dalla professione, dalla cultura nella quale si è immersi o se invece lo stile stesso sia antecedente a queste scelte*" (Amovilli 1994, p. 254) ha dimostrato l'ipotesi che il proprio stile di apprendimento è acquisito. (Kolb 1981) (Kolb 1984).

Chi privilegia **l'esperienza concreta**, preferisce apprendere dall'esperienza diretta facendo affidamento sulle proprie sensazioni e alle relazioni. In genere queste persone non amano apprendere dalla spiegazione di teorie poiché "*ciascun caso fa da sé*". Lo scambio con i propri pari risulta essere grande fonte di apprendimento. Per chi privilegia questo stile risulta più efficace un apprendimento attraverso il role playing, attraverso giochi. Attraverso al ricorso ad esempi concreti. Per "*organizzare*" l'esperienza vissuta vengono utilizzati come feedback gli scambi di opinioni con i propri compagni, mentre l'insegnante assume una funzione di "*accompagnatore*" dell'esperienza fatta.

Chi privilegia **l'osservazione riflessiva**, preferisce apprendere attraverso una attenta analisi di tutti gli elementi emersi dall'esperienza, cercando di cogliere differenti prospettive dell'evento. Si tratta di persone che tendono ad essere "*oggettive*" nelle loro analisi. Chi privilegia l'apprendimento osservativo preferisce ascoltare le lezioni, cercare diversi punti di vista su una determinata questione, privilegiando verifiche dove viene attestata la propria conoscenza sull'argomento trattato. L'insegnante assume una funzione di guida e in quanto tale assegna compiti.

Chi privilegia la **concettualizzazione astratta**, preferisce apprendere attingendo da una elaborazione di pensiero logico-razionale, deducendo quali siano le azioni da intraprendere in base ad un ragionamento e ad una spiegazione teorica. Coloro che privilegiano la concettualizzazione astratta, preferiscono apprendere teorie e studiare da soli attraverso testi in cui vengono presentati modelli in maniera chiara e strutturata. L'insegnante in questo caso assume una funzione di comunicatore di informazioni.

Infine chi privilegia **l'ambito della sperimentazione**, preferisce apprendere per tentativi ed errori, coinvolgendo altre persone per "*far funzionare*" l'esperienza: gli "*sperimentatori*" apprendono meglio in situazioni in cui possono sperimentare e ricevere feedback su quanto svolto. In questo caso si privilegia l'apprendimento in piccoli gruppi e il lavoro su progetti e attività educative. L'insegnante assume qui una funzione di guida operativa, sul "*come si fa*".

1) Kolb, considerate le quattro modalità privilegiate di apprendere, propone un secondo livello di diagnosi desunto dall'individuazione della seconda preferenza. Individua così quattro tipologie di persone: Diverger (pragmatico + riflessivo), Assimilator (riflessivo + astratto), Converger (astratto + attivo) e Accomodator (attivo + concreto).

Da sottolineare è che tali modalità sono sensibili in termini culturali: vi sono culture dove è privilegiato un setting di apprendimento teorico – astratto (tipicamente quelle nord europee), altre dove viene privilegiato un setting in cui lo studente possa applicare in forma sperimentale quanto appreso. La competenza richiesta ad un insegnante è quella di rendere flessibile le varie modalità di insegnamento a seconda del contesto e degli studenti con cui lavora:

- organizzare attività in cui gli alunni possano viverci una esperienza diretta ed avere opportunità di scambio tra di loro (**esperienza diretta**)
- offrire punti di vista differenti che analizzano in maniera oggettiva un determinato tema (osservazione riflessiva),
- spiegare modelli teorici che abbiano capacità predittive (**concettualizzazione astratta**),
- predisporre un setting dove sia possibile sperimentare e applicare quanto appreso (**sperimentazione attiva**)

Come è possibile però rispondere in maniera adeguata alle differenze negli stili di apprendimento? Sono gli alunni che si devono adattare allo stile di insegnamento dell'insegnante o l'insegnante che deve modellare il proprio stile a seconda dello stile di apprendimento degli alunni? Si potrebbe contestare che il numero degli alunni in una classe non permette di poter

adattare il proprio stile di insegnamento, ma così facendo stiamo giustificando il fatto che ci sia un curriculum standard, al quale gli studenti devono adattarsi, come ben mettono in evidenza Garder e Guid riferendosi al modello scolastico statunitense:

“La prima applicazione pratica (ai modelli di apprendimento) è la consapevolezza delle differenze culturali e di stile. Quando accettiamo che le persone apprendono in modi differenti, affrontiamo quotidianamente decisioni che riguardano l'uniformità e la differenza. Ma una profonda consapevolezza sui differenti stili richiede un impegno nel credere che tutti gli studenti possano apprendere con successo. Se un' esperienza di apprendimento è modulata per accomodare i diversi stili, gli studenti saranno capaci di usare le proprie forze per ottenere il proprio successo formativo. Sappiamo altresì che non tutti gli stili sono equamente valutati nelle scuole. La maggior parte delle scuole è più efficace nell'insegnamento con studenti che apprendono in maniera riflessiva, lineare, o analitica piuttosto che studenti che sono più attivi, olistici, o pratici. Studenti i cui stili di apprendimento incontrano quelli della scuola hanno maggiore possibilità di successo scolastico; al contrario studenti che faticano ad adattarsi a quel modello spesso ottengono peggiori risultati”

SCHEDA METODOLOGICA SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO³

OBIETTIVI

ATTIVITA'

ISTRUZIONI PER LA COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO

• conoscere il proprio stile di apprendimento

Al fine di focalizzare il proprio stile di apprendimento e collocarlo all'interno del modello teorico di Kolb si propone di somministrare agli alunni il seguente questionario. In base allo scoring dei punteggi finali si scopre il proprio profilo (**attivo, riflessivo, teorico, pragmatico**)

Di seguito troverai una lista di affermazioni in merito alle quali ti verrà chiesto di esprimere il tuo grado di accordo. Rispondi ricordandoti che non esiste né una risposta corretta, né una risposta sbagliata, ma esiste solo la tua opinione; in tal senso cerca di non basarti su quello che normalmente è considerato desiderabile o accettabile.
Scegli, quindi, una delle sei alternative proposte, basandoti sulle tue sensazioni e sulle tue opinioni personali, per riportarla successivamente a fianco dell'affermazione corrispondente.

Le sei alternative sono:
se sei ASSOLUTAMENTE D'ACCORDO scrivi il numero 1
se sei D'ACCORDO scrivi il numero 2
se sei UN PO' D'ACCORDO scrivi il numero 3
se sei UN PO' IN DISACCORDO scrivi il numero 4
se sei IN DISACCORDO scrivi il numero 5
se sei ASSOLUTAMENTE IN DISACCORDO scrivi il numero 6

Continua >

2) Guild e Garger 1998, traduzione di Luca Fornari
3) Amovilli L. (1994), *Imparare a imparare. Manuale di formazione aspecifica*, Patron, Bologna, cit. p. 330-331

IL QUESTIONARIO

1. Mi piace schematizzare tutto ciò che sto imparando.
2. Io imparo molto osservando e mettendomi nei panni degli altri, pur stando in disparte.
3. Tendo ad imparare partecipando e sperimentandomi nelle situazioni.
4. Credo di non imparare per il gusto di imparare, ma in funzione di ciò che la vita richiede.
5. Tendo ad imparare meglio quando ciò che mi si propone è coerente ed è situato in una teoria sistematica.
6. Io non ho bisogno di sperimentare su me stesso tutto ciò che voglio imparare; spesso mi basta osservare come agiscono e reagiscono gli altri per farlo.
7. Di solito non mi affido all'apprendimento astratto, teorico, perché penso che sia quello che consente minori possibilità di crescita.
8. Molto spesso preferisco stare ad osservare piuttosto che buttarmi nelle situazioni senza averle valutate.
9. Preferisco imparare ciò che mi serve, anche se non mi appassiona molto.
10. Mi piace imparare con calma, costruendomi giorno per giorno
11. Io credo di imparare soprattutto per mezzo della logica
12. Io credo nell'apprendimento rivolto a metodi pratici e a tecniche pragmatiche

INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI

Ora riporta il punteggio attribuito agli items del questionario, di fianco al numero della tabella riportata qui sotto. Nella tabella sono rappresentate le dodici domande del questionario, suddivise in relazione alle quattro modalità d'apprendimento. Il punteggio finale va calcolato attraverso lo scoring, fatto riga per riga, sulla destra della tabella.

N° ITEM	ATTIVO	RIFLESSIVO	TEORICO	PRAGMATICO	SCORING
12	+				2 punti se < 2:1 se = 2:0 se >2
3	+				2 punti se < 2:1 se = 2:0 se >2
7	+				2 punti se < 4:1 se = 4:0 se >4
8		+			2 punti se < 2:1 se = 2:0 se >2
2		+			2 punti se < 2:1 se = 2:0 se >2
10		+			2 punti se < 2:1 se = 2:0 se >2
1			+		2 punti se < 3:1 se = 3:0 se >3
5			+		2 punti se < 3:1 se = 3:0 se >3
11			+		2 punti se < 3:1 se = 3:0 se >3
9				+	2 punti se < 4:1 se = 4:0 se >4
6				+	2 punti se < 4:1 se = 4:0 se >4
4				+	2 punti se < 3:1 se = 3:0 se >3
totali					

Ad un punteggio più alto in un particolare stile di apprendimento (Attivo, Riflessivo, Teorico, Pragmatico) corrisponde una maggiore propensione all'apprendimento in specifici setting formativi, così come spiegato nelle pagine precedenti sugli stili di apprendimento (secondo il modello di Kolb).

Durante una lezione frontale di tipo classico i docenti dicono circa 100-200 parole al minuto. In una situazione di attento ascolto, pare che gli studenti ne ascoltino fra le 50 e le 100 ovvero fra metà ed un quarto. In realtà spesso e volentieri capita che nelle classi ci siano persone che bisbigliano, persone che si chiamano, oggetti esterni (ad esempio cellulari) o rumori che attraggono.

Oltre a questo, come gli adulti, gli studenti faticano a tenere la concentrazione alta per tanto tempo, così come vengono *“attraversati”* da pensieri che nulla centrano con ciò che sta accadendo in classe. A tutto ciò è possibile aggiungere che gli studenti attuali sono molto abituati alla lettura tridimensionale (ad es. l’ipertesto e la struttura per finestre dei siti internet) e meno *“abituati”*, rispetto alle precedenti generazioni, alla lettura bidimensionale (libri e giornali).

Personalmente sono stato molto colpito dai risultati di alcune ricerche illustrati da Bettinelli nel libro insegnare e/è coinvolgere e da alcuni stralci di articoli scientifici, da lui inviati per questo kit:

“Gli studenti prestano attenzione per circa il 40% del tempo in una lezione tradizionale (ricerca Pollio, 1984). Anche gli studenti che sono più dotati hanno però difficoltà a sostenere l’attenzione e l’interesse vivi per una intera ora o più; dopo circa 10 minuti l’attenzione comincia a calare. Mentre trattengono il 70% di quanto viene detto nei primi 10 minuti di una lezione di 50 minuti, negli ultimi 10 minuti ricordano solo

il 20% (ricerca McKeachie, 1986). Aggiungendo elementi visivi alla lezione aumenta la ritenzione dei concetti dal 14 al 38% (Pike, 1989)

Da alcune ricerche svolte da Johnson, Johnson e Smith (1991) sulla lezione tradizionale emerge che:

- l’attenzione degli studenti diminuisce ogni minuto che passa
- cattura solo le persone che hanno uno stile di apprendimento uditivo
- parte dell’assunto che tutti gli studenti hanno bisogno delle stesse informazioni e allo stesso ritmo
- gli studenti tendono a non amare le lezioni

Ricerche di Ruhl, K. L., Hughes, C. A., & Schloss, P. J. (1987, Winter), riassunte nell’articolo: *“Talk six minutes less and students learn more”*, suggeriscono che se si introducono interruzioni con brevi attività di apprendimento attivo non vi è perdita dei contenuti appresi, ma gli studenti imparano di più. Per esempio in una ricerca sono stati confrontati i risultati ottenuti da due gruppi di classi con livelli molto simili ma poste in condizioni differenti: il primo gruppo di classi era coinvolto in lezioni tradizionali, il secondo era coinvolto in lezioni durante le quali venivano fatte interruzioni (ogni 15-20 min) di 5 minuti; durante queste pause gli studenti erano invitati in coppia a ridiscutere e rielaborare gli appunti o scrivere qualsiasi cosa ricordassero della lezione. L’apprendimento del 2° gruppo è stato significativamente maggiore.”

Questi studi ci permettono di riflettere sulla necessità di introdurre alcuni elementi di didattica attiva per aumentare l’attenzione. Riteniamo inoltre che sia possibile introdurre alcuni elementi di lavoro di gruppo anche per quella gran parte di docenti che hanno un assetto metodologico basato sulla lezione frontale. Non si tratta di stravolgere la propria didattica, ma di **introdurre poco alla volta alcune attività o tecniche complementari**. Nei primi tempi consigliamo di dichiarare agli studenti che state facendo un esperimento, limitandone il tempo a non più del 10-25% dell’attività didattica. Ogni proposta deve essere naturalmente trasformata e personalizzata sulle proprie esigenze.

Nelle pagine seguenti verranno proposte alcune schede metodologiche realizzate con lo scopo di presentare esempi di didattica attiva finalizzata al mantenimento dell’attenzione degli studenti. La prima scheda presentata fornirà un elenco di suggerimenti metodologici suggeriti dal dott. Bettinelli S. proprio in virtù della stesura di quest kit. Nelle schede metodologiche successive vengono proposte alcune strategie per migliorare l’attenzione, l’apprendimento e introdurre piccoli e grandi attività di apprendimento attivo.

SCHEDA METODOLOGICA SU INTERRUZIONI E PROPOSTE DI COINVOLGIMENTO ATTIVO NELLA LEZIONE TRADIZIONALE di S. Bettinelli (psicologo)

“Tendiamo ad insegnare nel modo in cui a noi piace imparare. Dovremmo strutturare l’insegnamento in modo che gli studenti possano utilizzarlo” Fran Prolman, Research for better teaching of Carlisle, Massachussets

Di seguito alcuni esempi di attività da proporre come interruzioni/proposte base di coinvolgimento attivo degli studenti durante la lezione tradizionale:

“Leggi i tuoi appunti”: Dare agli studenti il tempo di controllare i loro appunti e completarli se necessario.

“Confronta i tuoi appunti con quelli di un compagno”: Invitare gli studenti a scambiare e discutere gli appunti in modo da completare i propri e confrontare gli approcci diversi.

“Ascolta senza prender appunti” e dopo 15-20 minuti di lezione invitare gli studenti a scrivere quanto ricordano

“Leggi del materiale”: Far leggere parte del testo o dispensa. Questa attività può essere seguita da discussione in piccoli gruppi.

“Scrivi una domanda”: Chiedere agli studenti, individualmente o in coppia/gruppetti, di pensare e scrivere una o due domande sull’argomento presentato durante la lezione.

“Fai una domanda”: invitare gli studenti a fare le loro domande alle persone che sono vicino a loro. Raccogliere poi alcune domande dalla classe.

“Fai un test”: Chiedere agli studenti di rispondere ad alcune brevi domande sull’argomento presentato. Si possono usare domande a scelta multipla o domande vero/falso. Si possono presentare le domande su lucido o sulla lavagna.

“Definisci/risolvi un problema/rispondi a una domanda”: chiedere agli studenti di definire o risolvere un problema o rispondere a una domanda che si basa sui principi presentati nella lezione. Può essere fatto individualmente o a coppie/gruppetti.

“Fai un esempio”: chiedere agli studenti di inventare esempi del concetto presentato e confrontarli con altri studenti.

“Pensaci”: invitare gli studenti a pensare alle implicazioni di quanto presentato nella lezione e scrivere una breve risposta personale.

“Discuti”: chiedere agli studenti di discutere, in piccoli gruppi, il materiale presentato nella lezione.

“Guarda un video”: illustrare il concetto della lezione con un video, dando istruzioni su cosa guardare.

“Osserva una dimostrazione”: chiedere agli studenti di guardare una vostra breve dimostrazione sul principio che è stato presentato, con indicazioni chiare su cosa guardare. O chieder di fare una dimostrazione.

“Fai un elenco di pro contro”: chiedere agli studenti di considerare vantaggi e svantaggi, punti di forza e debolezza di una teoria o argomento presentato.

SCHEDA METODOLOGICA: AUMENTARE L’ATTENZIONE DEGLI STUDENTI⁴

Tecniche per coinvolgere gli studenti durante la lezione:

Sfide spot: Interrompete la lezione periodicamente e sfidate di studenti a dare esempi dei concetti presentati così come a dare risposta a domande e quiz. Questo aiuta a verificare la comprensione della parte di lezione spiegata e cambia il ritmo della lezione.

Esercizi esplicativi: Distribuite durante la lezione brevi attività esercizi, problemi, schemi, che illustrino o mettono in pratica i punti che state trattando.

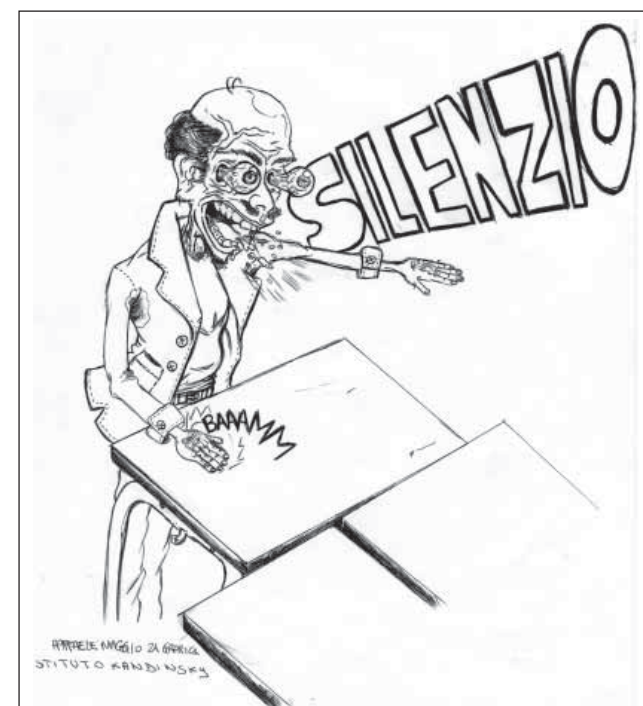
Tecniche audio-visive: laddove è possibile usate video, immagini (riviste, giornali), filmati nella seconda parte della lezione, quando la lezione frontale è meno incisiva.

Cambiare la disposizione dei banchi: nelle lezioni di più ore può essere utile cambiare la disposizione dei banchi (coerentemente con ciò che si sta facendo) posizionando ad esempio i banchi ad isola o a semicerchio (per approfondimenti si veda la gestione dello spazio aula nel capitolo sulla gestione del gruppo).

Giochi di ascolto e di scarico delle tensioni: nelle lezioni di più ore può essere utile, fra una tappa della lezione e l’altra, introdurre attività corporee che “scaricano la tensione accumulata o la fatica e rivitalizzano l’ascolto. (per approfondimenti si vedano i giochi di ascolto nel capitolo sulla gestione del gruppo).

Raccontare aneddoti sull’argomento: inframezzate la lezione con alleggerimenti quali il racconto di storielle, aneddoti sull’argomento che state trattando (sia riguardanti il personaggio o la materia in questione, sia riguardanti la vostra esperienza in relazione alla materia/argomento trattato).

4) Le schede metodologiche “Aumentare l’attenzione degli studenti” e “Rinforzare l’apprendimento a fine lezione” sono liberamente tratte da S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l’apprendimento attivo, pubblicato da I.T.C.G.P.A.C.L.E. “Luca Pacioli” di Crema” e integrate con alcune esperienze di Ala Milano Onlus. La scheda intitolata “Il team di ascolto” è interamente tratta da Bettinelli S. Ivi cit.



Disegno di Raffaele Maggio 2°A Grafica Istituto Kandinsky

SCHEDA METODOLOGICA: MANTENERE VIVA L'ATTENZIONE
IL TEAM DI ASCOLTO

OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none">• Aiutare gli studenti a mantenere l'attenzione durante la lezione.• Aiutare gli studenti a verificare la comprensione dell'argomento presentato.
ATTIVITA'	<p>Dividere gli studenti in quattro gruppi e dare ad ognuno i seguenti compiti:</p> <p>gruppo 1 Fa domande: dopo la lezione il gruppo deve essere in grado di fare almeno due domande sull'argomento presentato</p> <p>gruppo 2 È d'accordo: dopo la lezione il gruppo deve dire due punti su cui è d'accordo (o trova utili, significativi, etc.) e spiegare perché</p> <p>gruppo 3 Non è d'accordo: dopo la lezione il gruppo deve dire due punti su cui non è d'accordo (o trova poco utili, o poco significativi, etc.) e spiegare perché</p> <p>gruppo 4 Pone esempi: dopo la lezione il gruppo deve indicare esempi o applicazioni dell'argomento presentato</p> <p>Dopo la lezione si dà un breve spazio ai gruppi per completare il compito. Successivamente ogni gruppo riporta le domande, i punti di accordo, di disaccordo e così via.</p>
VARIANTI	<p>Creare altri ruoli, ad esempio un gruppo che riassume i punti principali, o pensa ad alcune domande per verificare la comprensione del materiale.</p> <p>Dare in anticipo delle domande le cui risposte saranno contenute nella lezione. Sfidare gli studenti a cercare le risposte mentre ascoltano la lezione. Vince il gruppo che risponde al maggior numero di domande.</p>

SCHEDA METODOLOGICA: RINFORZARE L'APPRENDIMENTO A FINE LEZIONE⁵

Tecniche per rinforzare l'apprendimento alla fine della lezione:
<p>Ricapitolare i punti fondamentali: negli ultimi 5 minuti ricapitolare i punti fondamentali della lezione. Si può fare attraverso un botta e risposta con la classe, o usando la lavagna per riassumere le parole chiave.</p> <p>Dalle frasi alle parole chiave: alla fine della lezione chiedete agli studenti di individuare nei propri appunti (o nel testo utilizzato) un certo numero (da 3 a 10) di frasi/concetti chiave emersi durante la lezione. In seguito restringete il campo chiedendo loro di individuare delle parole chiave legate a questi concetti. Le parole chiave potranno poi essere riprese concettualmente in altre forme durante le lezioni successive.</p> <p>Ripasso da parte degli studenti: chiedete agli studenti di rivedere i contenuti della lezione tra di loro, oppure date un questionario di autovalutazione da compilare. Lasciate loro 5 minuti per preparare da soli, in coppia, o in piccoli gruppi, un breve schema o delle domande sulla lezione.</p> <p>Applicazione ad un problema: ponete un problema o una domanda da risolvere, basato sulle informazioni date a lezione.</p> <p>Cerca lo studente che ha la risposta alla tua domanda: a fine lezione preparare tanti fogli quanti sono gli studenti, su metà di essi scrivere domande sulla lezione, sull'altra metà le risposte per ogni domanda. Dopo aver mescolato i fogli, distribuirli uno per ciascuno, e incaricare gli studenti di abbinarsi in coppia in base alla domanda / risposta corrispondente. Il passo successivo può essere quello di proporre loro delle sfide nel dare le risposte esatte (ogni coppia fa agli altri studenti la domanda di cui è detentrica e gli altri gruppi devono dare la risposta al più presto)</p> <p>La giornata del ripasso: quando hai terminato un argomento didattico dividi gli studenti per sottogruppi e invitali a preparare una lista di argomenti trattati nelle lezioni precedenti, come, per esempio, 5 concetti più importanti, 3 esempi e 3 domande da fare al docente di cose che non si sono capite</p>

Continua >

Quiz di fine giornata: dividere la classe in gruppi di tre o quattro persone, dare loro un cartoncino e fare una serie di domande. Per ogni domanda, il gruppo che alza per primo il cartoncino può rispondere, e se risponde correttamente guadagna un punto. Al termine del gioco calcolare i punti totali per ogni gruppo e dichiarare il vincitore. In base alle risposte date si può rivedere il materiale poco chiaro e così ripassare tutti insieme.

Scheda di auto-valutazione degli apprendimenti: alla fine di un argomento (di una o più lezioni, si distribuisce un breve questionario agli studenti per avere un feed back dalla classe su ciò che gli studenti ritengono di aver imparato.
Domanda: **Cosa ho imparato di me come studente in questa attività?**
Che prima non sapevo?
Che non sapevo imparare?
Che non riuscivo ad imparare?
Che non sapevo di dover imparare?

Scheda di valutazione della lezione: 15 minuti prima della fine della lezione si dispongono gli studenti in sotto gruppi (o li si fa lavorare in coppie) e si chiede loro di valutare alcuni aspetti della lezione/conduzione del docente (ad es. chiarezza o meno del linguaggio utilizzato, stile della lezione, facilità o meno nel capire i concetti, velocità adeguata nell'esposizione, etc).

Le schede di auto-valutazione e di valutazione della lezione permettono al docente di avere un feed back dagli studenti rispetto all'adeguatezza o meno del proprio stile di insegnamento (in relazione agli studenti della classe) e agli apprendimenti acquisiti dagli studenti. In questo modo possono essere apportati in itinere dei correttivi.

SCHEDA METODOLOGICA: MIGLIORARE L'APPRENDIMENTO
GUIDA A PRENDERE APPUNTI⁶

<p>Può essere di grande aiuto per gli studenti apprendere un metodo di studio adatto alle caratteristiche individuali e alla materia che si sta affrontando. L'insegnante può accompagnare lo studente in questo percorso di scoperta facendogli sperimentare diversi stili di apprendimento.</p> <p>Il docente può ad esempio invitare gli studenti a svolgere alcune attività a casa o a fine lezione, dando diverse consegne:</p> <p>Identificare fra gli appunti le idee e i concetti principali spiegati dall'insegnante e integrarli o confrontarli con il libro di testo o con una piccola dispensa fornita dall'insegnante stesso allo scopo di aiutare lo studente ad integrare le nuove informazioni nel bagaglio di conoscenze pregresso.</p> <p>Riorganizzare idee e concetti e rappresentarli visivamente sotto forma di mappe concettuali⁷ o sotto insiemi aiutandosi con colori che distinguano il tipo di informazione o la sua importanza, evidenziando le informazioni principali (le mappe concettuali aiutano a rappresentare visivamente i rapporti tra concetti)</p> <p>Disegna l'aneddoto tematico della lezione ovvero invitare gli studenti a rappresentare con un veloce disegno a schizzo il tema della lezione. Molti studenti lo fanno e questo permette loro di associare una immagine a dei contenuti. (ad es. in biologia ho conosciuto degli studenti che disegnavano i virus come i cartoni animati e vi associavano delle caratteristiche distintive. Es: citomegalovirus disegnato come un robot...). Ogni studente ha dei modi per ricordarsi i concetti. Potrebbe essere utile fare una indagine ed aiutarli ad affinare la propria tecnica.</p> <p>Il docente può inoltre preparare dei materiali didattici che agevolino la presa degli appunti. Ad esempio può:</p> <p>Preparare delle dispense con dei punti chiave da lasciare in bianco che dovranno essere completati durante la lezione (es. lasciare in bianco i termini di alcune definizioni, parole chiave, punti di un elenco, ecc)</p> <p>Preparare delle dispense o fogli di lavoro che riportino dei punti chiave che verranno trattati a lezione, lasciando dello spazio bianco per prendere poi appunti.</p> <p>Preparare dispense con fogli a tre colonne. La colonna delle informazioni sarà al centro e servirà a registrare le informazioni principali. A sinistra ci sarà la colonna delle domande o idee che possono venire in mente durante la spiegazione, a destra ci sarà la colonna del giudizio o del commento su quanto ascoltato, da compilare al termine della lezione.</p>
--

5) Le schede metodologiche "Aumentare l'attenzione degli studenti" e "Rinforzare l'apprendimento a fine lezione" sono liberamente tratte da S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l'apprendimento attivo, pubblicato da I.T.C.G.P.A.C.L.E. "Luca Pacioli" di Crema" e integrate con alcune esperienze di Ala Milano Onlus. La scheda intitolata "Il team di ascolto" è interamente tratta da Bettinelli S. Ivi cit.

6) Ivi cit. liberamente tratto da Bettinelli S. insegnare e/è coinvolgere, pubblicato da I.T.C.G.P.A.C.L.E. "Luca Pacioli" di Crema", con integrazioni di Ala Milano Onlus
7) Per una approfondimento sulle mappe concettuali rimandiamo al capitolo 1 sulle life skills al paragrafo sul pensiero creativo

SCHEDA METODOLOGICA: MIGLIORARE L'APPRENDIMENTO⁸
RICERCA DI MATERIALI SU UN ARGOMENTO

OBIETTIVI

- Aumentare la capacità degli studenti di risolvere problemi.
- Conoscere alcuni strumenti di ricerca (internet, giornali).

ATTIVITÀ

Gli studenti di oggi navigano in internet, sono degli ottimi esploratori. Questa loro competenza unita alla conoscenza dello strumento web può essere utilizzata nella didattica⁹.

Può essere utile stimolare gli studenti su un argomento, facendo loro fare una piccola ricerca tematica, anche prima che quell'argomento venga spiegato in classe.

Per insegnare agli studenti a utilizzare le informazioni (passando dall'accesso alla fruibilità per degli scopi intenzionali), può essere utile insegnare loro a catalogare le informazioni, o comunque a porre l'attenzione su alcune informazioni e non su tutto. Un utile passaggio intermedio utile in questo senso, può essere **far fare agli studenti delle schedature di un articolo di giornale o di un sito internet** (ad es. si crea una scheda con titolo del sito, principali argomenti trattati, autore, a chi è rivolto, stile dell'informazione, etc).

Si può inoltre chiedere agli studenti di portare in classe articoli di giornali o riviste, brani o immagini da Internet, etc., collegati all'argomento che si sta trattando.

L'ultimo step consiste nel dividere la classe in sotto gruppi chiedendo loro di condividere i materiali portati, di presentarli e di scegliere i tre più interessanti. Si può inoltre far loro integrare altre informazioni per arrivare a dei prodotti più completi. Questi materiali saranno poi presentati alla classe da un rappresentante del gruppo. L'insegnante, durante questa disposizione, prenderà appunti su alcuni aspetti da sviluppare durante la lezione.

VARIANTI

- Raccogliere i materiali selezionati, copiarli e distribuirli a tutti gli studenti.
- Far scegliere un articolo da cui trarre le informazioni più importanti, sempre in piccoli gruppi, per confrontare poi le informazioni scelte dai diversi gruppi.

SCHEDA METODOLOGICA: GESTIONE DEL TEMPO¹⁰
RISPARMIARE TEMPO IN DODICI MOSSE

Dodici consigli utili:

- 1) **Inizia puntuale.** Questo segnala a chi arriva in ritardo che stai facendo sul serio. Se manca qualche studente si può iniziare con un attività o una discussione che non richieda il gruppo completo.
- 2) **Chiudi la porta.** Quando decidi di iniziare, chiudi la porta senza dire niente, anche se alcuni studenti sono fuori: questo sarà un chiaro segnale di inizio!
- 3) **Dichiara gli obiettivi della giornata,** più il lavoro è interattivo o procede per problemi e più è utile agli studenti aver chiaro lo scopo dell'attività. La lavagna può essere scritta prima dell'inizio della lezione.
- 4) **Dai istruzioni chiare,** prepara prima il contenuto delle indicazioni che darai e la sequenza delle spiegazioni.
- 5) **Un passo alla volta, spesso è bene dare una consegna alla volta.** Ogni volta che gli studenti hanno finito un passaggio, dichiara il passo successivo. Viceversa dare troppe informazioni confonde gli studenti o fa loro fare dei "salti metodologici".
- 6) **Distribuisci velocemente il materiale didattico: schede, fotocopie, ecc..** Un buon materiale didattico indica cura della relazione.
- 7) **Velocizza i report dei lavori di gruppo.** Ad es. chiedi ai gruppi di elencare le idee chiave su grandi fogli di carta da attaccare alle pareti dell'aula, per renderli visibili a tutti mentre vengono discussi. Se ha didatticamente senso, (ad es. se ogni gruppo ha da elencare 5 punti, fai raccontare a tutti il primo punto), poi si passa al secondo, etc. In questo modo eviti l'inattività degli altri sotto-gruppi per troppo tempo. Se un concetto è già emerso non dovrà essere ripetuto.
- 8) **Fai confrontare due sotto gruppi e non l'intera classe.** Se gli studenti sono poco abituati ad attività interattive, o sono lenti o confusionari, la presentazione alla classe può essere ridotta a presentazione ad un altro sotto gruppo. Da 4 micro-gruppi si passa alla fusione in due sotto gruppi che si espongono il lavoro. Questa si rivela un'ottima scelta durante le attività con due docenti in co-presenza (ogni docente ascolta il report di un sotto gruppo).
- 9) **Definisci tempi, limiti o numero di interventi** nelle discussioni o nelle presentazioni (es. avete 2 minuti di tempo per spiegare la vostra idea o quanto è emerso)
- 10) **Procurati volontari a turno.** Non aspettare che si facciano avanti.
- 11) **Accellera il ritmo delle attività di tanto in tanto:** a volte mettere sotto la pressione del tempo dà energia agli studenti.
- 12) **Recupera velocemente la tensione della classe** con modi diversi (vedi le schede sull'attenzione nel capitolo sulla didattica)

SCHEDA METODOLOGICA: GESTIONE DELLA CLASSE MENTRE SI INTERROGA¹¹

OBIETTIVI

- Aumentare il coinvolgimento del gruppo
- Aumentare la capacità di ascolto del gruppo
- Aumentare la capacità di mutua cooperazione del gruppo
- Ridurre i comportamenti distrubanti

ATTIVITÀ

Il docente deve prevedere in anticipo i ruoli che vorrà assegnare ad ogni sotto gruppo e poi assegna ad ognuno dei compiti. Ecco alcuni esempi:

Il sottogruppo che deciderà una domanda: (libera o riguardante il tal argomento) usando gli appunti o il libro. Questa si rivela anche un'opportunità per fare ripassare di argomenti.

Il sottogruppo che scriverà le domande dell'insegnante: e dovrà alla fine della lezione rispondere alle risposte che non sonostate date dal compagno interrogato

Il sottogruppo di aiuto che può rispondere ad una delle domande a cui lo studente interrogato non sa rispondere (e che viene chiamato in causa dallo studente come un jolly)

Il sotto gruppo di valutazione che dati alcuni criteri dal docente (sui contenuti, sui modi di esprimersi, sulla capacità di ragionamento, etc) esprimerà una valutazione.

Il sotto gruppo di ripasso nel caso in cui alcuni studenti abbiano delle interrogazioni nelle ore a seguire. Composti da due, massimo tre studenti.

Altri modi sono quelli di dare compiti ad ogni gruppo (es. parole crociate, problemi, etc.) che verranno controllati al termine della lezione e al quale saranno assegnati dei micro-voti o altra forma di valutazione. Allo stesso modo possono essere assegnati compiti nuovi di interesse per l'insegnante (articoli di giornale o altro da riassumere) o letture, esercizi, attività di ripasso, fino ad arrivare a gruppi che prepareranno pezzi delle lezioni future.

8) Ivi cit. liberamente tratto da Bettinelli S. insegnare e/è coinvolgere, pubblicato da I.T.C.G.P.A.C.L.E. "Luca Pacioli"di Crema" , integrate da Ala Milano Onlus

9) Si veda nel medesimo capitolo la didattica del web 2.

10-11) Ivi cit. liberamente tratto da Bettinelli S. insegnare e/è coinvolgere, pubblicato da I.T.C.G.P.A.C.L.E. "Luca Pacioli"di Crema", integrate con l'esperienza di Ala Milano Onlus

SCHEDA METODOLOGICA: QUIZ LOGICO DI FINE GIORNATA
IL MORTO DI FIANCO ALLA MONETA

- OBIETTIVI** Stimolare la logica dei ragazzi
- PROBLEMA** Una persona è stata trovata morta affianco a una moneta. Come mai?
La classe può fare domande a cui è possibile rispondere solo con dei “sì” o dei “no”
- SOLUZIONE** La persona è morta asfissata in un sommergibile avariato in fondo al mare: al momento della rottura erano in due, mancava l’ossigeno e c’era la bombola di ossigeno solo per la risalita di una persona.
Per stabilire chi poteva usarla hanno tirato testa o croce.

SCHEDA METODOLOGICA: QUIZ LOGICO DI FINE GIORNATA¹²
IL CAMMELLIERE

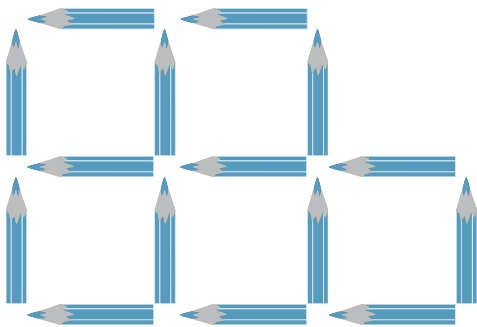
- OBIETTIVI** Stimolare la logica dei ragazzi
- PROBLEMA** Uno vecchio cammelliere aveva 17 cammelli. In punto di morte, in un momento di lucidità stabilì le proporzioni secondo cui i suoi cammelli sarebbero andati in eredità ai suoi tre figli. Disse ai ragazzi che a ciascuno di essi avrebbe lasciato in proporzione alle capacità e all’età.
Dispose che il maggiore dei tre figli ereditasse metà dei suoi cammelli, che il secondo beneficiasse di un terzo di quei cammelli, quindi che al più piccolo dei suoi figli andassero i rimanenti cammelli che, per togliere ogni ombra di dubbio, sarebbero stati un nono del totale. Ovviamente i cammelli si sarebbero dovuti ereditare interi, nel senso che i tre figli non avrebbero dovuto condividere le bestie tra loro. Fu chiamato un saggio, che accontentandosi di un piccolo compenso sciolse l’eredità.
Quanti cammelli dunque toccarono a ciascuno dei tre figli?
- SOLUZIONE** Il saggio propose questa soluzione: dato che i cammelli erano 17 e che quel numero non avrebbe dato un calcolo esatto, aggiunse un suo cammello a quelli, così da farli diventare 18, che invece è multiplo di 2 e di 3 e di 9.
Al primo dei 3 figli toccarono 9 cammelli, la metà; al secondo 6 cammelli, un terzo del totale; al terzo figlio infine toccarono 2 cammelli, un nono di 18.
Il saggio a questo punto fece notare ai ragazzi che la somma dei cammelli dati faceva 17 (9+6+2=17) e dato che ne avanzava uno, proprio quello aggiunto da lui, se lo riprese. Ricevuta la ricompensa, montò sulla sua bestia e tornò a casa.

SCHEDA METODOLOGICA: QUIZ LOGICO DI FINE GIORNATA¹³
SEI FIGLI E CINQUE PATATE

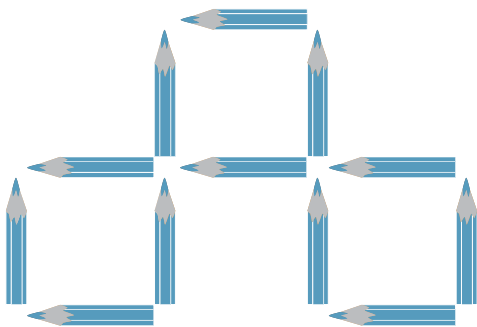
- OBIETTIVI** Stimolare la logica dei ragazzi
- PROBLEMA** Una madre ha 6 figli e 5 patate. Come può distribuire uniformemente la patate tra i figli?
Non valgono le frazioni.
- SOLUZIONE** Facendo un purè...

SCHEDA METODOLOGICA: QUIZ LOGICO DI FINE GIORNATA¹⁴
I SEI QUADRATI

- OBIETTIVI** Stimolare la logica dei ragazzi
- PROBLEMA** Utilizzando 15 matite realizziamo 6 quadrati, come in figura [5 di una matita per lato, e 1 di due matite per lato]
Togliendo 3 matite è possibile fare scomparire interamente 3 dei 6 quadrati!



SOLUZIONE



SCHEDA METODOLOGICA: QUIZ LOGICO DI FINE GIORNATA¹⁵
LA BARCA

- OBIETTIVI** Stimolare la logica dei ragazzi
- PROBLEMA** Un contadino doveva trasportare al di là del fiume il suo lupo, la sua capra e una cesta di cavoli, avendo a disposizione una barca poco capiente che avrebbe potuto trasportare solo lui in compagnia di una delle bestie o lui insieme alla cesta di cavoli. Ma se avesse lasciato su una delle due rive il lupo con la capra, questi l’avrebbe uccisa per mangiarsela; allo stesso modo non avrebbe potuto lasciare insieme capra e cavoli perché la bestia li avrebbe sicuramente mangiati. La sua presenza era fondamentale perché il lupo non mangiasse la pecora e perché la pecora non mangiasse i cavoli. Come fece ad attraversare il fiume col lupo, capra e cavoli?
- SOLUZIONE** Il contadino compì il primo viaggio insieme alla capra, lasciandola sulla riva opposta del fiume e tornò indietro a prendere la cesta di cavoli. Compì un secondo viaggio depositando i cavoli ma riportando indietro la capra. Al terzo viaggio traghettò il lupo, per lasciarlo sulla riva con la cesta di cavoli.
Quindi tornò indietro per prendere la capra e con quel quarto viaggio concluse l’attraversamento del fiume.

12-13) Ivi cit. integralmente tratto da Bettinelli S. insegnare e/è coinvolgere, pubblicato da I.T.C.G.P.A.C.L.E. “Luca Pacioli” di Crema”.

14) Tratto dal sito internet www.nienteperniente.it

15) Ivi cit. integralmente tratto da Bettinelli S. insegnare e/è coinvolgere, pubblicato da I.T.C.G.P.A.C.L.E. “Luca Pacioli” di Crema”.

SCHEDA METODOLOGICA: QUIZ LOGICO DI FINE GIORNATA¹⁶
IL CAMION SOVRACCARICO

OBIETTIVI

Stimolare la logica dei ragazzi

PROBLEMA

Un camion con un grosso carico si avvicina ad una galleria. L'autista improvvisamente si rende conto che il carico è troppo alto per passare nella galleria e con una brusca frenata riesce a fermarsi. Scende e vede che il suo carico effettivamente, anche se solo di pochissimi centimetri, è più alto della galleria. Dietro il camion si sta già formando una lunga coda di macchine, ma l'autista riesce solo a pensare a due soluzioni: scaricare parzialmente il camion -cosa che gli richiederebbe parecchio tempo e lo costringerebbe a tornare poi indietro a recuperare gli oggetti lasciati, oppure fare una deviazione di circa una trentina di chilometri per una strada senza gallerie (ammesso che riesca a fare inversione di marcia nell'ingorgo che si è creato). Come risolvere il problema?

SOLUZIONE

Mentre il camionista considerava la difficile situazione una ragazzina si fermò a guardare e dopo un po' si avvicinò all'uomo e gli disse: "visto che il carico è solo di pochissimi centimetri più alto, perché non fai uscire un po' di aria dai pneumatici?"

SCHEDA METODOLOGICA: QUIZ LOGICO DI FINE GIORNATA¹⁷
PARADOSSO DEL PONTE

OBIETTIVI

Stimolare la logica dei ragazzi

PROBLEMA

Ci sono 4 persone su un lato di un piccolo ponte che devono attraversarlo e raggiungere l'altro lato entro 17 minuti. Il vostro compito è di aiutarli..

Situazione: è buio. C'è solo una pila che deve essere usata per attraversare il ponte. Due persone al massimo possono attraversare il ponte nello stesso tempo. La pila deve essere portata indietro in modo che la nuova coppia possa attraversare il ponte. Ogni persona viaggia ad una velocità diversa. Come coppia possono solo viaggiare alla velocità della persona più lenta.
Persona A: ci mette 10 minuti per attraversare il ponte.
Persona B: ci mette 5 minuti per attraversare il ponte.
Persona C: ci mette 2 minuti per attraversare il ponte.
Persona D: ci mette 1 minuti per attraversare il ponte.
Questo problema non implica nessun trucco (per es. gettare la pila o una persona che porta l'altra). È un problema strettamente matematico. Dovreste risolverlo in meno di 5 min.

SOLUZIONE

Vanno C + D ----- C torna (4 minuti)
Vanno A + B ----- D torna (11 minuti)
Vanno C + D (2 minuti)

SCHEDA METODOLOGICA: QUIZ LOGICO DI FINE GIORNATA¹⁸
PARADOSSO DEL PONTE

OBIETTIVI

Stimolare la logica dei ragazzi

PROBLEMA

Un gelataio ambulante vende solo due tipi di coni gelato: uno più piccolo da € 1,00 e uno più grande da € 1,50. Il signor Gustavo si avvicina al suo carretto e gli consegna due euro, senza aggiungere altro e senza indicare alcun tipo di cono. Il gelataio però, pur non avendo mai visto prima, capisce che il signor Gustavo desidera un cono da € 1,50 come ha fatto?

SOLUZIONE

Gustavo non ha dato al gelataio una moneta da due euro (come si potrebbe pensare...), ma due monete da un euro ciascuna. È evidente che se avesse voluto il gelato più piccolo, gli avrebbe dato una sola di moneta da un euro.

SCHEDA METODOLOGICA: QUIZ LOGICO DI FINE GIORNATA¹⁹
TRISTI E FELICI

OBIETTIVI

Stimolare la logica dei ragazzi

PROBLEMA

Alcune ragazze in costume da bagno stanno ferme in piedi, tra la gente. Una è contenta ma piange e le altre sono tristi, ma sorridono. Come mai?

SOLUZIONE

È la premiazione di un concorso di bellezza. La vincitrice è felice, ma piange di gioia. Le altre sono tristi perché non hanno vinto, ma sorridono per mostrarsi contente e graziose.

Prove tecniche di apprendimento,
ovvero del valore della didattica laboratoriale

A cura di Paola Tieri - USP Milano

Potremmo iniziare il nostro discorso sulla didattica laboratoriale citando le innumerevoli definizioni elaborate in questi ultimi anni. Ci basterà invece ricordare quanto affermava ventitrè secoli fa Aristotele: *“Chi ignora l'esperienza non possiede la teoria”*²⁰. Questo ci permette di capire quanto consolidata sia, nella storia della conoscenza umana, l'attribuzione di valore all'esperienza, anche se, come ricorda lo stesso Aristotele, è poi l'unione tra teoria e pratica che dà luogo alla vera conoscenza. Nonostante il favore dei millenni, non suscita meraviglia il fatto che una didattica basata sull'esperienza o, in altri termini, una didattica laboratoriale, sia stata oggetto di numerose riflessioni teoriche mentre pochi ne siano ancora gli esempi applicativi. Come si sa, tra il dire e il fare... molto ne corre.

Questa sottovalutazione dell'esperienza nella pratica didattica dipende dal fatto che la scuola, almeno dal tempo della rivoluzione di Gutenberg, si è specializzata nel far apprendere attraverso la lettura e l'ascolto di lezioni: questi mezzi sembrano apparentemente testi orali, ma hanno per lo più le caratteristiche del testo scritto quanto a impostazione logica, scelta lessicale e forma sintattica. In alcuni casi si arricchisce il testo orale con accorgimenti retorici, ovvero introducendo riferimenti all'esperienza del destinatario, affinché questi possa comprendere più facilmente, utilizzando esempi, metafore e similitudini, oppure sintonizzandosi con il clima emotivo dell'interlocutore, utilizzando a questo scopo anche il controllo sapiente della voce e del linguaggio non verbale. Insomma elocutio ed actio oltre ad inventio e dispositio.

Oggi questo modo di trasmissione del sapere sembra non bastare più, a meno che non ci si accontenti di considerare

“normali” gli attuali tassi di dispersione e di scarso rendimento, e non ci si adatti a vedere gli studenti solo per quello che **non...** (sanno, sono, capiscono, si impegnano, collaborano, studiano etc.) senza aver provato a mobilitare quello che già sanno o sono capaci di fare. Oggi i giovani così, o almeno solo così, non apprendono più, e quindi si deve cambiare.

In un libro, piccolo ma non per importanza, F. Antinucci²¹ sostiene che quando *“si sostituisce all'apprendimento simbolico-ricostruttivo quello esperienziale, tutto cambia: la separatezza disciplinare, il curriculum lineare e uguale per tutti, l'organizzazione in classi e quella del tempo, e, naturalmente, il ruolo dell'insegnante. Già, perché quest'ultimo cessa di essere il “dispensatore di conoscenze” ex cathedra per diventare l'aiuto alle ricostruzioni autodirette dell'allievo, il suo accompagnatore e la sua guida nei percorsi che sceglierà e perseguirà”*. Salta immediatamente agli occhi la differenza tra il ruolo svolto oggi dalla maggior parte degli insegnanti e quello appena descritto da Antinucci. La scuola, infatti, si rifà a un modello di apprendimento sequenziale come la scrittura, e non riesce a catturare la capacità dei giovani di *“navigare”*, di destreggiarsi per prova ed errore di fronte a un problema da risolvere, di raccogliere informazioni seguendo la via associativa, di progettare un'attività, di operare con gli altri. Bisogna dunque sfruttare le capacità che i giovani hanno sviluppato altrove e che sono normalmente latenti nella scuola ma non nella vita. Il compito della scuola sarà poi quello di insegnare agli studenti a dare ordine alle esperienze ed alle informazioni e di farli arrivare alla teoria dai fatti. Un compito, come si può capire, di grande importanza.

19) Ivi cit.
20) *Metafisica, Libro I, capitolo primo*
21) *Francesco Antinucci, La scuola si è rotta, Laterza 2001, pag. 106*

16-17-18) Ivi cit. integralmente tratto da Bettinelli S. *insegnare e/è coinvolgere*, pubblicato da I.T.C.G.P.A.C.L.E. “Luca Pacioli” di Crema”.

In base alla nostra esperienza, il modo più adatto per ottenere dagli studenti la mobilitazione delle proprie competenze e risultati migliori in termini di sviluppo di conoscenze, competenze disciplinari e competenze trasversali, ma anche di motivazione e ed autostima, è senz’altro la didattica laboratoriale. Essa è, tra l’altro, uno dei modi più efficaci per sviluppare competenze, che certo non si sviluppano senza il fare.

Per **didattica laboratoriale** intendiamo una situazione di apprendimento in cui gli studenti sono chiamati ad affrontare un problema disciplinare o multidisciplinare rispetto al quale posseggono solo alcune conoscenze generali. Queste verranno utilizzate per **affrontare e risolvere un problema nuovo**, il che richiede una **raccolta di informazioni**, l’utilizzo di strumenti, **l’organizzazione del gruppo di lavoro** con la definizione dei ruoli di ognuno ed infine una **relazione sui risultati** ottenuti. Nel corso di questa attività potranno emergere alcune competenze fino a quel momento non emerse nel contesto scolastico.

Se ben organizzata, la didattica laboratoriale permette a tutti gli studenti di mettersi alla prova qui ed ora, di verificare le proprie capacità nello svolgimento di compiti di realtà e di vivere così un’esperienza emotivamente, socialmente ed intellettualmente gratificante. É perciò quanto s’ha da fare per invertire la rotta e contrastare la noia, la scarsa motivazione, la disaffezione degli studenti rispetto all’impegno scolastico, la dispersione e gli scarsi livelli di rendimento di quel 48% di studenti promossi con debiti formativi.

Realizzare un’attività di didattica laboratoriale non è facile: il docente deve tradurre un concetto in un problema che gli studenti possano affrontare e risolvere, facendo tesoro delle conoscenze teoriche già in loro possesso. Deve cioè trasformare obiettivi e contenuti in esperienze educative. Questi non vanno necessariamente scelti in base all’epistemologia delle discipline: si possono, ad esempio, anticipare argomenti che in base all’impianto sistematico della disciplina andrebbero trattati in un secondo momento, se si prestano di più ad essere svolti con metodi laboratoriali. Nella didattica laboratoriale, inoltre, gli studenti vanno direttamente coinvolti nella realizzazione di specifiche attività nel corso delle quali il docente svolge un ruolo di regia. Infine l’esperienza deve avere tempi serrati, in modo che possa essere verificata subito.

Il compito del docente consiste dunque:

- nella **individuazione del tema** disciplinare o interdisciplinare da trattare;
- nella **presentazione del tema** agli studenti;
- nella **esplicitazione delle questioni aperte** rispetto alle quali gli studenti devono trovare una risposta;

- nella **costituzione dei gruppi, nell’assegnazione del compito e dei ruoli**, nella indicazione dei tempi per la realizzazione delle attività;
- nella **messa a disposizione della strumentazione** e dei materiali indispensabili alla realizzazione del compito;
- nello **svolgimento del ruolo di regia**;
- nell’**osservazione dei comportamenti degli studenti** sulla base di una griglia appositamente predisposta;
- nel **coordinamento della presentazione** da parte dei gruppi del proprio lavoro alla classe, compresa la **ricostruzione del percorso** seguito.

Il gruppo nella didattica laboratoriale

Lo svolgimento di attività di questo genere è molto più efficace se gli studenti lavorano in gruppo. Il gruppo attiva la reciproca interazione, il perseguimento di scopi comuni ed un clima emotivo che dà gratificazione e permette l’emergere di bisogni, desideri, progetti²² e, aggiungeremmo, capacità e limiti personali.

“Non credevo che sarei riuscito a fare questo lavoro, ma anche i miei compagni avevano difficoltà e siamo riusciti insieme a trovare il sistema giusto” dice uno studente di III media a conclusione dell’esperienza di didattica laboratoriale svolta nel 2006-2007 da sei scuole coordinate dall’ USP di Milano. É esattamente quanto afferma K. Lewin²³ quando definisce il gruppo come *“una totalità dinamica che non si esaurisce nella somma delle parti”*.

Il gruppo dunque che fa emergere e che potenzia e che durante questo processo rende possibile metacognizione²⁴ ed autorientamento.

Proprio perché nel corso delle attività laboratoriali svolte in gruppo gli studenti si comportano spesso in modo imprevedibile per gli insegnanti e per loro stessi, questa attività rende interessante una riflessione su quanto è accaduto, sia in termini di risultati che di comportamenti dei singoli e dei gruppi. Si tratterà perciò di far seguire alle attività laboratoriali altre attività di autorientamento.

Per **attività di auto-orientamento** si intendono le attività svolte a conclusione delle singole attività laboratoriali nel corso delle quali gli studenti sono invitati a ricostruire e a riflettere, grazie all’aiuto di strumenti stimolo come questionari, domande poste dal docente o dai compagni etc, su cosa e come si è appreso e su quali sono stati i punti di forza e di debolezza dei singoli e dei gruppi.

Tali attività prevedono:

- la ricostruzione del percorso seguito attraverso colloqui del docente con la classe e la compilazione di un questionario di autovalutazione da parte di ciascuno studente;
- la restituzione alla classe da parte del docente degli esiti dei questionari, condotta con modalità a-valutativa;

- il colloquio individuale con quegli studenti il cui comportamento, in un senso o nell’altro, si è particolarmente distinto, condotto con la stessa modalità a-valutativa del colloquio con la classe.

Tutto ciò servirà a far emergere le diverse caratteristiche individuali e a dare agli studenti il piacere dell’impegno in una attività che li ha coinvolti e che sentono propria.

Un’esperienza di didattica laboratoriale

Abbiamo già visto che *“chi ignora l’esperienza non possiede la teoria”*: non potremmo perciò parlare di didattica laboratoriale se non facendo appello alla nostra esperienza in questo campo. L’esperienza che presentiamo si è svolta nell’a.s. 2006-2007 in tre classi terze di tre scuole medie e in tre classi prime di tre ITIS di Milano e provincia che hanno realizzato il progetto USP-USR *“Orientare gli adolescenti oggi: uno strumento contro la dispersione”*. Il numero di studenti coinvolti è stato in totale di 140 (64 di III media; 76 di I superiore); il numero di docenti 12.

In ogni classe delle sei scuole si sono realizzati otto moduli laboratoriali e di auto-orientamento con cadenza mensile nel periodo ottobre - maggio.

Il carattere di continuità di questo impianto è probabilmente uno dei punti di forza del progetto; l’altro è rappresentato dal fatto che, in ogni classe, i docenti impegnati nella realizzazione dei moduli fossero due, ognuno dei quali responsabile di quattro moduli, cosa che ha reso possibile un continuo confronto tra loro, sia nella fase di realizzazione delle attività sia nella fase di verifica e valutazione dei risultati, ed ha costituito un nucleo innovativo all’interno del Consiglio di classe in grado di presentare via via agli altri docenti gli sviluppi dell’ esperienza.

Le materie coinvolte sono state le seguenti:

Secondaria 1° grado:Lettere – Scienze; Lettere – Matematica; Geografia – Scienze

Secondaria 2° grado:Scienze – Fisica; Fisica e laboratorio; Chimica.

L’attività dei laboratori scientifici ha avuto aspetti in comune con quella normalmente proposta dai docenti di materie scientifiche: esperimenti sulla fisica dei fluidi, del calore, reazioni chimiche, osservazioni al microscopio, misurazioni ecc. Diverso è stato invece l’approccio: tutte queste attività non venivano svolte per se stesse, né avevano il valore di dimostrazione o applicazione della teoria, ma venivano svolte al fine di risolvere o chiarire il problema posto dall’insegnante.

Per le materie umanistiche, l’attività laboratoriale si è sviluppata sotto forma di analisi del problema indicato dal docente. Sono state favorite da un lato le capacità di riflessione, dall’altro

lo sviluppo di capacità cognitive trasversali quali la capacità di operare collegamenti, concettualizzare, comunicare.

Al fine di valutare il grado di apprendimento e di conoscenze, lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali è stata effettuata una verifica alla fine di ogni modulo laboratoriale. Per la verifica delle conoscenze si sono utilizzate prove strutturate, semistrustrate e aperte. Per le competenze disciplinari, ovviamente diverse da modulo a modulo e da disciplina a disciplina, si è chiesto agli studenti di costruire tabelle, grafici, istogrammi e di definire, sintetizzare, esporre alcuni aspetti dell’attività svolta. Le competenze trasversali sono state valutate attraverso l’osservazione - effettuata con l’ausilio di griglie di osservazione - da parte dei docenti dei comportamenti degli studenti durante le attività laboratoriali. Il punto di riferimento adottato per l’individuazione delle competenze trasversali è stato il documento della Commissione del MPI “Indicazioni sulle modalità dell’innalzamento dell’obbligo di Istruzione”. Le attività di auto-orientamento, coordinate e monitorate dai docenti, sono state verificate per mezzo di questionari, diari, relazioni degli studenti. I risultati ottenuti sono sintetizzati nelle tabelle 1 e 2.

Percentuali di valutazioni positive e molto positive ottenute con i due metodi didattici nell’apprendimento di nuove conoscenze.

TABELLA 1	Didattica tradizionale	Didattica laboratoriale
Medie Inferiori	61%	85%
Medie Superiori	58%	70%

Livelli di padronanza positivi e molto positivi delle competenze trasversali e disciplinari ottenuti con la didattica laboratoriale.

TABELLA 2	Competenze trasversali	Competenze disciplinari
Medie Inferiori	87%	86%
Medie Superiori	84%	89%

Come appare evidente dai dati presentati, l’acquisizione di conoscenze nella secondaria di I grado è ad un livello dal sufficiente all’ottimo per l’85% degli studenti con le attività laboratoriali; del 61% con le attività tradizionali. Nella secondaria di II grado l’acquisizione di conoscenze è ad un livello dal sufficiente all’ottimo per il 70% degli studenti con la didattica laboratoriale; ad un livello dal sufficiente all’ottimo per il 58% degli studenti con la didattica tradizionale. Elevati sono anche i livelli di sviluppo delle competenze ottenuti con la didattica laboratoriale. Infine in merito ai risultati dei lavori di gruppo e delle attività di autorientamento, le opinioni espresse dagli studenti ci sembrano la migliore testimonianza dell’efficacia dell’intervento.

22) M. Bellotto - V. Russo, *Psicologia sociale*, McGraw-Hill 2004
23) K. Lewin, *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*, F. Angeli 1972
24) C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino 1995

Secondaria di I grado

“È stata una bellissima esperienza che ci ha insegnato la teoria mettendola in pratica”.

“È stato anche un ottimo modo per fare gioco di squadra.

Ogni componente ha dato una mano per realizzare un lavoro completo ed esauriente.”

“Esperienza fantastica che ci ha coinvolti”.

“Per la prima volta mi sono sentita importante”.

“È stato divertente ma davvero stancante”.

“Così si impara di più e meglio”.

“Ho scoperto la difficoltà di mettere d'accordo persone con idee diverse e di farsi rispettare”.

“Non mi sono vergognato di chiedere aiuto ai compagni”.

“Ho provato soddisfazione ad aiutare qualche compagno in difficoltà”.

Secondaria di II grado

“Un ottimo modo per metter a frutto la teoria studiata”.

“Mi diverto e intanto imparo qualcosa di utile”

“Ci sono tante cose che funzionano diversamente da come pensavo”.

“Rimangono più impresse le cose”.

“Gli esperimenti fatti su argomenti, che poi dovevo studiare, mi hanno fatto capire meglio l'argomento e mi hanno reso piacevole l'attività”.

“Posso dire che mi sono proprio divertito e non mi è pesato imparare queste cose”.

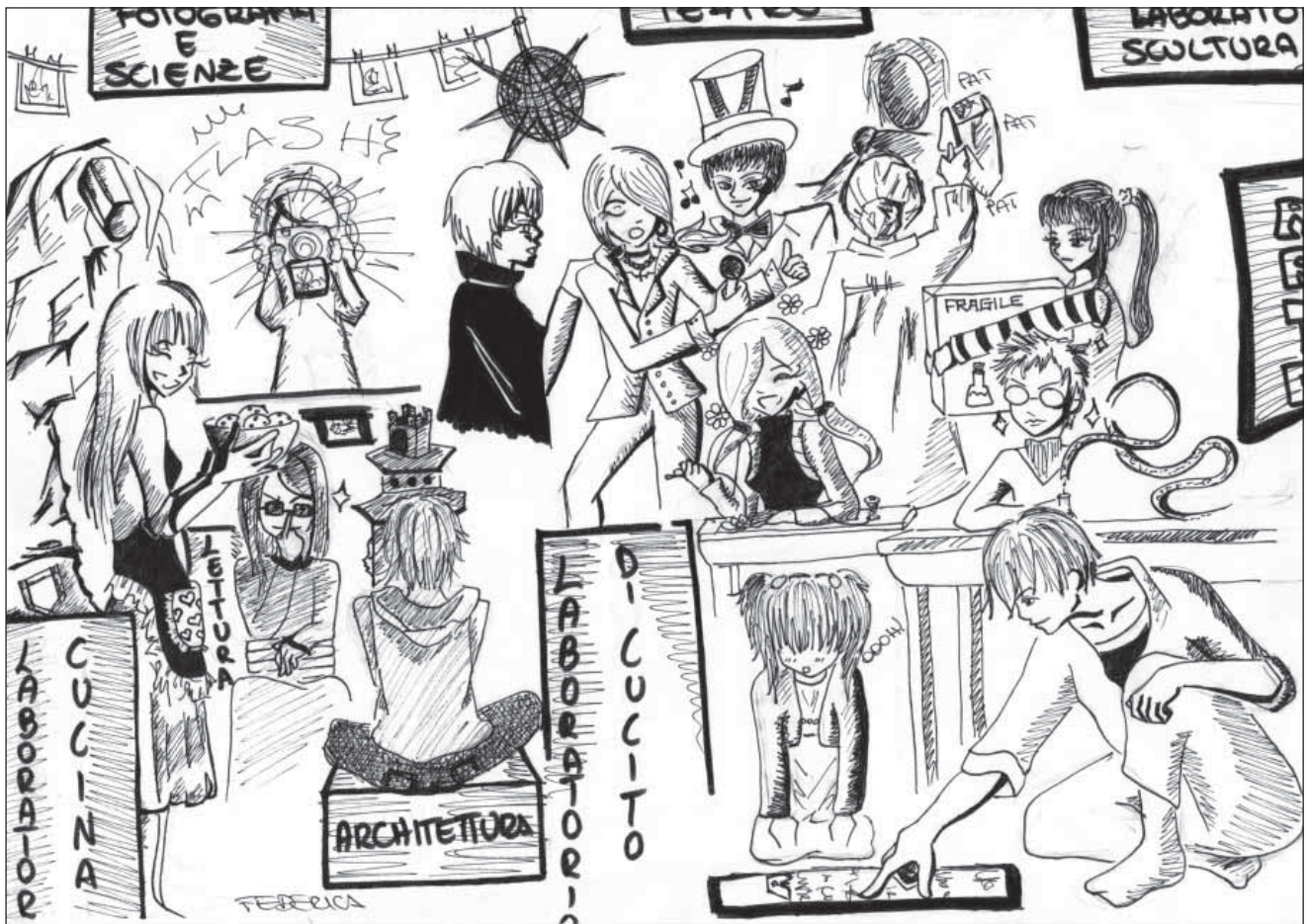
“Le attività di didattica laboratoriale mi sono piaciute perché sono riuscito a svolgerle con facilità e finalmente ho capito le proprietà dell'acqua”.

“Ho imparato a organizzare meglio il lavoro”

“Ho imparato a comunicare meglio i risultati agli altri”.

“Secondo me questo progetto è stato molto istruttivo, ma soprattutto ci ha permesso di assumere delle responsabilità”.

Un'esperienza, dunque, che ha dato risultati apprezzabili: per comprenderla meglio e più a fondo, e per avere un'idea più precisa di come si è svolta, presenteremo nelle pagine seguenti le diverse attività svolte dai docenti con le classi.



Disegno di Federica Petrarca 2°A Moda Istituto Kandinsky

SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE²⁵

ESEMPI DI PROGETTAZIONE INIZIALE SU SCIENZE E FISICA

ISTITUTO: ITIS “S.CANNIZZARO” RHO - MILANO

DOCENTE di SCIENZE Prof. Sassi Rosella

DOCENTE di FISICA Prof. Guidi Elena Maria

TITOLO DEL PROGETTO

SPERIMENTIAMO INSIEME

In 1° liceo scientifico tecnologico

RISULTATI ATTESI

Partendo dalle esperienze di laboratorio ci proponiamo di fornire a tutti gli studenti le basi della conoscenza scientifica e le competenze necessarie per comprendere il mondo naturale e tecnologico in cui vivono.

- I risultati che ci attendiamo dalla nostra didattica orientativa sono:
- Abituare gli studenti ad un lavoro organizzato come mezzo per ottenere risultati significativi.
- Abituare gli studenti a cogliere e ad apprezzare l'utilità del confronto di idee e dell'organizzazione del lavoro.
- Abituare gli studenti a lavorare in gruppo.
- Abituare gli studenti ad osservare un fenomeno in modo sistematico, a raccogliere dati e ad esaminarli criticamente.
- Far acquisire agli studenti una capacità operativa manuale utile non solo in laboratorio ma anche nella vita quotidiana.
- Far acquisire la consapevolezza della possibilità di descrivere in termini di trasformazioni fisiche, chimiche e biologiche molti eventi osservabili anche al di fuori dei laboratori scolastici.

SCIENZE MODULO 1
La molecola dell'acqua

Apprendere come è fatta la molecola dell'acqua.
Comprendere e riconoscere i tre stati fisici dell'acqua e le sue proprietà.

SCIENZE MODULO 2
L'acqua: dalla falda
acquifera al rubinetto
di casa mia.

Apprendere come si costruisce una rete idrica cittadina, come funziona l'acquedotto della città, con ricerca fotografica degli acquedotti della mia città.

SCIENZE MODULO 3
La vita in una goccia
di acqua

Apprendere le relazioni che intercorrono tra i diversi microrganismi viventi nell'ambiente delle acque stagnanti o di una pozzanghera. Imparare ad effettuare un'osservazione con un microscopio ottico.

SCIENZE MODULO 4
La vita in un acquario

Osservare e saper descrivere le forme viventi animali e vegetali presenti in due acquari realizzati nel laboratorio di biologia della scuola.
Osservare e saper descrivere le fasi di sviluppo dei diversi animali.

FISICA MODULO 1
Teoria degli errori

Teoria degli errori (per misure dirette) applicata alla determinazione dell'accelerazione di gravità g studiando le oscillazioni di un pendolo semplice.

Con questa esperienza oltre a scoprire che le oscillazioni di un pendolo descrivono fenomeni periodici caratterizzati da frequenza f e periodo T , gli studenti provano che durante le misurazioni di grandezze fisiche si commettono errori di vario tipo.

Teoria degli errori (per misure indirette) applicata alla determinazione della densità di alcuni materiali.

Con questa esperienza, oltre ad applicare la teoria degli errori per misure indirette, i ragazzi scoprono come si fa a misurare il volume di alcuni oggetti che presentano forme “strane” e misurando la loro massa, utilizzando la bilancia, riescono a calcolarne la densità.

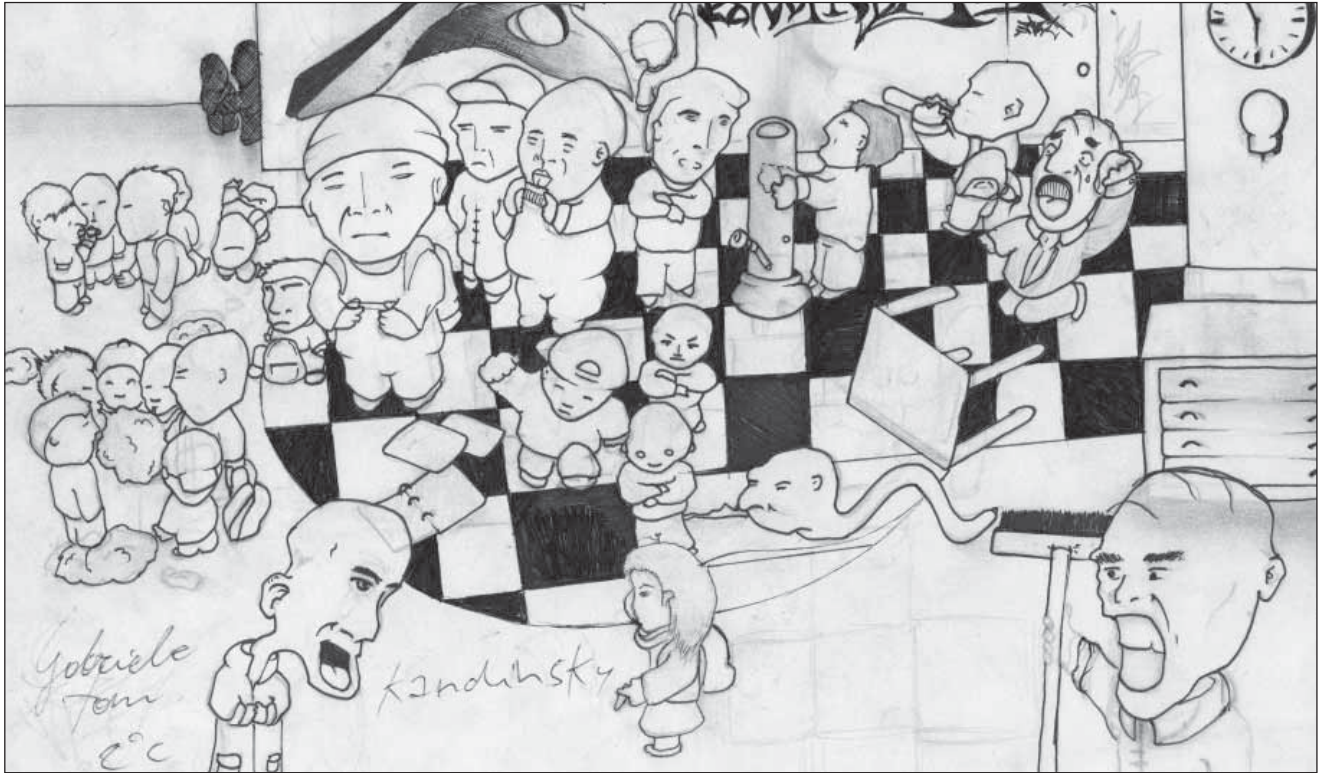
Con varie prove scoprono inoltre come la densità dipenda solo dal tipo di materiale di cui è costituito l'oggetto.

Continua “Esempi di progettazione iniziale su scienze e fisica” >

25) Scheda tratta dal progetto Usp-Usr: “Orientare gli adolescenti oggi” realizzato nella città di Milano e Provincia

FISICA MODULO 2 Somma di vettori	<p>Somma di vettori: collineari concordi e discordi</p> <p>Verifica della regola del parallelogramma per vettori concorrenti.</p> <p>Determinazione della risultante della somma di vettori paralleli concordi e del suo punto di applicazione.</p> <p>Utilizzando i vettori forza e partendo dall'esperienza di laboratorio, gli alunni si rendono conto che i vettori si sommano in maniera diversa a seconda di come sono disposti nello spazio, della loro intensità e del loro verso. Scoprono inoltre che il punto di applicazione della risultante è legato in qualche modo al punto di equilibrio del sistema di forze.</p>
FISICA MODULO 3 Statica dei fluidi	<p>Scopriamo in laboratorio il principio di Archimede.</p> <p>Con questa esperienza vogliamo far scoprire agli studenti che esiste una forza che aiuta i corpi a galleggiare.</p> <p>In laboratorio, utilizzando il dinamometro ed altra strumentazione specifica, verificano qualitativamente l'esistenza della forza di Archimede e successivamente determinano quantitativamente il suo valore immergendo oggetti in liquidi diversi.</p>
FISICA MODULO 4 Il caldo e il freddo	<p>Cosa sono le sorgenti di calore, differenza fra calore e temperatura, propagazione del calore-</p> <p>In questo modulo, gli studenti, con esempi pratici a volte anche molto semplici, scoprono oltre al significato del concetto di fonte di calore e della differenza fra calore e temperatura, come, nel linguaggio comune, spesso il significato delle parole scientifiche non sia ben conosciuto e come frequentemente tali parole vengano utilizzate in maniera impropria.</p> <p>In laboratorio con facili esperimenti gli alunni si accorgono di come il calore si propaghi in modo diverso a seconda delle varie situazioni</p>
IL METODO DI LAVORO	<p>Il metodo della ricerca con attività di laboratorio è caratterizzato dalle seguenti fasi:</p> <ul style="list-style-type: none">- determinazione e introduzione dell'argomento/scopo della ricerca in classe;- documentazione preliminare;- formulazione di ipotesi;- pianificazione del lavoro;- preparazione degli strumenti;- realizzazione da parte degli studenti di una esperienza in laboratorio divisi in gruppi;- osservazione dell'esperienza;- elaborazione e discussione dei risultati;- comunicazione degli stessi tramite la stesura di una relazione strutturata con presentazione multimediale di ciascun gruppo alla classe;- auto-orientamento. <p>Va evidenziato che, attraverso la ricerca laboratoriale, il saper pensare diviene una pratica manipolatoria, un saper fare.</p>
TEMPI DI LAVORO	<p>10 ore di attività con gli studenti in laboratorio per ogni esperienza</p> <p>+ ore di progettazione. Il 20% delle ore di aula sono dedicate alla valutazione del percorso con gli studenti (auto-orientamento e ricostruzione del percorso)</p>
COMPITI DEL DOCENTE	<p>Con il laboratorio il docente è sostanzialmente il regista del processo di insegnamento/apprendimento proprio perché crea occasioni di apprendimento. (....omissis). Deve quindi:</p> <ul style="list-style-type: none">- Facilitare l'apprendimento elaborando strategie che portino lentamente gli studenti a lavorare in autonomia.- Organizzare, preparando il materiale, spiegare i compiti assegnati, controllare la chiarezza delle proprie istruzioni.- Formare i gruppi- Osservare il funzionamento dei gruppi, eventualmente intervenire e proporre modifiche in itinere.- Trasmettere le informazioni utili per portare a termine il lavoro.- Supervisionare l'andamento delle attività: prodotto finale e apprendimento di ciascuno.

Continua >



COMPITI
DEGLI STUDENTI

Nel laboratorio, come con gli altri metodi "coinvolgenti" il soggetto agisce, è attivo.

L'essere attivo del soggetto si può esplicitare in molti modi e ai due estremi ritroviamo due tipologie: l'attività riproduttiva e quella produttiva; è attivo l'allievo che copia, che ripercorre la procedura richiesta, che riproduce ciò che ha studiato; è attivo l'allievo che inventa, che propone nuovi esempi.

L'esperienza di laboratorio deve indurre una maggiore motivazione negli studenti e mantenere costante il desiderio di scoprire qualcosa di nuovo. Imparare in laboratorio significa apprendere metodi che possono essere variamente applicati in diverse situazioni; perciò un metodo diventa suscettibile di interpretazioni, ipotizza nuove strategie risolutive e produce qualcosa ex novo. Lo scopo formativo del laboratorio è allora quello di produrre pensiero a partire dall'azione e non è mai meramente applicativo (ossia riproduttivo). Il gruppo di studenti in laboratorio viene chiamato a proporre, condividere e sperimentare i diversi punti di vista. L'attività laboratoriale non richiede soltanto competenze di tipo esecutivo, così come non produce soltanto apprendimenti di tipo operatorio-concreto.

La **didattica laboratoriale** rappresenta la soluzione ottimale in cui **coniugare sapere e saper fare**, per concretizzare la dimensione formativa ed educativa dell'apprendimento: cosciente delle sue competenze, il ragazzo prende atto delle sue capacità.

La **proposta rivolta agli studenti persegue obiettivi di potenziamento delle competenze in area scientifica ed intende sviluppare:**

- L'acquisizione di una mentalità scientifica di studio e di lavoro.
- L'abitudine all'osservazione, alla misura ed alla verifica.
- L'abitudine al ragionamento logico-formale.
- L'abitudine alla formulazione di modelli interpretativi ed alla coscienza della necessità di una loro costante verifica.
- La capacità di verificare quanto ipotizzato o teorizzato.
- La capacità di collegare quanto appreso con la realtà che ci circonda.
- L'abitudine a lavorare in équipe.
- La capacità di auto-orientamento.

Disegno di Gabriele Tonin 2°C Grafica Istituto Kandinsky

1) Anche legislative: si faccia riferimento all'art 13c3 del Testo Unico sull'immigrazione: "La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco ..."

SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE²⁶

ESEMPI DI PROGETTAZIONE INIZIALE SU SCIENZE, FISICA, LETTERE

Scuola media statale "Curiel-Muratori" di Cornaredo

Docente di scienze e matematica prof.ssa Paola Ciarlantini

Docente di scienze e matematica Oldrini Anna

Docente di italiano prof.ssa Anna Laura Marchetto

Docente di italiano Contu Emanuele

In collaborazione con: Itis E. Conti di Milano

DOCENTE di FISICA Prof. Milesi

DOCENTE di FISICA Prof. Calabrese

TITOLO DEL PROGETTO

ARTIFICIAL MOTHER

Due classi 3° delle medie, una classe 1° e una classe 5° dell'Itis

RISULTATI ATTESI

Le finalità di tale progetto sono:

- fornire agli alunni della scuola media l'occasione di sperimentare forme di apprendimento che superino il tradizionale rapporto studente-docente, attraverso un'attività incentrata sulla spontaneità e creatività del singolo inserito all'interno di un gruppo di lavoro.
- far acquisire la consapevolezza di quanto stretto sia il legame tra la didattica contenutistica e la realtà tecnico-scientifica/biologica.
- guidare gli alunni di scuola media verso un'attività sperimentale che è prerogativa di una scuola superiore ad indirizzo tecnico-scientifico.
- Far acquisire a tutti i protagonisti, attraverso una metodologia di didattica orientativa e laboratoriale, una sempre maggiore conoscenza di sé, delle proprie capacità e delle proprie aspirazioni. Ciò porterà loro a scelte sempre più consapevoli e mirate.

La metodologia attuata nel progetto, improntata su briefing frequenti, lavoro di gruppo e azione di tutoraggio verso i "più piccoli", è parallela all'azione di tutoring dei ragazzi più grandi (dell'Itis) affinché possano acquisire meglio le conoscenze tecnico-scientifiche, (al giorno d'oggi sempre più indispensabili) e sapersi consapevolmente orientare o verso ulteriori studi o verso il mondo del lavoro. Il taglio orientativo del progetto si ritiene utile anche per far acquisire a tutti i "protagonisti", maggiori capacità espositive e maggior senso di responsabilità. Un'ulteriore valenza del progetto consiste nel dare la possibilità agli alunni di collaborare con una scuola di tipo tecnico scientifico e laboratoriale che riveste sempre più importanza per le scelte future degli allievi di scuola media.

PROGETTO DIDATTICO CLASSE 3° DELLA SCUOLA MEDIA

SCIENZE MOD. 1
LA RIPRODUZIONE
La riproduzione

LETTERE MOD. 1
LA RIPRODUZIONE
Lecture e ricerche sull'imprinting.
Testi creativi e relazioni

Conoscere gli apparati riproduttori.
Distinguere le differenze tra vegetali, animali, uomo.
Distinguere le differenze tra ovipari e vivipari.

SCIENZE MOD. 2
LA GENETICA
La genetica

LETTERE MOD. 2
LA GENETICA
Visione del film Blade Runner (Ridley Scott, 1982).
Lettura da parte dei singoli gruppi di articoli di giornale e materiali sull'ingegneria genetica.
Produzione finale di un testo argomentativo che analizzi le diverse sfaccettature del problema ed eventualmente prenda una posizione.

Conoscere le modalità di trasmissione dei caratteri ereditari.

Imparare a informarsi e farsi un'opinione sentendo più voci.

Continua >

26) Scheda tratta dal progetto Usp-Usr: "Orientare gli adolescenti oggi" realizzato nella città di Milano e Provincia

SCIENZE MOD. 3 IL CALORE La calorimetria Concetto di variabile e costanza	LETTERE MOD. 3 IL RISCALDAMENTO GLOBALE La questione del riscaldamento globale e della modificazione del clima: un problema globale. Protocollo di Kyoto	Conoscere la calorimetria e i vari sistemi fisici ad essa legati. Apprendere il concetto di misure fisiche e costanti. Comprendere che esistono questioni e problematiche che occorre affrontare a livello mondiale (globalizzazione).
SCIENZE MOD. 4 STATISTICA Concetti di Statistica generale	LETTERE MOD. 4 STATISTICA Applicazione di concetti di statistica nella geografia (PIL/PIL pro capite, analisi demografica: natalità, speranza di vita, mortalità) Lettura di rapporti statistici.	Apprendere i concetti di statistica generale. Leggere e costruire grafici. Impiegare la statistica nell'analisi di una regione geografica.
SCIENZE MOD. 5-6-7 L'INCUBAZIONE Lezioni in contemporanea con la classe 5° Inizio incubazione con rilevamenti statistici e tabulazione risultati. Statistica sperimentale (sulla base dei risultati ottenuti). Lezioni in contemporanea con la 1° per approfondimenti in merito ai risultati ottenuti.	LETTERE MOD. 5-6-7 L'INCUBAZIONE Stesura di un quaderno di lavoro, nel quale ogni gruppo annoterà il procedere dell'esperimento, in vista della realizzazione di una relazione conclusiva. Ricerca sul ruolo dell'uovo, arte, religione, testi creativi poesie o prose. Preparazione di una presentazione Power Point per il Museo della Scienza e Tecnica	Mod. 5 Apprendere dai più grandi come funziona la macchina incubatrice Mod. 6 Saper osservare Saper utilizzare il mezzo informatico (Open office) Mod. 7 Condividere le esperienze con chi ha scelto e chi deve scegliere
SCIENZE MOD. 8 PRESENTAZIONE PUBBLICA Conclusione lavoro e presentazione dell'intero progetto al Museo della Scienza e Tecnica di Milano per "Under 18"	LETTERE MOD. 8 REPORT FINALE Realizzazione della relazione conclusiva (ottimo per l'esame...) Preparazione della parte orale della presentazione	Capacità organizzative e di esposizione in situazione concreta.
Continua "Esempi di progettazione iniziale su Scienze, Fisica, Lettere >		

PROGETTO DIDATTICO CLASSE 1° DELL'ITIS	
FISICA MOD. 1 IL CICLO VITALE Il ciclo vitale. Lo sviluppo embrionale.	Conoscere il ciclo vitale. Conoscere lo sviluppo embrionale di diversi viventi.
FISICA MOD. 2 IL CALORE Calorimetria. Concetto di variabile e costante (azione di tutoraggio verso gli alunni di terza media).	Conoscere i fenomeni legati alla calorimetria e ai sistemi di controllo. Saper relazionare ai più piccoli.
FISICA MOD. 3 STATISTICA La statistica generale. Statistica Sperimentale.	Conoscere i concetti generali di Statistica. Saper tabulare e leggere dati. Saper utilizzare il mezzo informatico.
FISICA MOD. 4 PRESENTAZ. PUBBLICA Conclusione lavoro e presentazione dell'intero progetto al Museo della Scienza e Tecnica di Milano in occasione del "Under 18".	Capacità organizzative e di esposizione in situazione concreta.
PROGETTO DIDATTICO CLASSE 5° DELL'ITIS	
FISICA MOD. 1 PROGETTO MACCHINA Introduzione sistemi di controllo. Progettazione macchina finita con materiale di recupero.	Progettazione con mezzo informatico di disegni ed elaborati tabellari di una macchina finita. Introduzione di sistemi di controllo per osservare la macchina incubatrice.
FISICA MOD. 2 PROGETTO MACCHINA Schemi elettrici ed elettronici.	Realizzazione pratica di elaborati atti alla costruzione della macchina (con utilizzo del mezzo informatico).
FISICA MOD. 3 REALIZ. MACCHINA Realizzazione macchina. Gestione dei segnali: analogici e digitali.	Introduzione e relativa esecuzione di programmi per mezzo del PLC.
FISICA MOD. 4 REALIZZAZ. MACCHINA Realizzazione macchina.	Progettazione di sistemi retroazionati. Esecuzione di organi meccanici di corredo alla macchina incubatrice.
FISICA MOD. 5 TUTORING ALLE MEDIE Lezioni di tutoraggio verso gli alunni di terza media per spiegazioni sul funzionamento macchina.	Progettazione e relativa esecuzione di UD riferite alla macchina incubatrice. Saper relazionare.
FISICA MOD. 6 MANUALE TECNICO Realizzazione del manuale tecnico della macchina (con utilizzo del mezzo informatico).	Progettazione e relativa costruzione di un manuale tecnico della macchina (progettazione di uno storyboard e relativa realizzazione del manuale con il mezzo informatico).
FISICA MOD. 7 MESSA A PUNTO Preparazione per manifestazione "Under 18" al Museo Scienza e Tecnica di Milano.	Messa a punto della macchina per Under 18.
FISICA MOD. 8 PRES. PUBBLICA Conclusione lavoro e presentazione dell'intero progetto ad Under 18.	Far conoscere le specificità della Scuola in una manifestazione in cui è presente tutta la scuola secondaria lombarda.
Continua >	

IL METODO DI LAVORO	<ul style="list-style-type: none">- Lavoro per gruppi di ricerca, possibilmente in ambienti diversi da quello classe come: biblioteca, aula informatica, laboratorio di scienze o altro.- Relazioni e riflessioni dei vari gruppi a fine argomento, perché i protagonisti del progetto sono gli studenti.- Discussione ed elaborazione temi affrontati con la produzione finale di un testo argomentativo che analizzi le diverse sfaccettature dei problemi affrontati per prepararli a prendere una posizione.- Stesura di un quaderno di lavoro, nel quale ogni gruppo annoterà il procedere dell'esperimento, e gli eventuali errori commessi che li ha aiutati a capire poi il concetto nel verso giusto.- Realizzazione di un libretto contenente tutte le attività svolte- Realizzazione di una relazione conclusiva anche con l'uso dell'Informatica (Open Office Impress) o Power Point.
TEMPI DI LAVORO	<p>Circa un mese per ogni attività, con un monte ore minimo di 2 ore settimanali per insegnante (4 ore settimanali per classe).</p> <p>Il tempo dedicato alla riflessione sul percorso viene svolto ad ogni fine modulo nelle percentuale del 20/25%. L'attività di autorientamento è parte del percorso: l'insegnante richiama sovente i ragazzi a rivedere passo, passo le scelte e a motivarle e a non perdere di vista l'intento finale.</p>
COMPITI DEL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none">- Motivare gli studenti affinché affrontino il lavoro con curiosità.- Dare indicazioni generali per l'avvio sul tema da trattare.- Incoraggiare la ricerca.- Osservare le dinamiche dei gruppi, seguendo i vari percorsi per correggerne il tiro quando se ne presenta l'occasione.- Valutare i risultati ottenuti sia dal gruppo che dal singolo.
COMPITI DEGLI STUDENTI	<ul style="list-style-type: none">- Ricercare argomenti inerenti al tema da trattare- Selezionare le informazioni utili- Avere consapevolezza del proprio percorso- Lavorare in modo partecipe e flessibile con il proprio gruppo- Condividere con il gruppo le scelte- Preparare una presentazione, sia orale che informatica, in vista della partecipazione alla manifestazione "Under 18" organizzata dal Museo della Scienza e Tecnica di Milano.- Realizzare una relazione conclusiva (ottimo per l'esame...).

SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE²⁷

ESEMPI DI PROGETTAZIONE INIZIALE SU SCIENZE E LETTERE

ISTITUTO: ICI RODARI VERMEZZO

DOCENTE di LETTERE Prof.ssa Loredana Gonzo

DOCENTE di SCIENZE E MATEMATICA Prof.ssa Loredana Giuliani

TITOLO DEL PROGETTO	"PER NON PERDERE LA ROTTA..." EDUCAZIONE AMBIENTALE In classe 3 ^a media
RISULTATI ATTESI	<ul style="list-style-type: none">- Progressiva maturazione di competenze trasversali di autorientamento.- Attivazione di risorse e "abilità" individuali non ancora palesate.- Acquisizione di competenze disciplinari specifiche in funzione orientativa.- Acquisizione di comportamenti adeguati e responsabili.- Incremento dell'apprendimento disciplinare.- Acquisizione della consapevolezza e del controllo degli stili cognitivi (molteplicità delle intelligenze).- Capacità di ripercorrere le tappe delle attività svolte.- Capacità di trovare strategie risolutive.- Capacità di traslare i concetti appresi in diversi ambiti.
MOTIVAZIONI DELLA SCELTA DEI CONTENUTI DEI MODULI	<p>Trattare il tema dell'educazione ambientale con un approccio diverso: l'apprendimento di alcuni epistemi scelti (sistema, equilibrio, diversità, sviluppo) è stato costruito partendo da situazioni reali, offrendo un problema da analizzare, per poter individuare il concetto ,senza imparare nozioni, definizioni, dati da memorizzare.</p> <p>Ogni volta il concetto appreso era possibile ritrovarlo in diversi ambiti (matematico, scientifico, geografico, storico, tecnologico); l'obiettivo era quello di mostrare ai ragazzi come sia importante costruire un sapere non parcellizzato ,ma in grado di generare una rete dinamica di nuovi saperi. A riprova di quanto ipotizzato ,alcuni alunni hanno scelto proprio lo sviluppo di un epistema in diversi ambiti, come argomento del colloquio d'esame.</p>
METODOLOGIA E STRUMENTI	<ul style="list-style-type: none">- Gruppo cooperativo.- Brainstorming.- Discussioni guidate.- Strumenti tipici delle discipline (materiali testuali e iconografici, carte geog. e tematiche, tabelle e dati statistici...).- Strumenti multimediali (Word, Excel, Power Point).- Questionari di verifica e valutazione delle conoscenze e competenze.- Griglia di osservazione.- Griglia ricostruzione e valutazione del percorso.
COMPITI DEL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none">- Formare i gruppi e osservarne il funzionamento, proponendo eventuali modifiche in itinere.- Preparare il materiale, dare le istruzioni e controllarne la chiarezza.- Facilitare l'apprendimento con strategie finalizzate al progressivo raggiungimento dell'autonomia.- Trasmettere informazioni utili per portare a termine il lavoro.- Facilitare i processi di riflessione e di attivazione di risorse e "abilità" individuali non ancora palesate.- Supervisionare l'andamento delle attività: verifiche in itinere, prodotto finale e apprendimento di ciascuno.

Continua >

SCIENZE E LETTERE MOD. 1 ANALISI AMBIENTE CLASSE	<ul style="list-style-type: none">- Analisi ambiente - aula- Scelta criteri (è ordinata, è pulita, è fresca, è gradevole)- Valutazione situazione inizio e fine giornata- Tabulazione e rappresentazione dati (lab. Informatico)- Brainstorming " le caratteristiche che l'aula dovrebbe avere"- Raccolta, tabulazione e rappresentazione dati- Valutazione " quali caratteristiche dell'ambiente-aula dipendono dalla struttura e quali dall'intervento umano"- Rappresentazione grafica- Rappresentazione testuale (descrizione esperienza e considerazioni emerse dalla discussione)- Autovalutazione (questionario)- Verifica dei docenti :<ul style="list-style-type: none">• funzionamento dei gruppi• capacità di analisi del percorso• capacità di sintesi• incremento apprendimento
SCIENZE E LETTERE MOD. 2 IL SISTEMA COMPLESSO Costruzione del significato e del concetto di sistema complesso (ambiente /aula-ambiente)	<ul style="list-style-type: none">- Costruzione del significato e del concetto di sistema complesso (ambiente/aula- ambiente)- Attività di laboratorio comprendenti:<ul style="list-style-type: none">- Brainstorming- Costruzione mappa concettuale- Analisi di un testo per scoprire rapporti e relazioni di causa ed effetto tra i componenti di un sistema- Gioco di ruolo- Rappresentazione testuale- Autovalutazione- Verifica dei docenti
SCIENZE E LETTERE MOD. 3 L'EQUILIBRIO Costruzione del significato e del concetto di equilibrio	<ul style="list-style-type: none">- Costruzione del significato e del concetto di equilibrio.- Attività di laboratorio comprendenti Brainstorming; equilibrio dei corpi; le leve; Costruzione mappa concettuale.- Il concetto di equilibrio in geografia: distribuzione delle risorse.
SCIENZE E LETTERE MOD. 4 L'equilibrio ambientale	<ul style="list-style-type: none">- Proposta e analisi di modelli operativi per comprendere come l'equilibrio ambientale possa essere modificato da un intervento umano.- Verifica, attraverso esempi concreti, di come le considerazioni emerse, si possono ricondurre all'ambiente classe.- Rappresentazione testuale.- Autovalutazione.- Verifica dei docenti.
SCIENZE E LETTERE MOD. 5 LA DIVERSITA' Costruzione del significato di diversità	<ul style="list-style-type: none">- Costruzione del significato di diversità (situazione concreta) <p>Attività di laboratorio comprendenti:</p> <ul style="list-style-type: none">- brainstorming di gruppo (significato di uguale/simile/differente/diverso)- analisi gruppi di oggetti per formalizzare il concetto di diversità- differenza tra sapere ingenuo e sapere codificato- sistemazione dati, mediante linguaggi grafici scelti dai gruppi- verifica, attraverso esempi concreti, di come le considerazioni emerse, si possono ricondurre ai sistemi Ambientale, culturale, biologico, economico

Continua "Esempi di progettazione iniziale su Scienze e Lettere" >

27) Scheda tratta dal progetto Usp-Usr: "Orientare gli adolescenti oggi" realizzato nella città di Milano e Provincia

SCIENZE E LETTERE MOD. 6 Il concetto di diversità nei vari ambiti	<ul style="list-style-type: none">- Il concetto di diversità in diversi ambiti:<ul style="list-style-type: none">• ambientale• scientifico• geografico• linguistico.- Rappresentazione testuale.- Autovalutazione.- Verifica dei docenti.
SCIENZE E LETTERE MOD. 7 LO SVILUPPO Costruzione del significato di sviluppo	<p>Costruzione del significato di sviluppo</p> <p>Attività di laboratorio comprendenti:</p> <ul style="list-style-type: none">- Gioco enigmistico(differenza tra quantità e qualità).- Socializzazione delle risposte e dibattito. Presentazione di situazioni concrete,in cui si ritrovano i concetti di quantità e qualità, come indicatori di crescita e sviluppo.- Il concetto di sviluppo riferito all'ambiente.- Lo sviluppo sostenibile.- Rappresentazione testuale.- Autovalutazione.- Verifica dei docenti.
SCIENZE E LETTERE MOD. 8 RISISTEMAZIONE AULA Progetto per una una risistemazione dell'ambiente aula	<ul style="list-style-type: none">- Progetto per una risistemazione dell'ambiente-aula, attraverso disegno/rappresentazione grafica/ computer.- Analisi della carta di Fiuggi.- Rappresentazione dei concetti fondamentali con un grafico che evidenzia gli scopi dell'Ed. Ambientale.- Rappresentazione testuale.- Autovalutazione.- Verifica dei docenti.

SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE ²⁸ ESEMPI DI PROGETTAZIONE INIZIALE DESCRITTIVA SU SCIENZE ISTITUTO: ICI RODARI VERMEZZO DOCENTE di LETTERE Prof.ssa Loredana Gonzo Lettere DOCENTE di SCIENZE E MATEMATICA Prof.ssa Loredana Giuliani	
TITOLO DEL PROGETTO	L'AMICO CLIMA In classe 3°media
L'IDEA DEL PROGETTO	Nell'ambito del nostro istituto la stazione meteorologica rappresenta un vero e proprio laboratorio scientifico, attraverso il quale (in riferimento al PECUP) l'alunno: <ul style="list-style-type: none">- interagisce con l'ambiente naturale che lo circonda;- sa organizzare una raccolta dati per risolvere problemi concreti e significativi, ordinarla attraverso criteri, rappresentarla graficamente;- giunge alla descrizione-rappresentazione di fenomeni anche complessi in molteplici modi: descrizione orale e scritta, tabelle, diagrammi, grafici;- sviluppa atteggiamenti di curiosità, attenzione e rispetto della realtà naturale, di riflessione sulle proprie esperienze, di interesse per i problemi e per l'indagine scientifica;- è consapevole che la comprensione dei concetti scientifici necessita di definizioni operative che si possono ottenere soltanto con la ricerca e con esperienze documentate e rinnovate nel tempo.
MODULI MATEMATICA	Eseguire semplici calcoli con numeri razionali e irrazionali usando metodi e strumenti diversi. Esprimere le misure in unità di misura nel sistema internazionale. Identificare un problema affrontabile con un'indagine statistica, raccogliere dati, organizzare gli stessi in tabelle, creare grafici e diagrammi di varie tipologie. Eseguire calcoli statistici come media aritmetica, moda e mediana. Ricavare informazioni da raccolte di dati. Utilizzare consapevolmente gli strumenti di calcolo, trattando opportunamente gli errori associati alle misure effettuate.
MODULI SCIENZE	Raccogliere dati da prove sperimentali. Rappresentare graficamente ed interpretare i dati raccolti. Esprimere i concetti di massa, peso, peso specifico, forza, lavoro ed energia (in relazione con pressione atmosferica). Dare esempi tratti dall'esperienza quotidiana in cui si riconosce la differenza tra temperatura e calore. Il termometro. Identificare in termini essenziali i fattori degli ecosistemi locali e dell'ecosistema terra.
MODULI GEOGRAFIA	Produrre carte tematiche e grafici. Analizzare un tema geografico attraverso strumenti vari (dati statistici, grafici ...). Utilizzare strumenti. Presentare un tema del mondo di oggi utilizzando schemi di sintesi, carte di vario tipo, grafici. Utilizzare informazioni quantitative relative a fatti e fenomeni geografici e ricavarne valutazioni di ordine qualitativo. Motivare valutazioni di ordine qualitativo utilizzando criteri quantitativi. Operare confronti tra realtà territoriali diverse.
MODULI INFORMATICA	Utilizzare programmi specifici per presentazioni e comunicazioni di idee, contenuti, immagini. Utilizzare computer e software specifici per approfondire o recuperare aspetti disciplinari e interdisciplinari. Utilizzare gli ambienti operativi del computer e programmi di normale utilità. Utilizzare in modo approfondito i programmi applicativi per la gestione dei documenti, l'elaborazione dei testi, la raccolta, presentazione ed archiviazione dei dati, l'uso delle reti
Continua "Esempi di progettazione iniziale descrittiva su scienze" >	

28) Scheda tratta dal progetto Usp-Usr: "Orientare gli adolescenti oggi" realizzato nella città di Milano e Provincia

MODULI LETTERE	Strategie di utilizzo degli elementi produttivi di testi orali e scritti Tecniche e strategie per argomentare e scrivere testi di tipo diverso a seconda delle richieste e delle situazioni. Organizzare testi mono-pluri tematici articolati anche in forma multimediale.
MODULI EDUCAZIONE AMBIENTALE	Analizzare dati internazionali, nazionali, locali. Collegamento tra locale e globale: il contributo di ciascuno alla soluzione dei problemi di tutti. Individuare le modalità comunicative più efficaci per diffondere nel proprio territorio le analisi elaborate.
IL METODO DI LAVORO	<p>Le attività pratiche del progetto <i>"Amico Clima"</i>, gli incontri con un meteorologo di professione o con ricercatori del CNR avvicinano gli alunni allo studio delle discipline scientifiche e rappresentano quindi una possibilità di futuro orientamento nella scelta dell'Università o di un eventuale ambito lavorativo. La collocazione di una capannina meteorologica contenente i principali strumenti (termometro, barometro, igrometro, pluviometro) nel giardino della scuola permette agli alunni di effettuare personalmente le rilevazioni giornaliere di temperatura, umidità, pressione e precipitazioni. I dati rilevati possono essere elaborati dagli stessi alunni mediante l'utilizzo di Excel, si può eventualmente creare anche un database con Access.</p> <p>Lo studio delle nubi e la rilevazione dei dati mediante la capannina meteorologica o una stazione meteorologica permettono la partecipazione al progetto S'COOL della Nasa ed eventualmente ad ulteriori progetti scientifici a livello internazionale:</p> <ul style="list-style-type: none">- Programma "Citizen Weather Observer". I dati inviati via internet possono aiutare il National Weather Service (degli U.S.A.) a sviluppare modelli di previsioni migliori. Per maggiori informazioni: www.wxqa.com- Programma "Globe". Un programma scientifico internazionale collegato alla meteorologia, rivolto agli studenti, supportato da NASA e NSF. Per maggiori informazioni: www.globe.gov (Solo per citarne alcuni...) <p>É stato inoltre mostrata agli alunni l'interdisciplinarietà del loro percorso educativo, fornendo loro anche la possibilità di usare concretamente la lingua straniera. Gli alunni possono inoltre imparare a leggere le carte meteorologiche e le immagini da satellite e giungere a fare una previsione meteorologica locale di un giorno. Lo studio dei diversi percorsi permette loro inoltre di comprendere e di analizzare criticamente articoli di giornali, trasmissioni televisive...</p>

SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE ²⁹ ESEMPIO DI APPLICAZIONE MODULO GEOGRAFIA ISTITUTO: SCUOLA MEDIA LUINI-FALCONE, ROZZANO DOCENTE: Stefania Angelini	
TITOLO DEL PROGETTO	L'INDIA ATTRAVERSO LE FONTI VISIVE, LETTERARIE E ORALI In classe 3ª media
GEOGRAFIA MODULO 2 FINALITÀ E OBIETTIVI	<p>Finalità: attraverso l'analisi di fonti di diversa natura e la loro rielaborazione, costruirsi un immaginario relativo alla narrazione oggetto di studio; riflettere sull'esperienza di laboratorio come occasione di didattica orientativa.</p> <p>Obiettivi:</p> <ul style="list-style-type: none">- ricercare e analizzare fonti iconografiche relative all'India- ricercare e analizzare fonti letterarie relative all'India- costruire e compilare schede di catalogazione dei contenuti- analizzare un film come fonte storica geografica- acquisire contenuti conoscitivi e relativi all'India attraverso l'ascolto di un racconto di viaggio e la visione di diapositive e oggetti legati a quell'esperienza- rielaborare le informazioni e ricostruire il quadro di insieme delle conoscenze acquisite- rielaborare il tessuto emozionale e l'immaginario legato all'esperienza conoscitiva- riflettere sull'esperienza di apprendimento e sulla portata per ciascuno del laboratorio di didattica-orientativa sull'India.
TEMPI DI LAVORO	Gennaio - Febbraio
MATERIE COINVOLTE	Geografia, Italiano, Storia, Religione, Informatica
MATERIALI e MEZZI	<p>Materiali:</p> <ol style="list-style-type: none">1. repertorio iconografico relativo all'India ricercato su Internet2. atlante geografico3. testo di geografia relativo eserciziario4. testi letterari relativi a diversi aspetti dell'India:<ul style="list-style-type: none">- Destino di Chandra (condizione della donna, tradizioni, vita nei villaggi)- La vacca sacra (induismo, alimentazione, economia)- La peste (condizione di vita della popolazione, contrasti religiosi)- In treno da Calcutta (condizioni di vita, paesaggi)- Lettera da Delhi (contrastati tra Indù e mussulmani, questione del Kashmir)5. film "Gandhi" di R. Attenborough, 19826. diapositive e racconto di un'esperienza di viaggio di un collega <p>Mezzi:</p> <ol style="list-style-type: none">1. computer con connessione internet2. lavagna multimediale
U.D.1: le immagini	<ol style="list-style-type: none">1. presentazione del laboratorio;2. brain-storming sulle conoscenze pregresse;3. individuazione parole-chiave;4. ricerca iconografica su internet;5. proiezione delle immagini sulla lavagna multimediale e loro selezione;6. compilazione didascalie;
Continua "Esempi di applicazione modulo Geografia" >	

29) Scheda tratta dal progetto Usp-Usr: "Orientare gli adolescenti oggi" realizzato nella città di Milano e Provincia

U.D.2: la cartografia	Modalità: gruppo cooperativo 1.riproduzione della carta fisica e politica della regione indiana; 2.analisi di carte tematiche relative a popolazioni e credenze religiose; 3.analisi di un testo sulla Indian new Global Economy.
U.D.3: analisi delle fonti letterarie	Modalità: gruppo cooperativo 1.predisposizione di una griglia di catalogazione delle informazioni reperite; 2.analisi delle fonti e catalogazione delle informazioni.
U.D.4: il film "Gandhi"	1.visione del film; 2.stesura di un questionario guida all'analisi del film come fonte storico-geografica (gruppo); 3.stesura di una relazione (individuale).
U.D.5: il racconto di viaggio	1.ascolto della narrazione di viaggio e commento delle diapositive; 2.visione di oggetti della tradizione sik; 3.rielaborazione scritta dell'esperienza (individuale).
U.D.6: la sintesi	1.ricostruzione del percorso; 2.individuazione elementi chiave interconnessi; 3.stesura di una mappa concettuale; 4.brain-storming su sensazioni, emozioni e immagini legate al percorso.
U.D.7: la riflessione sull'esperienza	1. relazione scritta sull'attività di laboratorio (ricostruzione percorso e riflessioni metacognitive rispetto all'attività); 2. condivisione delle riflessioni con la classe.
VERIFICA	Compilazione di una griglia riguardante i diversi materiali utilizzati. Gli alunni dovevano indicare per ciascun materiale gli aspetti geografici di pertinenza e cosa avevano appreso dell'India.



Disegno di Giada Felisatti 1°C Grafica Istituto Kandinsky

SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE ³⁰ ESEMPI DI ATTIVITÀ SVOLTA SU TRE MODULI DI CHIMICA ITIS SPINELLI SESTO SAN GIOVANNI DOCENTE di CHIMICA Prof.ssa Romagnoli Grazia	
TEMA DEL MODULO	LA DENSITA' 1° Classe dell'Itis
LEZIONE TEORICA (1,5 h)	Lezione teorica sui seguenti argomenti: - introduzione del concetto di massa volumica di un corpo con esempi pratici da parte degli studenti di vari tipi di materiale - studio delle unità di misura - risoluzione di semplici problemi sul calcolo della densità - presentazione del progetto
LEZIONE IN LABORATORIO (1,5 h)	Prima esperienza di laboratorio in cui gli studenti devono dimostrare che la densità è una grandezza intensiva, che non dipende dalla quantità di materia. Analisi di campioni di ottone, rame, alluminio, acciaio di diverse dimensioni. Il volume viene calcolato per immersione del corpo in acqua, sfruttando la sensibilità di 0,1 ml di una buretta, invece il rilevamento della massa viene eseguito con una semplice pesa elettronica monopiatto. Risulta evidente agli studenti che indipendentemente dalla massa, dalle dimensioni e dalla forma dell'oggetto considerato, la sua densità non cambia. È una proprietà del materiale.
FILMATO SULLE INVESTIGAZIONI DEI RIS (1h)	Visione di un filmato relativo a esperimenti di chimica forense nel corso di investigazioni del Ris. Questa fase del progetto è utile per creare un'atmosfera che accenda il desiderio da parte degli alunni di saperne di più, di cimentarsi nello stesso tipo di lavoro, di stimolare il loro interesse, di sentirsi calati nei panni dei loro beniamini televisivi.
L'INDAGINE POLIZIESCA	Risoluzione di problem solving e presentazione dei risultati di fronte alla classe. Gli studenti, suddivisi in gruppi/squadre, devono risolvere un problema secondo il metodo del cooperative learning. La squadra che per prima risolve il caso viene premiata. Quest'ultima parte viene proposta agli studenti sottoforma di indagine poliziesca da condurre in modo autonomo e attivo da parte loro sul modello di noti telefilm americani. Tutto il progetto verte sull'uso del problem solving come strumento di apprendimento. Nel lavoro di investigazione gli studenti sono coinvolti nella ricerca di risultati attraverso tre fasi distinte: progettazione, svolgimento e conclusione. L'impegno del docente nello stabilire lo scenario è cruciale per il successo del lavoro. Se si forniscono poche informazioni gli allievi non sono in grado di procedere, viceversa se viene detto troppo viene meno il senso dell'indagine. Il lavoro d'indagine differisce dalle consuete modalità di lavoro sperimentale in quanto: - fornisce la possibilità di mettere alla prova la propria comprensione dei fenomeni scientifici - favorisce proposte di ipotesi che possono essere verificate - rende possibile la discussione delle idee individuali tra studenti - incoraggia il ragionamento in termini scientifici - favorisce la riflessione sul tipo di apparecchiatura e sugli strumenti di misura necessari - favorisce l'assunzione di decisioni - incoraggia la messa in discussione dei risultati
RICOSTRUZIONE DEL PERCORSO SVOLTO (3h)	Autorientamento e ricostruzione del percorso effettuato attraverso la compilazione di diversi tipi di questionari.

Continua "Esempi di attività su tre moduli di Chimica" >

30) Scheda tratta dal progetto Usp-Usr: "Orientare gli adolescenti oggi" realizzato nella città di Milano e Provincia

IL DOCENTE OSSERVA IL GRUPPO	<p>I ragazzi si dispongono in gruppi da 5 in base alle indicazioni dell’insegnante. La scelta è avvenuta cercando di creare dei gruppi eterogenei dal punto di vista delle capacità/abilità e incoraggiando delle relazioni abitualmente non osservate in classe. Alcuni restano però in disparte all’inizio, altri prendono subito il comando del gruppo, cercando di prevalere sugli altri.</p> <p>Non tutti riescono ad essere coinvolti all’interno del gruppo e osservano gli altri lavorare; qualcuno disturba, altri danno suggerimenti, collaborando anche con gli altri gruppi e dimostrando spirito gregario.</p> <p>Alcuni non sembrano a loro agio, trovandosi con compagni con cui abitualmente non si sono instaurati ancora rapporti di amicizia. Molti studenti iniziano subito il lavoro e pretendono di andare in laboratorio per svolgere l’esperimento, senza aver prima discusso e riflettuto con il proprio gruppo sul lavoro da svolgere. Un altro gruppo si dilunga molto nella progettazione e attende un po’ prima di procedere. Alcuni gruppi procedono a casaccio per tentativi ed errori sia nella progettazione, che nello svolgimento dell’esperienza. Tutti i gruppi hanno rispettato le consegne delle conclusioni. Alcuni hanno mostrato spirito antagonista nella risoluzione del caso, aspirando al premio in palio. La fase più laboriosa è risultata la progettazione che ha richiesto da parte loro molta attenzione a ciò che veniva richiesto e concentrazione nel cercare di risolvere il caso. Nonostante la classe sia considerata una classe “difficile” dal C.d.C, i risultati attesi sono stati buoni, non solo a livello didattico, ma anche per il modo in cui la maggior parte di essi ha lavorato, ossia con impegno e motivazione.</p>
TEMA DEL MODULO	2° MODULO LA CROMATOGRAFIA
L’IDEA DEL PROGETTO	Gli studenti a gruppi sono stati invitati ad utilizzare Internet e altro, nella ricerca del significato della parola “ <i>cromatografia</i> ”; l’ insegnante interviene durante la discussione per aggiungere ulteriori informazioni e spiegare quello che i ragazzi trovano.
LEZIONE IN LABORATORIO (2 h)	<p>Viene mostrata la tecnica cromatografia su carta in laboratorio, usando delle foglie verdi di alcune piante. Materiali:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mortaio e pestello- Un becher- Un capillare- Una provetta da centrifuga- Carta cromatografia- Alcool etilico- Etere di petrolio più acetone <p>Durante le varie fasi del procedimento mostrato, l’insegnante sottolinea l’importanza di alcuni passaggi spiegando la necessità di compierli. I ragazzi iniziano a capire che nulla deve essere approssimativo in un’indagine scientifica, che tutto ciò che viene eseguito è necessario a qualcosa in particolare, e che il rigore, l’ordine e la precisione sono fondamentali.</p> <p>Prima di mostrare ai ragazzi la lastra definitiva, viene avviata una discussione su ciò che si aspettano di vedere. Non si aspettano infatti di vedere, come risultato dell’esperimento osservato, una serie di bande in successione di colori differenti anche dal verde.</p> <p>Osservando le diverse sfumature di verde, deducono che esistono vari tipi di clorofilla, osservando la banda gialla e arancione intuiscano che le clorofille non sono l’unico tipo di pigmento presente, in particolare ci sono anche le xantofille e il carotene.</p> <p>A questo punto i ragazzi fanno molte domande: ad alcune l’insegnante darà delle risposte, mentre ad altre non verrà data risposta, al fine di portare i ragazzi attraverso, l’esperienza di laboratorio successiva, alla risposta corretta.</p>

Continua >

L’INDAGINE POLIZIESCA 4 h	<p>Gli studenti sono chiamati in squadre a risolvere un nuovo caso. Le squadre sono cinque e a ciascuna viene affidato un problem solving differente.</p> <p>Gli studenti hanno avuto a disposizione circa un’ora per capire come risolvere il caso nel migliore dei modi e organizzare l’esperimento in laboratorio. Nulla è stato detto loro, né per le tecniche utilizzate, né per la strumentazione da adottare. Hanno lavorato in grande autonomia.</p> <p>Al termine dell’esperienza da laboratorio i ragazzi hanno compilato una relazione sulle modalità utilizzate nella risoluzione del caso.</p> <p>Infine i ragazzi sono invitati, attraverso il capo-squadra, ad esporre agli altri gruppi il proprio caso con relativa soluzione. In questo modo tutti i gruppi interagiscono tra loro affrontando un dibattito aperto sulle modalità alternative con cui si sarebbero potuti risolvere i casi. Questa interazione squadra-squadra permette a tutti di avere una visione più ampia delle tecniche utilizzate.</p>
L’INDAGINE POLIZIESCA Esempio di problem solving	<p>CASO N.1</p> <p><i>“Un famoso ristorante di Milano vene segnalato ai NAS da alcuni clienti insoddisfatti del pranzo. Il Sign. Brambilla avendo ordinato del risotto alla milanese, dopo averlo assaggiato ipotizza che gli ingredienti non siano genuini.</i></p> <p><i>Che tipo di zafferano è stato usato dai cuochi?</i></p> <p><i>Il Nucleo Antisofisticazioni dell’ITIS “Spinelli” di Sesto inizia le indagini prelevando un campione della spezia incriminata. E’ vero zafferano o i sospetti el signor Brambilla sono concreti e si tratta di truffa alimentare? Se si tratta di una truffa in che modo è stato alterato lo zafferano?”</i></p> <ul style="list-style-type: none">- CAMPIONE A: zafferano puro- CAMPIONE B: sostanza incognita prelevata al ristorante- CAMPIONE C: colorante rosso- CAMPIONE D: colorante giallo
TEST DI GRADIMENTO DELL’ESPERIENZA 1h	<p>Agli studenti viene somministrato un test di gradimento dell’esperienza svolta in maniera anonima.</p> <p>Domande:</p> <ol style="list-style-type: none">1.Preferisci il lavoro di gruppo o individuale? Perché?2.Preferisci le lezioni teoriche in classe o le lezioni pratiche in laboratorio?3.Ti è piaciuta l’esperienza di oggi? Cosa in particolare?4.Avete lavorato tutti allo stesso modo nel gruppo?5.Avete avuto difficoltà a comprendere in che modo risolvere il caso?6.Come vorresti si svolgessero le lezioni di chimica?7.Complessivamente come giudichi queste esperiene riguardanti le indagini scientifiche? <p>Sono utili all’apprendimento secondo te?</p>
RESTITUZIONE FINALE 1,5 h	<p>Restituzione dei risultati finali dell’attività laboratoriale svolta e valutata e dei relativi questionari di godimeno. Discussione con i ragazzi.</p>
OSSERVAZIONI FINALI	<p>Rispetto al primo modulo i ragazzi sono apparsi più sicuri e determinati nello svolgere l’attività loro richiesta. Si sono saputi organizzare meglio e in modo più ordinato. Hanno riflettuto con criterio sulle modalità della risoluzione del caso, in certi casi escludendo via via le tecniche meno appropriate e in altri casi intuendo immediatamente quella corretta, ossia la cromatografia.</p> <p>Questo purtroppo non vale per tutti gli studenti.</p> <p>Alcuni studenti, rispetto all’inizio dell’anno, sono apparsi nell’ultimo periodo più motivati e attenti.</p>

Continua “Esempi di attività su tre moduli di Chimica” >

TABULAZIONE RISPOSTE DELLE SCHEDE DI AUTOVALUTAZIONE DEL PRODOTTO					
DOMANDE	1	2	3	4	5
R1					
So attivarmi per migliorare le mie conoscenze e capacità		2	9	5	2
So affrontare una comunicazione in maniera sciolta e corretta	2	1	13	1	1
So essere ordinato e organizzato		1	10	7	
So scrivere un testo in modo chiaro e comprensibile		4	7	7	
Ho una buona memoria	1	2	6	5	4
So usare il computer in modo adeguato al lavoro che svolgo			4	8	6
So assumermi responsabilità rispetto al mio lavoro scolastico		2	4	8	4
R2					
Ho capacità di sintesi		3	11	4	1
Ho capacità di analisi	1	3	10	4	1
Ho una mentalità scientifica, riesco nelle operazioni logico-matematiche		5	12	1	
Tengo conto delle esperienze personali e altrui per risolvere un dato problema		6	8	4	
Di fronte ad un insuccesso mi interrogo sulle ragioni dell'accaduto e riprovo modificando la mia strategia	1	7	5	5	
Nella presa di decisione so individuare vantaggi e svantaggi		2	10	5	1
Riesco ad individuare nuovi modi di agire o pervenire a soluzioni innovative di un problema		5	10	2	1
Sono capace di attenzione e di concentrazione			9	8	1
So rispettare i tempi		1	9	7	1
Affronto con facilità situazioni di cambiamento	1	3	9	5	
Riesco a sdrammatizzare le situazioni	2		8	7	1
Sono costante e tenace rispetto agli impegni presi	1	5	7	5	
R3					
Mi piace collaborare con gli altri		1	6	9	2
Sono attratto dagli aspetti positivi degli altri	1	3	9	4	1
Credo che ciò che mi capita dipende in gran parte da me		2	10	3	4
Credo che gli altri mi rispettino	1	1	6	5	2
Nei gruppi assumo facilmente la leadership		5	4	4	3
In genere riesco ad intrattenere buoni rapporti		2	5	9	2
So accettare l'aiuto degli altri		1	7	7	3
Accetto opinioni diverse dalle mie senza subirle		3	7	6	2

SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE³¹

ESEMPI DI ATTIVITÀ SVOLTA SUI MODULI DI CHIMICA

ITIS SPINELLI SESTO SAN GIOVANNI

DOCENTE di CHIMICA Prof.ssa Romagnoli Grazia

TEMA DEL MODULO	LA TAVOLA PERIODICA 1° Classe dell'Itis
TEMA DEL MODULO	3° MODULO LA TAVOLA PERIODICA DEGLI ELEMENTI
L'IDEA DEL PROGETTO	Le 10 h di modulo previsto, svolte a livello didattico invece che laboratoriale, hanno riguardato le tecniche di lettura della tavola periodica degli elementi, strumento fondamentale per la comprensione del comportamento di tutta la materia. In particolare, dividendo la classe in gruppi di ricerca e facendo riferimento alla soluzione di un caso investigativo, sono state sviluppate le capacità di ricerca delle informazioni e le capacità analitiche degli studenti.
LEZIONE TEORICA: LA RICERCA (3,5 h)	Agli studenti, suddivisi in 5 squadre da quattro persone ciascuna, sono stati assegnati 5 elementi della TPE; per ogni elemento essi hanno dovuto ricercare cinque informazioni significative ed identificative dell'elemento considerato, attraverso l'uso di enciclopedie e internet. Le informazioni potevano riguardare proprietà e caratteristiche varie, utilizzo e applicazioni pratiche, scopritore e anno della scoperta, fonti naturali e non della sostanza in questione. Le ricerche vengono svolte da ogni squadra mantenendo il riserbo con gli altri gruppi circa gli elementi assegnati.
LA PREPARAZIONE DEL CASO (2 h)	Gli studenti hanno ricercato, tramite Internet, immagini riguardanti le ricerche precedentemente effettuate sull'elemento (ad esempio nel caso dell'idrogeno sono state individuate immagini dell'esplosione nucleare, della partenza di una navetta spaziale, di un dirigibile, di un elettrone e di una goccia di acqua raffigurante la tensione superficiale). Le foto così scaricate rappresentano gli indizi da cui gli altri studenti (degli altri gruppi) dovranno risalire per scoprire l'elemento a cui si riferiscono.
L'INDAGINE POLIZIESCA: le regole dell'indagine 1 h	Gli studenti hanno stampato le immagini a colori e le hanno fatte plastificare, per non rovinarle. Le carte/immagini sono state poi numerate, da 1 a 5, per ogni elemento, facendo sì che la carta con il n. 5 fosse l'indizio più difficile da interpretare, mentre la carta n. 1 è rappresentata dall'indizio più semplice. Vengono dunque stabilite delle regole, con l'aiuto dell'insegnante: <ul style="list-style-type: none">- ogni squadra sceglie un gruppo di cinque carte, disposte coperte su un tavolo;- la prima carta numerata è la 5, l'ultima sarà la 1 (N.B.: i numeri corrispondono anche a dei punteggi);- ogni squadra ha a disposizione enciclopedie, libri di testo, dizionari, atlanti geografici, manuali di mineralogia;- se la squadra indovina di che elemento si tratta già alla prima carta, acquista 5 punti (si consiglia però di prendere anche la carta n. 4 per avere la conferma della n. 5);- nel caso in cui non si riesca a risalire all'elemento attraverso la carta, è possibile richiederne un'altra, a cui è associato un punteggio più basso;- qualora la risposta venga data errata, il punteggio sarà zero;- la soluzione del caso va spiegata, motivando tutti gli indizi.
L'INDAGINE POLIZIESCA Esempio di problem solving	Gli studenti condotti in biblioteca si sono dedicati alle ricerche per la soluzione dei casi loro assegnati. Si è trattato quindi di risolvere "il caso" attraverso delle ricerche piuttosto che attraverso degli esperimenti, permettendo così l'accesso agli studenti ad aree della scuola normalmente poco frequentate da loro.

Continua “Esempi di attività svolta sui moduli di Chimica” >

31) Scheda tratta dal progetto Usp-Usr: “Orientare gli adolescenti oggi” realizzato nella città di Milano e Provincia

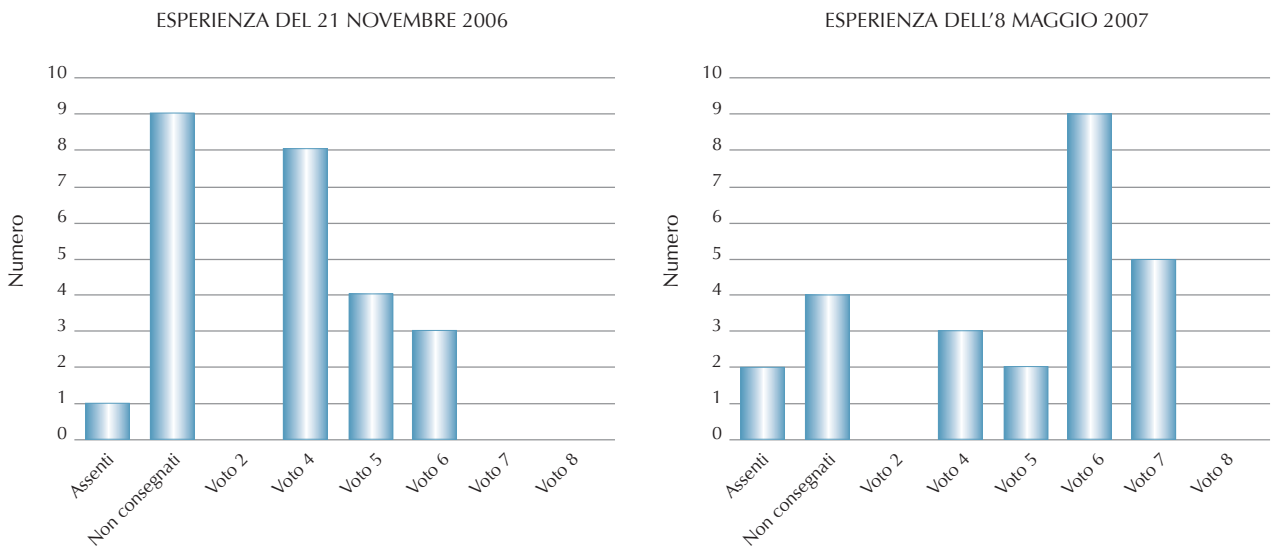
> Continua "Esempi di attività svolta sui moduli di Chimica"

CONSEGNA DEI RISULTATI E VALUTAZIONE FINALE 1 h	Il lavoro svolto dagli studenti, in generale positivo, è stato valutato dall'insegnante trasformando i punteggi raccolti in voti, dando così agli studenti un premio ufficiale ai loro sforzi e gratificandoli ulteriormente.
OSSERVAZIONI	Gli studenti hanno mostrato da subito grande partecipazione e interesse all'attività proposta; inoltre, hanno saputo organizzare i gruppi lavoro in modo autonomo ed efficiente, dimostrando in questo di aver acquistato sicurezza e metodo. Hanno collaborato strettamente tra di loro, all'interno delle singole squadre, spesso attraverso animate discussioni, scambi di idee e opinioni non sempre concordi. Ciò ha costretto anche i ragazzi solitamente più schivi, i più introversi, e i meno impegnati, a confrontarsi con i compagni, giungendo infine a dei compromessi che mettersero d'accordo tutti, o quasi.
CONCLUSIONI	Questa attività è stata proposta nel secondo quadrimestre. Rispetto al rendimento del primo quadrimestre, gli studenti sembrano migliorati, sia per impegno che per interesse, ma non esiste un parametro oggettivo di confronto che permetta effettivamente di poter capire in che misura il progetto "CSI-Sesto" abbia influito. Ciò che è certo è che il progetto ha permesso a molti di loro di acquisire maggiore confidenza con la materia e quindi maggiore sicurezza nelle proprie abilità.

SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE
UN ESEMPIO DI AUMENTO DI CONOSCENZE E CAPACITA' CON LA TRASFORMAZIONE DALLA DIDATTICA CLASSICA A QUELLA LABORATORIALE

Itis E.Conti (Milano) a.s. '06-'07
Prof. Calabrese
Prof.ssa Milesi

Di seguito i grafici comparativi dei risultati ottenuti nella classe 1° dell'Itis Conti, scelta per l'esperimento di didattica laboratoriale, in quanto considerata "ingestibile".



SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE³²
ESEMPIO DI GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DEL GRUPPO (AD USO DEL DOCENTE)

Qualcuno evidenzia comportamenti particolari (insofferenza, aggressività, accondiscendenza, gregarismo, ecc...)
Qualcuno tende a difendere energicamente le sue idee (con le parole; anche con la mimica e la gestualità; di solito in quali occasioni?)
Qualcuno non caldeggia per niente le idee da lui stesso proposte (con quale atteggiamento posturale, prossemico, con quale uso dello sguardo etc.; in quali situazioni?)
I membri del gruppo di fronte ad idee diverse dalle loro: attaccano chi le propone; si dividono in sottogruppi a favore e contro; argomentano con l'uso del linguaggio o si limitano ad esprimersi a gesti
Nei confronti del leader del gruppo i partecipanti: esprimono spesso un contro-leader o gli si oppongono, supportano il leader, fanno quello che lui decide, tendono a gratificarlo
Il clima generato dal gruppo riflette collaborazione o competizione Ci sono stati cambiamenti nel clima del gruppo? Quando? In quale occasione? I partecipanti sono interessati o indifferenti al lavoro? In quali percentuali?
I momenti in cui l'interesse diminuisce coincidono: con la fine del lavoro; con momenti di tensione nel gruppo; con l'incontro delle difficoltà
Quali elementi facilitano il lavoro di gruppo? Un attento assortimento dei membri; una chiara definizione del compito; la natura delle relazioni tra i partecipanti; una precisa indicazione delle scadenze; la divisione dei compiti tra i membri; una scelta appropriata del tema etc.
Quali elementi ostacolano il lavoro di gruppo? L'assortimento casuale dei membri; la mancanza di regia da parte del docente; la mancanza di accordo tra i membri; la scarsa chiarezza sul piano organizzativo; un tema di scarso interesse per i partecipanti etc.

32) Scheda tratta dal progetto Usp-Usr: "Orientare gli adolescenti oggi" realizzato nella città di Milano e Provincia

SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE
ASPETTI IMPORTANTI E PROBLEMI RICORRENTI CON I GRUPPI CLASSE³³

ITIS Conti , Milano (1 classe prima): Quando il lavoro va bene, non si creano conflitti. Quando va male si formano leader e contro-leader. Talvolta si approfitta del laboratorio per pensare bravate e farle mettere in atto ad un altro. Gruppi composti per scelta dei ragazzi ma indicazioni chiare da seguire passo passo (regia del docente: se non c’è il lavoro non procede come è successo in passato)

ITIS Spinelli, Sesto S.G. (1 prima): Uno dei due insegnanti riferisce solo sui contenuti del lavoro intitolato “Le squadre speciali antituffa”. L’altro presenta alcune osservazioni sui compiti dell’insegnante nel guidare il lavoro di gruppo ed afferma: “Il compito dell’insegnante nello stabilire lo scenario è cruciale per il successo del lavoro: se si forniscono poche informazioni, gli allievi non sono in grado di procedere, viceversa se viene detto troppo viene meno il senso dell’indagine”.

ITIS Cannizzaro, Rho (1 prima): Il lavoro svolto (L’acqua: la molecola, le proprietà, dalla falda al rubinetto) è stato ricco ed impegnativo. Gli studenti hanno dichiarato che il loro interesse è aumentato e che si sono trovati molto bene a lavorare in gruppo. Le attività hanno stimolato la loro curiosità portandoli ad approfondire in modo autonomo.
Il secondo lavoro laboratoriale svolto (Teoria degli errori) è risultato più interessante del normale lavoro in classe, più chiara è stata la comprensione degli argomenti e si sono ricercati nel quotidiano gli aspetti del fenomeno studiati.

SM Muratori, Cornaredo (2 classi terze): In queste due classi il lavoro di gruppo si è rivelato rassicurante per chi ha di solito poca considerazione delle proprie possibilità, perché in quel contesto è riuscito a proporre soluzioni approvate dagli altri. Nonostante il permanere di difficoltà nella gestione dei tempi e dei ruoli, è stato l’occasione per riflettere sulla capacità di collaborazione , di mediazione, di uso del linguaggio. Alcuni studenti si sono fermati al pomeriggio per finire il lavoro. I risultati in termini di apprendimenti disciplinari sono complessivamente positivi.

IC Rodari, Vermezzo (1 classe terza): Nei due gruppi si osservano chiare differenze: in uno si sono notati miglioramenti anche nelle discipline non coinvolte nel progetto, specie nei ragazzi meno motivati e più insicuri; nell’altro ci sono stati problemi di conflittualità e di non rispetto dei ruoli , che hanno influenzato la produttività del gruppo.

SM Luini-Falcone, Rozzano (1 classe terza): “Attraverso il lavoro di gruppo molti hanno scoperto aspetti di sé che non sospettavano ed un innalzamento del livello di autostima”. Ma l’autostima, come può migliorare in tempi brevi, in tempi altrettanto brevi i ragazzi si prostrano per una sconfitta, magari in un’ altra disciplina o in un altro contesto” A questo gli insegnanti aggiungono che comunque “L’attività di laboratorio è stata particolarmente proficua per alcuni alunni della fascia bassa o particolarmente introversi”.

SCHEDA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE
QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DEL PERCORSO PER GLI STUDENTI (AUTO-ORIENTAMENTO)

di Paola Tieri (Usp)

Ricostruzione del percorso
Quale attività,tra quelle fatte, ricordi di più?
Perché?

C’è qualcosa da cambiare di quello che hai fatto? Di cosa e come:
lavoro di gruppo
scadenze
strumenti e materiali
compiti assegnati alle persone
il rapporto con l’insegnante

Bilancio delle impressioni sull’attività svolta
in quale attività ti sei sentito più a tuo agio?
in quale ti sembra di aver capito più cose?
cosa hai notato di diverso rispetto alle normali attività scolastiche?
ti sei impegnato più o meno del solito?
in quale occasione ti sembra di aver affrontato meglio le novità della situazione?
cosa ti sembra di portarti a casa dopo l’ultima esperienza?

Ti senti più sicuro dopo questa esperienza? Se sì, è perché:
hai lavorato bene con i compagni
hai avuto delle idee che hanno funzionato
hai potuto vedere un risultato concreto del tuo lavoro
ti sei accorto che la fatica si fa ma poi passa e restano i risultati

In questi esempi la “*verifica*” è un’occasione per stimolare la riflessione su quel che si è fatto. La valutazione è positiva se gli studenti si impegnano a rispondere. Per definire le prove di verifica bisogna tener presente l’obiettivo del nostro intervento. Qui l’obiettivo era sviluppare la capacità di riflettere su ciò che si è fatto.

Diari, relazioni, osservazioni sono le prove di verifica del processo di auto-orientamento e verranno utilizzate di volta in volta a seconda dell’esperienza effettuata

33) Tratto da una sintesi elaborata dalla dott.ssa Tieri Paola (Usp) nel Febbraio 2007, delle relazioni consegnate a gennaio 2007 nel progetto Usp-Usr “Orientare gli adolescenti oggi”

WEB 2 & DIDATTICA

Radio, ipod e video nella scuola

SCHEMA METODOLOGICA: LA DIDATTICA LABORATORIALE³³

L'OPINIONE DEGLI STUDENTI SUL PROGETTO ARTIFICIAL MOTHER

SCUOLA MEDIA CURIEL-MURATORI, CORNAREDO

*“Quest’anno con la mia classe ho fatto un’esperienza indimenticabile: ho partecipato al progetto **Artificial Mother**”.*

Grazie all’aiuto di ragazzi di quinta superiore dell’istituto Ettore Conti di Milano, ai loro professori e a quello della nostra professoressa di scienze Paola Ciarlanti, abbiamo fatto nascere delle uova di quaglia in modo artificiale da qui il nome *“Artificial Mother”*. Cinque ragazzi dell’istituto Conti hanno progettato e costruito un’incubatrice artificiale realizzata con materiale di scarto. L’incubatrice è composta da un microonde, al lato del quale è stato messo un termometro digitale per controllarne la temperatura e all’interno è stato disposto un termometro, un rilevatore d’umidità, una vaschetta d’acqua e infine, le uova di quaglia che sarebbero dovute nascere.

Una scheda dedicata, a forma di scatola, regola la temperatura e l’umidità all’interno dell’incubatrice al fine di far nascere tutte le uova. Per fare sì che l’incubatrice non si surriscaldi troppo è stata posta in alto una ventola che è dotata di un dispositivo per la regolazione dell’aria. La temperatura interna deve essere tra i 37 e i 38 gradi affinché le uova possano schiudersi. L’incubatrice è stata disposta nella stanza più calda della scuola per tenerla lontana da correnti d’aria che avrebbero potuto precludere lo sviluppo dell’embrione e la schiusa del pulcino. Ogni giorno degli alunni andavano controllare i valori della temperatura interna dell’incubatrice e della stanza, dell’umidità e che fosse sempre presente acqua nella vaschetta all’interno dell’incubatrice. Durante questo controllo un ragazzo, con dei guanti in lattice, girava le uova che dovevano essere voltate almeno tre volte durante l’arco della giornata fino a tre giorni dalla schiusa. Prima che le uova si siano schiuse sono passati circa 16-17 giorni. Dopo sette giorni abbiamo eseguito la speratura disponendo le uova davanti ad una luce in un locale scuro e osservando se al loro interno era presente l’embrione la cui forma è simile a quella di un piccolo ragno rossiccio. L’uovo presente, se non è stato fecondato va scartato e tolto dall’incubatrice. (Purtroppo questa cosa a noi non è riuscita, peccato). I pulcini di quaglia come molti altri picchiettano il guscio per uscire. Nel caso in cui il guscio sia già picchiettato sarebbe stato richiesto un nostro intervento per aiutare il pulcino ad uscire.

Secondo me questo progetto è stato molto istruttivo, ma soprattutto ci ha permesso di assumere delle responsabilità perché la vita di quelle uova era quasi completamente affidata a noi. **Io mi sono sentito onorato ad avere in custodia la vita di un essere vivente.** Seguire lo sviluppo delle uova di persona, in modo costante, mi ha fatto affezionare moltissimo, tanto che non vedevo l’ora che si schiudessero. Come in ogni esperimento c’è stato un inconveniente, ad esempio, quando non ha funzionato l’elica per l’aerazione dell’incubatrice, che è stata prontamente riparata da un professore dell’Ettore Conti che partecipava al progetto. Il fatto che le uova abbiano ritardato di due giorni la loro schiusa, ha reso ancora più emozionante il tutto.

È stato quasi come diventare papà. Dopo un periodo trascorso a dedicarci alla cura e alla loro schiusa finalmente avevamo davanti il frutto del nostro lavoro e delle cure dedicategli.

Penso che quest’esperienza non la dimenticherò mai.

P. C. Studente

La didattica del web 2 (radio, ipod e video) offre idee su come utilizzare alcune delle tecnologie multimediali usate quotidianamente dai giovani a fini didattici. L’incontro fra me e Alberto Pian è avvenuto tramite internet. Navigando in rete mi sono imbattuto sul suo sito e... mi si è spalancato un mondo!

L'uso del web 2 (video, i - pod, radio) e la funzione della mediazione critica nella didattica

A cura di Alberto Pian (docente di scuola superiore; SIS Univ. Torino; Master e-learning Univ. della Tuscia)

Immagini in movimento

Già dall’età prescolare i bambini sono abituati a vedere ogni sorta di video e a essere in “sintonia” con il mezzo televisivo; il linguaggio delle immagini in movimento viene da loro perfettamente assimilato e il video diviene presto un mezzo di comunicazione passiva fondamentale.

Il mancato esercizio di capacità critiche, in fase di formazione nella successiva età scolare, non permette ai ragazzi di formulare un’analisi e di praticare una scelta consapevole fra l’enorme massa di materiale video proposta dai media.

Quando giungono alla scuola superiore i ragazzi hanno dunque “assimilato”, senza alcuna esperienza critica, un sistema di comunicazione forte, invasivo, ma soprattutto senza alcuna partecipazione diretta all’elaborazione dei contenuti e delle sue forme espressive (per contrasto si pensi all’enorme differenza con altre tecniche di comunicazione come la scrittura e il disegno, che invece vengono praticate dagli studenti anche in forma autonoma ed espressiva lungo tutto l’arco scolastico). **Grazie alla rivoluzione digitale in campo video è però oggi possibile proporre un cambio di ruolo: da passivi utilizzatori gli studenti e gli insegnanti possono diventare realizzatori attivi del messaggio.**

Bisogna considerare che oggi lo sviluppo e la diffusione del video digitale offrono:

- una notevole semplificazione tecnica
- una limitata fase d’apprendimento delle procedure



- una notevole qualità del prodotto
- la concentrazione di media diversi in un unico strumento
- la possibilità di distribuzione illimitata, per mezzo di internet (da YouTube ai siti specializzati e personali).

Oggi la realizzazione d’interessanti video, a carattere didattico, fondati su un impianto narrativo, è alla portata anche di insegnanti che non hanno una specifica preparazione tecnica e che dispongono solo di una conoscenza di base dei mezzi informatici e di un personale interesse per il linguaggio filmico.

Dunque il “Progetto Trailer” può essere un utile strumento per capire le potenzialità educative del montaggio video, cioè dell’appropriazione di un linguaggio tipico dell’era del web 2. All’interno del progetto, fondato sull’uso e sulla produzione di trailer culturali, si collocano anche altre pratiche per costruire film significativi dal punto di vista creativo e narrativo, come: film sui nostri comportamenti; film sulle immagini che raccontano.

33) Scheda tratta dal progetto Usp-Usr: “Orientare gli adolescenti oggi” realizzato nella città di Milano e Provincia

Prima di tutto riassumiamo le valutazioni critiche da cui il progetto Trailer trova i i suoi fondamenti didattici e pedagogici, sintetizzandole brevemente:

- Non è affatto vero che apprendendo a utilizzare (anche piuttosto bene), un'applicazione per la creazione di prodotti mediatici, i ragazzi imparino anche a costruire e ad esprimere qualcosa di personale.
- Questa separazione fra "tecnica" e "contenuti", fra procedimenti per realizzare un prodotto e capacità culturale di "pensarlo", rappresenta uno scarto importante nelle scuole a indirizzo tecnico e professionale e, ancor più, nei licei.
- Il prodursi di questo scarto equivale all'insegnare le operazioni matematiche a uno studente senza però aiutarlo ad impiegare tale competenza per calcolare gli interessi sul mutuo della propria motocicletta, (o, prendendo un altro esempio, trasmettere tutte le nozioni grammaticali e sintattiche senza che però lo studente sia in grado di scrivere un racconto o un testo di un certo impegno).
- Lo studio della letteratura a scuola non avviene quasi mai attraverso lo studio delle fonti dirette (vale a dire senza avere un rapporto diretto con i testi stessi, senza introiettarne il / i significato / i, senza neppure "goderne" da un punto di vista narrativo). Sovente si studiano le correnti letterarie, si studia la critica, si svolgono minuziose e complicate analisi dei testi, perdendo sovente il gusto stesso per la lettura e per la "narrazione". Ne risulta che il testo è spesso ridotto a un "oggetto" meccanico da scomporre, impoverendone largamente la fruizione.
- Lo studio della storia è raro che avvenga attraverso la documentazione su fonti dirette (pensiamo al fatto che, per esempio, la storia del '900 è ampiamente documentata da giornali, riviste, film d'epoca, documentari e la storia passata da musei, reperti e da testi depositati nelle biblioteche), trasmettendo l'idea che la Storia sia il frutto di una meccanica successione di eventi dati e non di una libera interpretazione fondata su ricerche, fonti, reperti e discussioni scientifiche fra scuole di pensiero radicalmente divergenti.
- In sostanza ne consegue che si perde il piacere della narrazione (storica o letteraria), della ricostruzione, dell'esposizione di un punto di vista (non esiste una "verità" storica o letteraria uguale per tutti). La meccanica dell'apprendimento sostituisce la riarticolazione creativa di ciò che si è appreso.

L'idea dei "trailer": il film in sede di montaggio

Il "Progetto Trailer" è pensato per aiutare gli studenti ad accostarsi ai testi letterari e ai fatti storici in modo personale, trovando spunti di riflessione e di rappresentazione soggettiva,

che possano essere rappresentati in modo creativo attraverso la realizzazione di un'opera che appartenga allo studente stesso, che sia godibile e fruibile anche da altri, perché detentrici di un messaggio, di un punto di vista, di uno stile, chiaramente riconducibili all'autore. L'idea di fondo è quella di operare esclusivamente in sede di montaggio filmico per realizzare dei "trailer" su argomenti letterari e storici.

La scelta di operare sul piano del montaggio video e non della regia o della sceneggiatura, risiede in due motivi, uno di tipo "storico" e uno legato alla tecnologia.

- Il motivo storico è che abbiamo perso di vista le enormi potenzialità del montaggio filmico che oggi potrebbero essere recuperate e che avevano ben in mente i pionieri del cinema, alle lezioni dei quali occorre rifarsi un momento. Bisogna sapere, per esempio, che Sergej Ejzenstein è stato uno di primi teorici del montaggio e che le avanguardie russe degli anni Venti annettevano molta importanza al montaggio perché era considerato la sede naturale della costruzione narrativa e creativa. Ejzenstein sottolineava che la giustapposizione di due inquadrature porta a un risultato qualitativamente superiore rispetto alla loro semplice somma: induce lo spettatore a cercare un significato anche se le inquadrature non hanno legami di tipo narrativo. Si tratta, dunque, di unire immagini per suscitare emozioni: un pavone e il capo del governo Kerenskij; animali sgozzati in un macello e la repressione di uno sciopero. È la lezione di Dziga Vertov, il quale sosteneva che il cinema si fa in strada e in mezzo alla gente, senza bisogno di sceneggiatura, ma impiegando a fondo gli strumenti e le opportunità del montaggio. Così le tecniche di inquadratura e di montaggio furono ampiamente sperimentate. Poi Hollywood ha ridotto il montaggio ad alcune regolette per produrre film di cassetta, che oggi ci appaiono tutti abbastanza simili e che, come i prodotti mediatici televisivi, invadono il nostro spazio intellettuale per... annichilirlo!
- Il motivo tecnico è il seguente: oggi, con l'avvento delle tecnologie digitali che permettono con pochi strumenti e con poca spesa di produrre un film in sede di montaggio e di mettere chiunque nella condizione di farlo, il montaggio ha forse l'opportunità di realizzare proprio quel vecchio sogno delle avanguardie del cinema: quello di diventare uno strumento espressivo di massa, sorretto da una continua ricerca e sperimentazione. Tanto più che questa rivoluzione digitale consente a studenti e insegnanti, che a scuola non possono disporre di attrezzature sofisticate per realizzare un film (si pensi semplicemente a impianti luci, all'allestimento di set e di scenografie,

a carrelli, stady-cam e vari altri strumenti di ripresa), e non hanno neppure il tempo materiale per progettarlo (stesura di una sceneggiatura, recitazione, ecc.), di realizzare ugualmente un film esclusivamente in sede di montaggio e di composizione artistica. In questo caso si utilizzano materiali d'archivio (immagini, spezzoni di altri film e video), testi, filtri ed effetti proposti dalle applicazioni di montaggio digitale. Se ci si concentra nella produzione di un "trailer", vale a dire di un "corto" in sede di montaggio, rendiamo fattiva (come dimostrato proprio da questa esperienza), l'opportunità che ogni allievo possa realizzare la sua opera, senza impiegare un tempo eccessivo e senza doversi dedicare all'apprendimento di una tecnica sofisticata (o linguaggio), come quella richiesta per la produzione di un normale film. In effetti, bisogna anche considerare che oggi la linea di uno sviluppo di massa delle immagini in movimento non sta seguendo il cammino che parte dalla regia nel senso tradizionale (che, appunto, implica una serie di relazioni con la sceneggiatura, la location, la scenografia, la fotografia, la costruzione del set, la scelta e la direzione degli attori, ecc.), ma proprio dal montaggio.

La vera rivoluzione copernicana del video digitale (DV) è questa: più che mai la regia ha ora messo il montaggio nella mani di tutti. Si possono utilizzare materiali "poveri" e costruire interessantissimi discorsi in sede di costruzione e di composizione. Nel discorso la parola ha la funzione di nominare, di indicare le qualità (aggettivazione), di precisare i tempi e le azioni (verbi); la frase è un insieme di parole legate da congiunzioni e da una punteggiatura e il discorso è un insieme di frasi concatenate. Benché le immagini in movimento non presentino una simile articolazione linguistica, possiamo però riferirci al montaggio come al raccordo fra inquadrature, scene e sequenze, per formare il discorso di un film. Questo raccordo è determinato dalle transizioni (cioè dal modo in cui le inquadrature e le scene si susseguono fra loro), che vengono decise in sede di montaggio, mentre nella lingua il discorso è risolto in sede sintattica. Tutto questo non solo incide sulla narrazione, ma produce narrazione, la può produrre ex novo, tant'è che, a parità di materiale, montatori diversi realizzerebbero film del tutto diversi fra loro. Non solo, per concludere questa riflessione potremmo dire che fra regia e montaggio la funzione maggiormente "necessaria" è proprio quella del montaggio. Così come la sintassi è sì una parte della grammatica, ma relativamente indipendente, allo stesso modo il montaggio è certamente una parte della costruzione filmica, ma allo stesso tempo ha una sua autonomia, così rilevante, da collocarsi sovente su un altro piano. Alla sintassi non importa tanto che "bello"

sia un aggettivo qualificativo, perché si occupa soprattutto dei rapporti che intercorrono fra ciò che precede e ciò che segue, per costruire un discorso di senso compiuto. Allo stesso modo al montaggio non interessa sapere tecnicamente quale angolazione sia stata utilizzata per una certa inquadratura, ma il contesto in cui quella inquadratura si trova in rapporto fra ciò che precede e ciò che segue. È questo che fa decidere se e dove tagliarla, se utilizzarla, in che modo e dove. Al limite, per fare un film, non occorre una regia, mentre il montaggio è indispensabile. In questo caso diremmo che la regia si fa nel montaggio. Ciò risulta più chiaro se si considera che si può costruire un film utilizzando materiale di repertorio, addirittura materiale trovato su Internet. Si può fare un film montando semplicemente delle immagini e lo si può costruire senza alcun piano, semplicemente in sede di montaggio, sviluppando un'idea di partenza.



SCHEDA METODOLOGICA SULL'USO DEI VIDEO NELLA DIDATTICA

1° tappa: le Video - lezioni in classe e poi su internet

In primo luogo si è trattato di fare in modo che lo studente potesse “appropriarsi” di un testo o di un avvenimento storico. Un film fatto solo per esporre una fila di nozioni che film sarebbe stato? Un’opera creativa non si riduce mai alla sua trama: quante trame identiche abbiamo visto nei film, oppure letto nei romanzi? eppure quanti film e quante storie diverse abbiamo visto o letto da una stessa trama? (si pensi, per esempio a questa: lui e lei si amano, la famiglia si oppone, loro si sposano ugualmente... sicuramente vi verranno in mente decine di film e di romanzi...). **Dunque bisogna uscire dalla semplice esposizione di nozioni apprese su un certo testo letterario o su un certo evento storico, altrimenti il trailer finale non può che essere privo di un impianto narrativo – espressivo, per bene che vada sarà un prodotto didascalico.**

Come procedere? Innanzitutto bisogna fare in modo che i ragazzi stessi svolgano delle lezioni in classe, cioè studino un argomento, leggano un testo e ne parlino liberamente ai compagni, è un primo passo, ma decisivo, senza il quale sarebbe impensabile che uno studente abituato passivamente ad ascoltare le lezioni del docente, possa improvvisamente rielaborare in chiave creativa e personale ciò che ha appreso, come se cavasse un coniglio fuori dal cilindro!

Dunque nel “Progetto Trailer” i ragazzi, durante l’anno scolastico, prendono il posto dell’insegnante per svolgere alcune lezioni ai propri compagni, centrate su diversi argomenti. Le lezioni vengono riprese e montate e quindi erogate su Internet insieme ai materiali che accompagnavano le lezioni (generalmente immagini e slide). Abbiamo anche provato a montare delle sequenze composte da una dozzina di piccoli interventi individuali di 2-3 minuti, che partivano da alcune parole - chiave che collegavano alcuni argomenti e nodi concettuali (mappa). In sostanza **gli studenti sono invitati a raccontare in classe ciò che hanno letto e studiato e questi video sono poi sottoposti ai ragazzi, oltre che montati e inseriti nel web.**

Svolgere lezioni in classe, ottenere un film da queste lezioni e quindi poterle rivedere, non facilita solo l’apprendimento, la riflessione critica sulle fonti e l’apparato concettuale della materia, ma provoca una vera e propria “appropriazione” di ciò che è stato studiato perché viene “esposto”, cioè filtrato dal proprio razioicinio e dalla propria emotività. È una situazione radicalmente diversa rispetto all’esposizione dei contenuti nel corso di un’interrogazione o di una esercitazione scritta. Qui è lo studente che diventa soggetto attivo nei confronti di un sapere che da lui viene rielaborato per essere esposto in modo libero.

Questo genera anche una serie di effetti collaterali: maggiore sicurezza personale, coinvolge la classe nelle discussioni che questi interventi provocano, rende trasparente la valutazione, crea “gruppo”, perché induce rispetto fra i compagni e le loro diverse sensibilità, opinioni, modi di essere. Con un po’ di perizia si riduce il tempo del montaggio, e il momento della ripresa può essere “ottimizzato” registrando direttamente il video nel computer. Questa parte del lavoro, in effetti, è solo di ripresa, il suo scopo è aiutare i ragazzi a creare un rapporto diretto e personale fra loro e l’oggetto di studio, abituarli a una familiarità, liquidar la barriera che separa lo studente, dalla nozione e dall’insegnante, trasformare la classe in un luogo di dialogo di discussione continuo. In questi casi il film rappresenta l’elemento “linguistico” dell’attività, la riflessione “oggettiva”, esterna, di un lavoro nel quale tutti vengono coinvolti. **Il video trasforma un’esperienza in un evento in qualche modo separato, sul quale riflettere, avvicinandosi a un piano “narrativo”.** Infatti, presentato, discusso, esaminato innumerevoli volte, il film consente di mantenere aperta una riflessione su ciò che è stato fatto. Diventa oggetto didattico impiegabile nelle lezioni di letteratura o di storia. **Senza questo elemento di “oggettivazione” e senza la mediazione degli insegnanti in tutto il processo, l’esperienza rimarrebbe frantumata, parcellizzata nel quadro disciplinare (interrogazioni, verifiche, ecc.), e sostanzialmente fine a se stessa.** Infine, un’altra riflessione sull’esperienza di ripresa video di lezioni prodotte da allievi è questa: le tecnologie informatiche riescono a realizzare ciò che molte esperienze pedagogiche preconizzavano (Dewey, Freinet, ecc.): **riutilizzare il materiale, mettere a disposizione i lavori di ricerca e la documentazione facendo sì, come avviene nella comunità scientifica, che un lavoro pubblicato (il video di una lezione), diventi a sua volta una fonte per nuove ricerche.**

2° tappa: La scelta del trailer per la narrazione di storie

Il secondo piano è quello del lavoro di creazione vero e proprio, quello della narrazione, che trova nella produzione di trailer la sua espressione più significativa. **Ma che cosa significa produrre un trailer, per esempio in ambito letterario? Abbiamo accennato prima alla rigida meccanicità con cui sovente i ragazzi vengono accostati ai testi letterari.** Ora dobbiamo dire che non ci si può limitare a leggere dei testi e a esporre nel corso di un’interrogazione una critica formulata da altri (dall’insegnante, dal libro di testo, ecc.). **I testi rappresentano qualcosa di vivo che parla a ciascuno di noi.**

Continua >

Esponendo le loro lezioni ai compagni e affrontando i testi in modo completamente autonomo, i ragazzi si misurano con le proprie capacità critiche, di analisi, di esposizione. Cominciano a stabilire un rapporto personale con ciò che hanno letto e hanno potuto comunicare ai loro compagni. A questo punto non potrebbero essere in grado di utilizzare i testi letti anche come materia di partenza per una nuova creazione? Non sarebbe possibile passare da un’esposizione, personale e critica, ma pur sempre un’esposizione, a una “creazione”? Come abbiamo visto, **narrare** non è soltanto un’operazione “cognitiva”, orientata alla padronanza dell’apprendimento, anzi: una delle sue funzioni primarie è che **ci consente di essere al mondo attraverso una nostra identità. È un modo di essere della nostra cultura, nella quale la fabulazione ha un ruolo centrale nei rapporti fra soggetti e il loro ambiente,** perciò non può essere trascurata, ma deve anche poter procedere al passo con i tempi, per potersi conservare e sviluppare, e **dunque deve poter utilizzare tutte le forme espressive disponibili, che fanno parte della nostra cultura, come, appunto, le immagini in movimento.** Ma quello filmico è un discorso molto ampio: da che cosa partire? Quale canone utilizzare? Quale tecnica “copiare”? **In questo campo non si può prescindere dalla stessa cultura filmica che fa parte del bagaglio dei nostri allievi e mi riferisco soprattutto al genere “corto” e YouTube, che ha trovato un suo specifico filone storico nel videoclip.** Bisogna infatti considerare che la proliferazione di videoclip ha avuto almeno tre effetti importanti:

1. ha abituato lo spettatore a una visione più libera, che non tiene conto delle tradizionali regole di ripresa;
2. invoglia i giovani a imitare le inquadrature nelle posizioni più originali come le riprese angolate dal basso, di traverso, dall’alto, zoomate improvvise, dettagli seguiti da campi larghi, ecc.;
3. abitua sia chi riprende, che lo spettatore, a considerare la successione delle inquadrature anche dal punto di vista delle forme, della plasticità e delle emozioni (impressionismo visivo) che le immagini suscitano.

Il videoclip però non è in genere una narrazione compiuta e conviene mantenere una distinzione fra l’obiettivo di ottenere una composizione plastica e di effetto delle immagini e quello di raccontare una successione di eventi. Il limite fra queste due scelte non è perfettamente stabilito, occorre una certa sensibilità e bisogna sapersi collocare dal punto di vista dello spettatore, per decidere di volta in volta quale linea assumere. In generale è possibile introdurre elementi di rottura con le regole tradizionali di ripresa, ogni volta che per lo spettatore è comunque ben chiara la direzione dei movimenti e la successione degli eventi o sia comunque possibile ricostruirne la logica a posteriori ma, alla fine, ciò che conta, è che una logica vi sia. **L’invito del progetto quindi è di imitare un genere specifico che ha molta assonanza con il videoclip e che però presenta delle caratteristiche utili per un lavoro didattico: quello dei trailer. Il trailer contiene degli elementi narrativi molto forti perché deve suscitare interesse nel filo di una storia che lo spettatore vedrà poi al cinema.** Inoltre la sua composizione è molto plastica: il discorso sulla forma e sugli effetti incide sul piano visuale determinando un’attrazione del tutto particolare per i giovani, infine l’impasto fra musiche, immagini, voce fuori campo, testi, è quanto di più interessante per i nostri scopi. Non dobbiamo neppure trascurare, in effetti, **la durata del trailer, fattore importante in una scuola poiché stando all’interno di uno o di tre minuti, possiamo dedicarci a un lavoro pienamente realizzabile.** L’impianto scelto dal progetto, fra i molteplici proposti dal discorso filmico è dunque proprio quello del trailer.

3° tappa: la Creazione di sussidi

Infine l’ultimo piano sul quale il progetto si propone è quello della creazione di sussidi. Occorre precisare che **questo** non è, a differenza degli altri due ambiti proposti, un aspetto centrale e determinante, ma piuttosto **un corollario che occorre esplorare. In effetti, avendo a disposizione una grande quantità di risorse** (video, immagini, lezioni, musiche, ecc.) ci si può chiedere fino a che punto sarebbe possibile utilizzare questo materiale rimontandolo, in modo da fornire dei prodotti che abbiano la natura di sussidi. Su questo piano ci si può limitare ad alcuni tentativi e il discorso può essere ulteriormente sviluppato. **Da rilevare invece che il progetto ha indagato a lungo il tema della fruibilità di contenuti attraverso internet e i cellulari.** Il fatto è che quando parliamo di sussidi didattici in formato video abbiamo in mente i documentari professionali trasmessi in televisione o allegati a riviste specializzate. Un sussidio didattico video impiega una tecnica che è utile apprendere vedendo e smontando alcuni documentari e sotto questo aspetto non è molto complicato (lasciando ovviamente perdere le riprese dirette dei canguri in Australia!), e può essere un eccezionale strumento di apprendimento, di condivisione dell’esperienza e di riflessione su di essa. E’ importante sapere, per esempio, che **un documentario didattico può essere un punto di partenza: si studia un argomento sapendo di realizzarne un video. In questo caso si organizzano le ricerche, si discutono le fonti, si arriva a evidenziare il nucleo di una tesi o un obiettivo e, mentre si studia, si realizza la produzione. Oppure può essere il risultato terminale di uno studio che si vuole divulgare.** Entrambi i casi sono validi e rispondono all’applicazione dei metodi deduttivo o induttivo. **Una terza possibilità ha un carattere più istituzionale, per esempio i video**

Continua scheda metodologica sull'uso del video nella didattica >

in un corso a distanza (e-learning). In ogni caso il documentario ha un grande interesse per gli studenti, poiché rappresenta l'articolazione di un discorso completo, che li porta a ripercorrere i contenuti studiati e a riflettere sul modo di presentarli e di divulgarli. **Come il trailer anche il documentario si può realizzare con strumenti relativamente poveri: se non possiamo fare delle riprese su Saturno o al Colosseo, possiamo però acquisire le immagini su praticamente ogni soggetto esistente e animarle in sede di montaggio. Non dimentichiamo neppure i grafici, le statistiche, la riproduzione di documenti e l'inserimento di testi e di voci fuori campo.** Tuttavia, se la realizzazione di un documentario offre mille occasioni di insegnamento e di apprendimento, è molto più impegnativa e complessa rispetto alla realizzazione di un corto. La conclusione provvisoria a cui il progetto è giunto (e che desideriamo mettere in pratica), è che **è più semplice partire dai materiali a disposizione (video lezioni, trailer, ecc.) e interrogarsi sul modo in cui si possono ricavare dei veri e propri video – sussidi, piuttosto che partire ex novo nella creazione di veri e propri lungometraggi.**

In sostanza, per concludere questo punto, possiamo dire, con il Progetto Trailer, di aver esplorato diversi terreni per valutare in che modo integrare la produzione filmica fra le normali pratiche didattiche in classe, come strumento di narrazione vera e propria, a partire da contenuti didattici e culturali: preparazione, ripresa e montaggio di lezioni da esporre in classe da parte degli studenti; produzione di “trailer” su contenuti di materie umanistiche (letteratura e storia); creazione di sussidi didattici; diffusione dei contenuti attraverso il Web (streaming video), i DVD (biblioteca), i cellulari (3gp).

SCHEDA METODOLOGICA: AUTO-OSSERVAZIONE CON IL VIDEO

Autosserviamo i nostri comportamenti in classe. C'è chi arriva sempre in ritardo. C'è chi si veste sempre in un certo modo, chi usa sempre alcune espressioni linguistiche per intercalare i discorsi. **Prendiamo uno di questi comportamenti e ricaviamo un video divertente che abbia anche un messaggio “educativo”.** Come fare? Esistono diverse tecniche. Si può prendere il comportamento A e ripeterlo diverse volte per creare una reiterazione comica e quindi, alla fine, proporlo in una situazione completamente diversa che arreca un grave danno al soggetto.

Per esempio Mario arriva sempre in ritardo a scuola per evitare le prime interrogazioni mattutine, ma una mattina la compagna di classe, dopo aver atteso Mario inutilmente, invita infine un altro ragazzo a vedere il concerto per il quale ha due biglietti omaggio. Mario ha certamente saltato un'interrogazione, ma ha anche perso un'occasione! Un'altra tecnica può essere giocata sulla suspense: si sa già in partenza che il comportamento di Mario (il ritardo) provocherà una grave conseguenza (per esempio una sospensione), che non arriva mai anche se il rischio incombe finché... il pericolo viene evitato proprio a due passi dall'ufficio del preside, con un colpo di scena (il preside sta male, Mario ha vinto un concorso, la scuola è allagata, ecc.). Una terza tecnica si basa sulla creazione di situazioni assurde e surreali. Per esempio: l'azione A (ritardi) provoca reazioni completamente slegate fra loro: B, C, D, E, da parte dell'insegnante che reagisce ai ritardi di Mario in modo completamente strampalato, mettendo in luce che qualsiasi comportamento il ragazzo adotti non otterrà mai la stessa risposta... che fare?

- Sottoponiamo un breve questionario sui comportamenti più divertenti, antipatici, strani curiosi, corretti, seri, ecc. dei ragazzi e degli insegnanti e scegliamone uno dopo una discussione.
- Scriviamo alla lavagna una trama per punti, discussa in classe, che ciascun allievo perfezionerà per iscritto per proprio conto.
- Scelto il miglior testo, si stabiliscono le diverse parti: gli allievi possono anche rappresentare se stessi.
- Si divide la trama in sequenze e ogni gruppo della classe scrive una breve sceneggiatura (una / due pagine), per ciascuna sequenza.
- Quindi iniziano le riprese. È bene fare tutto in una giornata, eventualmente con un rientro pomeridiano. I ragazzi non perdono concentrazione, non variano le condizioni di luce e atmosferiche, non si perde tempo a prendere e riporre le attrezzature e a preparare le condizioni di ripresa. Consiglio: utilizzate almeno due videocamere per avere più opzioni in sede di montaggio. Per esempio una videocamera per i primi piani e l'altra per i campi medi o larghi.

SCHEDA METODOLOGICA SUL VIDEO: IL PROGETTO PODCAST' E VIDEOCAMERA
Cesare Benedetti, insegnante, scuola media IC Brianza di Bollate, Milano

Una continua sperimentazione pedagogica con le tecnologie è possibile grazie al progetto VideoCamera, nato qualche anno fa per favorire l'integrazione di alunni in situazione di svantaggio. Ora il progetto si propone di offrire tutte le possibilità del linguaggio del video digitale e del podcasting, come occasione da sfruttare a ogni livello di scuola e per tutti gli insegnanti. Le tecnologie rappresentano un forte mercato e i nostri alunni utilizzano normalmente televisione, computer, internet, telefonini e lettori MP3; fanno parte della loro vita e le informazioni che questi mezzi veicolano entrano nel loro bagaglio conoscitivo e formativo. Diamo per scontato che la scuola non debba rinunciare a fornire modelli culturali attraverso questi canali .



Perché è importante inserire il podcast e il video nella didattica? Basterebbe una considerazione: da quando utilizziamo i computer siamo costretti, per la natura del mezzo, a comunicare attraverso la scrittura! Con i computer si comunica tramite la tastiera e dunque noi scriviamo, tutti scrivono, in continuazione. Con il podcast la comunicazione prende un'altra via, che la scuola da sempre cerca di sviluppare: la comunicazione verbale! Per creare un podcast si parla davanti a un microfono, da soli o in gruppo, i ragazzi si mettono in gioco, il lavoro è loro, verificano i risultati immediatamente, riascoltandosi, e si correggono. Niente è più immediato e semplice, comunicazione allo stato puro.

Basta osservare come i nostri alunni realizzano una trasmissione podcast:

1. Si concorda l'argomento da trattare.
2. Si decide se il podcast sarà audio o conterrà anche immagini, in questo caso i ragazzi trovano materiale iconografico in internet o realizzano autonomamente le fotografie.
3. Le immagini vengono scaricate in iPhoto, programma per la gestione delle fotografie e da questo momento saranno a disposizione di tutti i programmi presenti nel computer, sotto forma di librerie condivise.
4. I ragazzi aprono GarageBand; utilizzando il microfono presente in tutti i Mac, registrano il commento parlato.
5. Dalla libreria di jingle musicali inseriscono sigle e intermezzi per arricchire la trasmissione.
6. Dalla libreria di immagini inseriscono le fotografie correlate all'argomento della trasmissione.
7. Esportano la trasmissione terminata; in questa fase il computer apre automaticamente iWeb, programma per la realizzazione di pagine web, e inserisce in nuova pagina podcast la trasmissione appena realizzata.
8. I ragazzi completano la pagina con indicazioni e commenti scritti.
9. Premono un pulsante e il sito del podcast viene aggiornato.
10. Stop, semplice, immediato e produttivo.

Dal canto suo il video erogato anch'esso via podcasting si sta imponendo come pratica semplice e intuitiva per la realizzazioni di lezioni, gestite direttamente dagli alunni, utilizzando la tecnica del **croma-key**.

Le nuove macchine permettono di filmare, con la videocamera inserita nel computer, un ragazzo che “interpreta” la lezione; alle sue spalle è posto un cartone verde che permette al computer di sostituire in modo digitale e automatico il colore con fotografie o video.

1) Podcasting significa Personal Option Digital Casting. Questo termine è stato creato da Doc Sears nell'articolo DIY radio with PODcasting (<http://www.itgarage.com/node/462>). La rivista Wired (<http://www.wired.com>) ha ripreso e diffuso il nuovo lemma decretandone il suo successo. Tuttavia Podcast può anche significare (e in questo senso viene utilizzato da molti), l'unione di iPod (<http://www.apple.com/it/ipod/ipod.html>), con Broadcast (il tradizionale sistema di trasmissione radio - televisivo per raggiungere un insieme non prestabilito di riceventi su un certo territorio). Concretamente il Podcasting è un sistema che permette di distribuire e di scaricare in modo automatico contenuti audio, video e documenti di tipo pdf. L'applicazione più efficiente e interessante per connettersi ai Podcast, ma anche per inserire il proprio Podcast in un enorme database mondiale dei Podcast, è iTunes

> Continua scheda metodologica sul video: il progetto podcast e videocamera

La situazione didattica che si crea è affascinante: l'alunno si trova nella medesima situazione di un giornalista televisivo che legge notizie con alle spalle le relative immagini, sommando l'immediatezza del podcast, con la possibilità di interventi di correzione in tempo reale, e l'efficacia del video.

Grazie alla tecnica del ChromaKey qui illustrata possiamo produrre veri e propri minidocumentari, piccole di lezioni, o se volete dei "mini Quark", per dirla alla Piero Angela. I ragazzi possono trattare di qualsiasi argomento scientifico e tecnico senza spostarsi dall'aula di registrazione: basta una foto o un filmato da far scorrere sullo sfondo.

Il progetto, oltre a mettere a disposizione degli insegnanti i mezzi tecnici più semplici, fornisce la breve formazione necessaria e, cosa fondamentale, propone delle metodologie già collaudate per raggiungere il "successo" didattico.

La formazione, grazie ai software forniti con le macchine, è veramente limitata; due ore sono sufficienti per mettere in grado un insegnante di lavorare con il programma di montaggio video, meno per altre attività. Inoltre i momenti di formazione, così ridotti, sono organizzati su richiesta anche di pochi insegnanti, con la garanzia di poter finalizzare questi interventi allo svolgimento di attività precise, con una ricaduta immediata sulle classi.

I risultati sono tangibili: l'informatica viene usata da molti colleghi, di quasi tutte le discipline, e diviene un supporto effettivo all'insegnamento dei contenuti delle materie.

L'interesse, dimostrato dalle famiglie per le attività di video e podcast, praticate a scuola dai figli, è alto, e va aggiunto il vantaggio di poter essere seguiti direttamente da casa utilizzando il sito scolastico.

L'immagine dell'Istituto ne trae sicuramente beneficio in quanto è tangibile, presso la collettività, che le tecnologie vengono effettivamente utilizzate dai ragazzi, per attività utili all'apprendimento con soddisfazione loro e degli insegnanti; ciò giustifica anche, agli occhi dell'utenza, i necessari investimenti che l'uso di tutte le strumentazioni tecnologiche richiedono.

I podcast dell'Istituto Comprensivo Brianza a Bollate sono:

sito: www.icbrianza.it

Radiosciienze

curato da Cesare Benedetti e Nadia Migotto

<http://web.mac.com/radiosciienze/iWeb/RadioScienze>

Radio IC Brianza

curato da Cesare Benedetti e Marina Brualdi

http://web.mac.com/icbrianza/iWeb/Radio_IC_Brianza

Il podcasting

Si possono avere molte posizioni di pensiero diverse sul "digitale" e, del resto, si sono verificate anche molte polemiche sulla presunta scomparsa dei libri, sulla dittatura del digitale sugli altri mezzi di espressione. Ma oggi il panorama che si sta delineando è improntato a una forte integrazione dei diversi strumenti che, in fin dei conti, è la stessa natura del digitale a consentire. **Chi poteva immaginare che un quotidiano potesse aprire una radio, pubblicare dei libri e dei dvd, organizzare blog e fare di Internet un grande medium di collegamento? Chi poteva pensare che una trasmissione radiofonica a puntate sarebbe stata pubblicata su dvd e anche trasmessa via Internet? O che un fumetto potesse essere raccontato alla radio senza poter vedere alcuna immagine?** Eppure tutto ciò si è puntualmente verificato. Questa contaminazione non sembra abbia leso il tradizionale campo di ciascuno strumento, ma **pare che abbia gettato dei ponti**. Pensiamo, in una scuola, a quante combinazioni possiamo creare facendo leva sui molteplici talenti che sono presenti e sulle opportunità di collegamento che le tecnologie digitali ci offrono: allievi e insegnanti che suonano, dipingono, fotografano, scrivono, recitano, disegnano, progettano, giocano, inventano e creano, imparano e trasmettono. **Quella del Podcast è la prima tecnologia che può unire, nel concetto di mobilità, tutte le tecnologie digitali e fare da ponte verso quelle tradizionali.**

Il Podcasting può essere paragonato a una specie di trasmissione radiofonica tuttavia, a differenza di una radio, il Podcast non diffonde i contenuti via etere, ma attraverso Internet. E fino a qui non sarebbe una grande novità, sia perché è sempre possibile inserire in pagine Internet dei documenti audio o video, sia perché esistono molte web - radio. Il fatto è che **il Podcast è strutturato attorno a un sistema che consente all'ascoltatore di recuperare i contenuti audio (ma anche video e dispense pdf), collegandosi automaticamente**

ai podcast per scaricare gli aggiornamenti con il proprio computer, creare proprie playlist (liste di ascolto), trasferirle su lettori mp3, sugli iPod e sui cellulari, per ascoltarli quando meglio crede. Non è più necessario cercare i siti Internet e controllare le nuove pagine inserite né, tanto meno, leggerle o essere collegati alla rete per ascoltare una radio o per vedere un film. Inoltre, se chi realizza il Podcast lo registra, per esempio sull'iTunes Store, "l'ascoltatore" avrà a disposizione tutto l'insieme dei Podcast registrati, senza bisogno di cercare fra migliaia di pagine. **Rintracciare e scaricare i nuovi episodi sarà opera del software (iTunes, iPodder, ecc.), e il fruitore dovrà solo ascoltare gli aggiornamenti preferiti dove vuole: in auto, a casa, in tram, mentre fa jogging, a scuola...** Nella sostanza, quella del Podcast è la prima tecnologia che può unire, nel concetto di mobilità personale (senza vincoli di spazio e di tempo per il fruitore), tutte le tecnologie digitali facendo da ponte verso quelle tradizionali. Non solo, l'ascoltatore è certamente libero di ascoltare o di vedere gli episodi dei podcast ai quali si è iscritto, ma il suo status può rapidamente trasformarsi in quello di autore, nel qual caso la produzione è quanto mai libera da condizioni tecniche e legislative. Ad esempio, le leggi italiane sulle trasmissioni radio (dalla Legge Mammì del 1990 in poi), assegnano un limite alla copertura radiofonica locale o nazionale e impongono la richiesta di autorizzazioni e iscrizioni che non sono più necessarie: **per definizione un podcast è mondiale e la sua arena è il pianeta poiché il suo medium è la Rete.** È quindi possibile produrre contenuti senza pensare ai vincoli legislativi o di copertura. Chiunque produca episodi, podcast tematici o generici, o veri e propri palinsesti, non ha dunque obblighi particolari da assolvere (salvo le disposizioni sul diritto d'autore) e non avrà timore, come avviene in Internet, che le sue pagine web con il tempo si perdano, perché il fruitore, registrandosi al Podcast, sarà avvisato all'uscita di ogni nuovo episodio.

SCHEDE METODOLOGICHE PODCASTING E DIDATTICA

SCHEDA METODOLOGICA: IL PODCAST COME STRUMENTO DIDATTICO

Considerando che in un Podcast l'audio (e il video), rispetto al testo, hanno un ruolo preminente, **possiamo impiegare il Podcast negli ambiti in cui la parola assume un'importanza decisiva: dalle lingue** (pronuncia, intonazione, narrazione, grammatica), alle descrizioni (procedure, spiegazioni, osservazioni), **alle lezioni** (trattazione di un argomento, conferenze, dibattiti, interventi esterni). **La visione filmica o di immagini è consigliata in casi come visite guidate, esperimenti e osservazioni scientifiche, geografiche e storiche.** Di solito un episodio dura quanto un brano musicale o un videoclip (1-5 minuti), e rimanda ad approfondimenti ulteriori (libri, dispense, ecc.). Deve avere le caratteristiche di essenzialità, di sintesi e di varietà tipiche della radio, dei videoclip e dei trailer. Fornisce indicazioni, riflessioni, esempi, procedure, news, informazioni, la cui fruizione è spesso legata al livello di sintesi e di concentrazione espresso da ciascun episodio. **Il suo scopo è accompagnare, non sostituire, altre forme di apprendimento. Rimarchiamone anche l'utilità in casi di lontananza forzata degli allievi dalla classe (malattia, handicap, scuola in ospedale, e-learning).** In alcuni casi può essere utile che il Podcast sia realizzato direttamente dagli studenti per i propri compagni: gli episodi avranno un carattere aperto, informale, colloquiale (radiofonico). Infine il Podcasting video può essere una TV (università, istituti con specifici indirizzi o particolari esigenze), di tipo non sequenziale.

SCHEDE METODOLOGICHE RADIO E DIDATTICA
SCHEDA METODOLOGICA: IL RADIODRAMMA COME STRUMENTO DIDATTICO

I radiodrammi sono un'altra tipologia radiofonica propongono la riduzione radiofonica, basata su una sceneggiatura di tipo teatrale o cinematografica (con attori, musiche, suoni), di opere narrative. La sceneggiatura può essere più o meno complessa e riguardare un testo, un fumetto, un film, una trasmissione video. Questa riduzione per la radio può certamente essere un buon esercizio didattico nella lingua madre o nella lingua straniera. Non bisogna però dimenticare che la lettura stessa, che ha che fare con il teatro e il doppiaggio, è a sua volta uno strumento educativo e il suo uso investe la formazione stessa della personalità, con rilevanti implicazioni psicologiche. Inoltre, tutte le tecnologie audio possono essere di grande utilità per i non vedenti, in questo caso bisogna osservare che la riduzione filmica per non vedenti prevede anche la descrizione degli ambienti e delle scene. Il valore didattico ed educativo di una riduzione radiofonica, tocca alcune condizioni ottimali che favoriscono una coesione del gruppo, insieme a uno sviluppo di abilità individuali: la capacità di sintesi in ambito scritto (il testo è destinato alla lettura), la lettura intonata a più voci seguendo il senso (drammaticità, comicità, stupore, interlocuzione, resoconto, ecc.), la padronanza della propria emotività attraverso il controllo della voce e della dizione. Per quest'ultimo punto l'obiettivo didattico è quello di raggiungere una lettura piana e ben scandita, non tanto una pronuncia tonica corretta (molto difficile da ottenere e spesso trascurabile ai fini scolastici).

SCHEDE METODOLOGICHE RADIO E DIDATTICA
SCHEDA METODOLOGICA: L'ESPERIENZA DEL PROGETTO RADIOTONY

In Italia il fenomeno del podcasting ha cominciato a essere conosciuto nel corso del 2005 e nel 2006, ha visto maturare un forte sviluppo. Il mondo scolastico non è estraneo all'interesse che è sorto nei confronti di questa tecnologia. Il collega e amico Domizio Baldini dell'IC. Cecco Angiolieri di Siena fa parte come me degli insegnanti ADE (Apple Distinguished Educator) e ne coordina l'attività soprattutto mantenendo i contatti con altri gruppi di insegnanti di tutto il mondo che sperimentano nuove tecnologie e nuovi sistemi di apprendimento. È stato dunque Domizio, all'inizio del 2005, a parlarci di questa nuova tecnologia, il podcasting e, soprattutto del fatto che stava suscitando grande attenzione, discussione ed esperimenti fra i colleghi americani. È così che, insieme ad Antonella Brugnoli (della rete I ragazzi del fiume di UD), a Cesare Benedetti (IC di Bollate, Milano), abbiamo preso contatto con questa tecnologia e abbiamo cominciato a studiarla per esplorarne le potenzialità didattiche e pedagogiche. Nasceva così, ai primi di settembre del 2005, presso l'IIS Bodoni Paravia di Torino, il primo podcast realizzato a scuola, con la partecipazione diretta degli studenti: RadioTony (www.didanext.com), che ha conosciuto un grande successo, pur senza essere concepito per un "pubblico" e senza essere sostenuto da forme di promozione (non era nelle nostre intenzioni parlare a un pubblico diverso da quello delle nostre classi: due quinte dell'Istituto). È curioso però che sia stato sufficiente uno spontaneo tam-tam tra i fruitori di iTunes, dove il podcast era registrato e fruibile, per portarlo in testa agli indici di ascolto, non solo italiani ma in certi momenti addirittura internazionali. La felice formula che abbiamo coniato è stata "una radio che si ascolta, si vede, si legge e si naviga". Il format di RadioTony era preso in prestito dalle trasmissioni di genere "talk" (le telefonate in diretta e i discorsi a ruota libera delle radio tradizionali, per intenderci). Ciascun episodio di questo genere viene registrato al termine di una lezione su argomenti di letteratura (in qualche caso di storia), durante la quale gli studenti prendono liberamente la parola, anche per rispondere alle sollecitazioni e alle provocazioni mie o dei compagni che conducono la trasmissione. Nessuna telefonata in diretta, dunque (il podcasting, a differenza della radio, per definizione, non ha la diretta, anche se la si può benissimo simulare). La letteratura diventa così un fenomeno concreto, in relazione diretta con l'esperienza degli allievi che, oltre a discutere dei testi, parlano senza rete di ciò che quei testi per loro rappresentano, in relazione a fatti quotidiani, di vita comune, a proprie esperienze personali, a proprie considerazioni. È quello che Ausubel in fondo ha definito come "apprendimento significativo". La letteratura, il testo, la poesia, escono così dal limbo di una asettica critica letteraria, per diventare materia vivente, racconto, forma di espressione che interagisce con i ragazzi non solo sul piano analitico e linguistico, ma emotivo, affettivo, personale. Queste trasmissioni, registrate attraverso uno o più microfoni, vengono inserite in un podcast che via via si arricchisce ogni settimana di nuovi episodi. Questi episodi non sono solo formati dalle trasmissioni, audio, ma anche da video prodotti dai ragazzi, testi pdf di appunti per le lezioni. Il tempo richiesto è stato davvero minimo, una ventina di minuti alla fine

Continua >

di una lezione, una o due volte alla settimana: "Allora si parte? Registriamo un episodio? Di che cosa parliamo? Chi comincia per primo?" Tutti intorno a un grande tavolo della biblioteca scolastica e via, discussione a ruota libera: da Pascoli a Calvino, da Hemingway a Thar Ben Jeulon, da Montale a Bukowski, passando per D'annunzio e molti altri... L'apertura iniziale "Ciao Tony, ciao a tutti, oggi siamo nella biblioteca della nostra scuola per parlare di...", che ci ha accompagnato per tutto l'anno, rappresenta un piccolo segreto che oggi si può svelare. Siamo in una classe quinta di un istituto superiore di Torino e Tony è un compagno di classe afflitto da una grave malattia che lo ha costretto a casa su una sedia a rotelle. RadioTony è nata per lui, per far sentire le voci dei compagni e il clima della classe fino nella sua stanza di casa... Lui operato anche di trachetomia e quindi con difficoltà di parlare, ha seguito ascoltato e riascoltato le trasmissioni. Non bastavano le visite regolari degli insegnanti per aiutarlo a studiare a casa e neppure le visite dei compagni, poiché in queste visite era assente la classe, cioè quell'impasto speciale di voci, di ambiente, quelle discussioni che solo in classe si determinano e che rappresentano momenti unici e irripetibili. Momenti che registravamo senza alcuna preparazione preliminare. Talk, appunto, ma senza telefono e senza onde radio, Talk in... podcasting e per di più a scuola.

Però, però... si è presto scoperto che queste trasmissioni non erano solo interessanti per il nostro "Tony" (fra l'altro brillantemente passato attraverso gli esami di maturità), ma anche per chi le "faceva" (cioè per noi stessi). Non solo far ascoltare a qualcuno una trasmissione, ma reinventare una lezione, manipolare dei dati, delle analisi, mettendoci qualcosa di proprio che non fosse solo il commento del professore o del libro di testo e alla pari con il docente: ecco una novità interessante.

Dubbi dell'insegnante...

L'insegnante potrebbe essere frenato dal suo "istinto burocratico" nei confronti di un uso così aperto e libero dell'oralità e della sua diffusione. Per esempio potrebbe dire: "I ragazzi non sanno esprimersi, che figura ci facciamo con tutti quegli strafalcioni che in questo genere di trasmissioni necessariamente si moltiplicano?" A causa di queste considerazioni il docente può essere inibito nell'utilizzare una tecnologia come il podcasting o un format di questo tipo ed essere portato alla continua correzione e limatura di una discussione che, alla fine, perderebbe la sua originaria freschezza e semplicità e il suo stesso valore: "Io penso che Montale ha ragione, nella poesia... che dice che è meglio una pozzanghera, a quell'altro... D'Annunzio, dice di no, che è il contrario... a me... preferisco Montale, anch'io vivo in campagna e lì c'è quello che dice lui e non c'è D'Annunzio". Può essere una frase tipica di una trasmissione talk registrata spontaneamente in classe. Abbiamo studiato D'Annunzio e Montale, allora: meglio D'Annunzio o Montale? E parte la discussione. Perché frenarsi all'apparenza di un discorso linguisticamente impreciso? Perché non capire che esiste un valore personale, un rapporto intimo con ciò che si è letto e dunque perché non valorizzare questo aspetto invece di reprimerlo a causa dei difetti formali che presenta? Perché non lavorarci sul piano didattico? "Interessante quello che dici, non pensi che D'Annunzio volesse sganciarsi precisamente da una percezione troppo concreta della natura, che le assegnasse un valore diverso? Saresti lusingata dall'essere considerata come Ermione o preferiresti giocare con le anguille, come i ragazzi di Montale? Che posto ha la natura nella tua vita?" e così via. Certo, si prenderà il tempo per orientare i ragazzi sulla strada di una padronanza linguistica ma, in fin dei conti, quante volte la ricerca ossessiva di questa padronanza, sovente fine a se stessa, non ha portato ai risultati sperati e, per di più, ha allontanato le nuove generazioni dai contenuti della "cultura"? Le allitterazioni di D'Annunzio e il correlativo oggettivo di Montale non sono vuote tecniche da apprendere come se il discorso linguistico fosse un tempio distante e sacralizzato, ma le scelte formali di due uomini in carne, ossa e anima, che esprimevano con la poesia un mondo emotivo e di valori, di cuore e di testa. Si tratta di cogliere questo mondo, ma sarebbe possibile senza mettere in gioco, almeno in parte, almeno occasionalmente, anche il mondo dell'allievo e il nostro, quello dell'insegnante?

Sceneggiatura di trasmissioni

Alcune trasmissioni di RadioTony sono improntate a un modello che prevede la scrittura del testo di una trasmissione da parte di tutti i conduttori del dibattito e la lettura simulando una discussione spontanea intorno a un argomento. Così sono nate interviste impossibili con autori morti e sepolti, critici letterari e giornalisti inesistenti. Quale genere preferiscono i ragazzi? Quello spontaneo, sviluppato a caldo in pochi minuti ed emotivamente coinvolgente del genere talk? oppure la fredda preparazione di un episodio discusso a tavolino, scritto e articolato nei minimi dettagli, compresa la registrazione dei tempi di parola, perché la trasmissione risulti godibile e ascoltabile? Direi entrambe le cose, per motivi diversi. Nel primo caso c'è la partecipazione emotiva, la discussione (anche accesa), il confronto fra persone che esprimono opinioni e

Continua Scheda Metodologica l'esperienza del Progetto Radiotony >

valori diversi, nel secondo caso c'è uno studio *“oggettivo”* per rappresentare un contenuto. Si apprendono cose diverse che non possono essere separate fra loro e che dovrebbero far parte del bagaglio di uno studente. Primo caso: *“Allora, questa Dickinson che si chiude in una stanza e che dice ‘mi aggiusto il cappello’ ma non esce... non è terribile? Questo isolamento... che ne dici di questo isolamento e del fatto di lasciar parlare la poesia al proprio posto?”*.

Secondo caso: **“Abbiamo con noi il prof. Jhon McMoore che ci parla della vita della Dickinson e al quale chiediamo subito di spiegarci questo isolamento della nostra poetessa, intervenuto a un certo punto della sua vita...”**.

Angolazioni differenti dalle quali guardare, ma sono le nostre angolazioni, sono gli sguardi della gente comune: perché la Dickinson ha fatto ciò?) Io, lo farei? L'ho fatto? che cosa significa?... La separazione fra ragione e sentimento è un vecchio retaggio di una cultura medievale che fatica a essere superato: amor mundi e amor dei sembrano conservare una certa insana persistenza nel nostro moderno approccio alla cultura...

La **radiofonia** attraverso il podcasting ha permesso di rompere questa separazione trovando nuove formule che si annunciano molto proficue sul piano didattico, ma anche pedagogico e dei rapporti che in classe si generano. **Non è una tecnica**, in realtà, il filtro magico del podcasting **ma una proprietà linguistica propria di una comunità di parlanti, dove la lingua nasce: l'oralità**. **Nel Podcast ritroviamo** infatti alcune caratteristiche della radiofonia che sono di grande rilevanza: **l'oralità, la selezione di una segmentazione precisa fra gli ascoltatori, il carattere “privato” dell'ascolto, la creazione di un “paesaggio” sonoro, il senso di “comunità” che l'ascoltatore percepisce, la “mobilità” dell'ascolto, che fanno sì che a differenza di un sito Internet o della “multimedialità”, sembrano determinare un rapporto diretto con l'ascoltatore**. Perciò, a differenza di un sito Internet, un Podcast non può essere considerato come un semplice raccoglitore di molteplici contenuti e risorse. Sarebbe utile rapportarsi al concetto di format radiofonico per programmare un Podcast. Dato che **lo scopo del Podcast è di consentire un facile aggiornamento dei contenuti, concepiti come episodi, occorre non solo che vi sia un filo conduttore che possa correlare gli episodi, ma** anche che questi abbiano una sorta di continuità fra loro, che siano posti in successione nel tempo e che, eventualmente, possano offrire **anche una sorta di struttura “narrativa”**. **Il channel di una radio**, appunto, non solo un sistema di “erogazione” di contenuti. Mi sembra questa la specificità del podcasting didattico nel nostro paese e il contributo che su questo campo gli insegnanti stanno dando.

SCHEDA METODOLOGICA: CREAZIONE DI UN FORMAT RADIOFONICO

Format o modello didattico di podcast

Proponiamo una serie di ipotesi di lavoro sulle quali ragionare. **Quali “modelli” didattici di podcast potrebbero essere proposti? La questione del “modello” in realtà, nel mondo radiofonico assume il nome di “format”**.

Utilizziamo dunque questo termine. La domanda alla quale rispondere è la seguente: **quali format sono possibili attraverso le tecnologie di podcasting? Questa domanda** è di vitale importanza poiché abbraccia tutta la multimedialità oggi conosciuta e **pone l'accento sulla ideazione, progettazione e sperimentazione di nuove tipologie di lezione**. Per lezione intendiamo due assi principali: la lezione il cui perno è l'insegnante (spiegazioni, approfondimenti, analisi) e la lezione il cui perno è lo studente (elaborazione e presentazione di lezioni, partecipazione diretta alla lezione, illustrazione di temi, forme di recupero e tutoraggio nei confronti dei compagni). **Il punto di incontro è in una concezione radio - televisiva che considera la classe come gruppo che progetta e costruisce insieme la “lezione”**.

Il problema del format della lezione è dunque decisivo poiché implica il fatto che si possano aiutare gli insegnanti e gli allievi a costruire insieme diversi modelli di lezione intesi come trasmissioni elaborate da un gruppo all'interno del quale ciascuno assume delle funzioni precise.

Si possono quindi proporre ed **elaborare una serie di format articolati per discipline e per scopi educativi che possono essere presi come “modelli” da altri insegnanti e, opportunamente adattati, possano essere proposti in classe**.

Riflettere sui format significa inoltre soffermarsi su singoli temi specifici che compongono il format stesso: **dalla sigla, all'efficacia comunicativa, al tipo di lessico utilizzato, al ritmo della trasmissione, alla durata, alla chiusura, alla concatenazione dei diversi episodi fra loro lungo l'arco di una successione temporale di erogazione del podcast** (inteso come insieme di episodi).

Continua >

Esempi di tipologie di trasmissione

Dal libro di testo

Questa tipologia è di grande interesse metodologico. La forma ideale di episodio è quella **dell'episodio “aumentato”** con una lettura (adattata) **delle pagine di testo e la contemporanea visione di illustrazioni**.

La Sintesi

Le sintesi sono strumenti didattici molto utili per l'insegnante e per lo studente, possono essere impiegate **all'inizio del percorso, come forma di inquadramento generale** (che cosa studiamo, le grandi linee, in quale contesto ci muoviamo) **e alla fine del percorso come spunti di aggancio e di focalizzazione delle conoscenze**. Inoltre sono strumenti utili per riprendere programmi non svolti, cambiati (riforme scolastiche), o di ripasso prima di cominciare un nuovo argomento.

Curiosità & Approfondimenti

L'idea è quella di diffondere alcuni **approfondimenti via podcast audio e video (comprese animazioni)**. I temi più adatti per una divulgazione podcast di tipo audio e audio aumentato, riguardano le **notizie “marginali”, culturali e curiose relative agli oggetti trattati in ambito formativo**. Un altro genere di informazioni che possono essere veicolate via podcast e che reggono bene l'ascolto e l'eventuale visione, riguarda possibili **“approfondimenti”**.

Argomenti specifici

Si tratta di **brevi episodi** basati sulla produzione preliminare di testi, di facile lettura e ascolto, **che forniscono informazioni precise e chiare su una serie di aspetti non sempre conosciuti o noti, il cui interesse potrebbe toccare anche un pubblico più vasto**.

Attività collaterali, pratiche, interdisciplinari

Anche questa tipologia in genere si rifà ai **materiali presenti direttamente nei libri di testo**, ma può anche introdurre nuovi elementi. Potrebbe essere utile pensare a un tipo di **trasmissioni fondate sul genere “tutorial per attività pratiche”**. Gli episodi forniscono **indicazioni precise per la realizzazione di attività collaterali, essenzialmente manuali, solo in parte digitali, per la realizzazione di artefatti, esperimenti, simulazioni**. Dovrebbero essere concepite in modo che la realizzazione possa essere praticata da chiunque, anche a casa, seguendo semplicemente le istruzioni fornite.

Collaborazioni culturali

Si tratta di proporre alcuni contenuti via podcasting (soprattutto audio e pdf) fondati su **interviste a personalità importanti e a professionisti** (l'archeologo, lo scienziato, l'artista, il direttore di un museo, ecc.) e **con una serie di documenti** (testi, immagini, video), relativi all'argomento in questione.

Guide artistiche e museali

Produzione di guide in formato audio - video per la fruizione dei beni culturali (musei, opere d'arte, architettura, ecc.), realizzati da studenti e insegnanti anche utilizzando la documentazione reperita nelle visite didattiche.

La lezione tradizionale

Come preparare, registrare nei formati audio e video una classica **lezione tradizionale**, quali strumenti sono necessari e come può l'insegnante impostare una lezione che sarà erogata via podcasting.

Gli studenti e gli insegnanti fanno podcast

Una tipologia di grandissimo interesse, che sarebbe possibile implementare nel progetto consiste **nell'offrire l'opportunità agli insegnanti e agli studenti, di organizzare la propria trasmissione, il proprio channel**. Si tratta di un uso “attivo” del podcasting.

Il Channel dell'insegnante

L'insegnante, utilizzando materiali multimediali **può organizzare periodicamente la pubblicazione di un suo canale di erogazione di contenuti per gli allievi**. Egli può anche registrare con la sua voce gli episodi e/o aggiungere suoi specifici materiali. Diventa la radio di una specifica materia curata direttamente dal docente.

Il Channel degli studenti

Il singolo studente o gruppi di allievi possono produrre un proprio canale specifico, di tipo radiofonico. Per esempio, compito assegnato: realizzare tre trasmissioni sul tema X, prima trasmissione: una voce sola, presentazione e inquadramento essenziale

Continua Scheda Metodologica Creazione di un Format Radiofonico >

100

101

del tema; seconda trasmissione: dibattito sul tema x a più voci oppure approfondimenti sotto forma di simulazioni di interviste (gioco di ruolo); terza trasmissione: produzione di una scheda di studio in pdf.

Lezioni Talk
Modello di trasmissioni realizzate in modo spontaneo che vedono la **partecipazione di insegnanti e studenti insieme sul genere talk** (partecipazione diretta del pubblico che, in questo caso è rappresentato dalla classe stessa). Tipicamente **si svolgono in seguito allo studio di un argomento e propongono un allargamento del tema dai contenuti stessi al loro significato emotivo, affettivo, personale attribuito dai partecipanti.**

Radiodramma
Modello **fondato su una precisa collaborazione di gruppo**, ripartizione di compiti, scrittura di una sceneggiatura, produzione o ricerca di rumori ambientali, recitazione, che **prevede la trasformazione di una tipica lezione o di un tipico argomento didattico in una rappresentazione radiofonica sceneggiata, oppure la riduzione radiofonica di favole, racconti, testi, ecc.**

News e giornale
Radio di istituto o di classe, selezione di news, articolazione di un palinsesto orientato all'attualità (scolastica, locale, nazionale, culturale, sportiva, dello spettacolo, ecc.). Attività che può essere agganciata alla produzione dei giornali scolastici e ne è il naturale sviluppo (radiogiornale, telegiornale, ecc.).



TALK TRASMISSIONI, ESEMPIO DI SCHEDA PER LA REALIZZAZIONE DI UNA TRASMISSIONE REALIZZATA DA UN GRUPPO DI STUDENTI

Tema proposto:

Saluti e presentazioni del tema

Benvenuti: _____

Oggi parliamo di: _____

Illustrazione del tema: _____

Prima parte: esposizione dei fatti o del testo di partenza	Note e riferimenti a testi
Il problema posto:	
Spiegazione (del testo o dei fatti):	
Spiegazione (del testo o dei fatti):	
Seconda parte: collegamenti e spunti critici ad altri fatti o testi	Note e riferimenti a testi
1:	
2:	
3:	

<div><div>SCHEDA METODOLOGICA: I RAGAZZI DEL FIUME: “FACCIAMO RADIODRAMMA”</div><div>A cura di Antonella Brugnoli (insegnante)</div><div>In questo scritto è documentato un percorso didattico, durato un intero anno scolastico, che ha coinvolto 16 classi, 30 insegnanti e circa 380 tra bambini e ragazzi. Il progetto, proposto, organizzato e gestito dalla rete “<i>Ragazzi del Fiume</i>” è stato incentrato sulla realizzazione di un radiodramma erogato in rete sottoforma di episodio podcast; il percorso si è sviluppato in un ambiente collaborativo di rete per gli alunni e per i docenti. La rete dei Ragazzi del Fiume è un progetto iniziato nel 1999-2000 con il supporto del Ministero della Pubblica Istruzione ed ha avuto molti riconoscimenti a livello nazionale ed internazionale. Ad oggi è sostenuto attivamente dall’Ufficio Scolastico regionale del Friuli Venezia Giulia. L’esperienza che andiamo a raccontare è stata premiata al TED di Genova 2006-07.</div></div>
<div><div>Sentire col cuore</div><div><p>Questa avventura inizia con un corso di formazione sulle nuove tecnologie per la didattica che recuperano “<i>vecchie e care</i>” forme di racconto ed espressione comunicativa. Un piccolo corso di formazione, promosso direttamente dalla rete e sostenuto dall’Ufficio Scolastico Regionale del Friuli Venezia Giulia e da Apple Computer Italia fa decollare l’esperienza. Arriva infatti nelle nostre scuole in qualità di formatore l’ins.Alberto Pian che in due giorni ci illustra, ci spiega e ci stimola ad usare la tecnologia podcast nella didattica del quotidiano. Quando se ne torna a Torino tutti noi siamo pronti per sperimentare in diverse forme il podcast con bambini e ragazzi delle nostre scuole.</p><p>Tra noi docenti ce ne sono molti che sono cresciuti ai tempi della radio ascoltata in cucina mentre la mamma e la nonna cucinavano. Alcuni fortunati, in seguito, si sono cimentati a “<i>far radio</i>” attraverso esperienze dirette in radio libere dove la parola, il suono, il rumore piuttosto che l’immagine affidate all’etere, rappresentano un mondo intero in cerca di un cuore che possa accogliere e far crescere l’immaginario interpretativo di ognuno di noi. Ciò che si ascolta si lascia immaginare molto di più di ciò che si vede o è esplicito. Nasce su questa idea anche questo progetto che ha l’ambizione di insegnare a “vedere e sentire” ai bambini, ai ragazzi, ma anche ai docenti utilizzando l’italiano, ma anche le cosiddette lingue minoritarie che in questa parte d’Italia non mancano: friulano e sloveno. Molti saranno in seguito i docenti che si cimenteranno anche in tedesco ed inglese, lingue insegnate nelle nostre scuole.</p><p>La storia raccontata a puntate via internet sul sito <i>www.ragazzidelfiume.it</i> inizia con strani messaggi erogati in podcast, mp3 di uno strano signore che parla un italiano stentato: Dimitrji, personaggio guida del progetto.</p><p>Sarà lui a chiedere a tutti i bambini e ragazzi di aiutarlo a realizzare un radiodramma, sarà lui che attraverso la sua voce entrerà in classe e darà utili indicazioni agli alunni per realizzare gli episodi. L’audio stimola la curiosità degli alunni che presto diverranno i diretti aiutanti di Dimitrji. Le parole, i suoni e i rumori ascoltati nei suoi messaggi saranno letti ed analizzati per scoprire un mondo lontano che non si vede, ma si ascolta.</p></div></div>
<div><div>Come nasce il progetto: cambiare strada</div><div><p>Per la nostra rete, che da anni si occupa di produzione di video e presentazioni interattive, l’incontro con il mondo podcast, la possibilità di recuperare a scuola strumenti ormai abbandonati come il registratore, la possibilità di fare teatro solo con i suoni, i rumori dando importanza all’espressione orale ha aperto un mondo di nuove possibilità che erano lì, a portata di mano da tanti anni e che sono state dimenticate per dare forza alla comunicazione per immagine.</p><p>Alberto Pian, è stato decisivo per questo percorso progettuale didattico-culturale della Rete dei Ragazzi del Fiume; con lui abbiamo “<i>cambiato strada</i>”. Grazie al suo contributo e alle sue preziose indicazioni abbiamo potuto avvicinare il mondo della scuola al mondo della comunicazione orale mettendo in atto percorsi e strategie nuove nello stesso tempo radicate in un passato non così remoto da essere dimenticato.</p></div></div>
<div><div>Il radiodramma</div><div><p><i>Da Wikipedia “Il radiodramma è un testo di tipo teatrale scritto espressamente per la radio. Di solito il radiodramma è un lavoro relativamente breve, che può essere però anche diviso in parti (tipicamente due o tre, come gli atti teatrali). Altra caratteristica del radiodramma è da considerarsi, per alcuni, la sua originalità (si parla talvolta,</i></p><p><i>Continua ></i></p></div></div>

<div><div><i>seriosamente, anche di “originale radiofonico”): seguendo tale impostazione, le riduzioni per la radio di opere concepite per un’altra diffusione non sarebbero radiodrammi. In genere, peraltro, simili riduzioni sono sceneggiati. Il radiodramma è un genere oggi in declino, ha conosciuto probabilmente il suo maggiore successo nell’epoca d’oro della radio quando anche alcuni importanti autori di letteratura “alta” lo hanno frequentato (ad esempio Samuel Beckett).”</i></div><div><p>Quando Dimitrji, il personaggio guida di questa esperienza, ha chiesto ai nostri alunni di realizzare un “<i>radiodramma</i>” loro si sono subito chiesti che cos’è un radiodramma. Molti l’hanno descritto come un dramma, un problema bruttissimo raccontato alla radio. Un bimbo, tra i più piccoli, ci ha detto: “<i>Maestra, un radiodramma è come andare a teatro ed essere ciechi!</i>”. Questa è stata la definizione che abbiamo “<i>sposato</i>” nell’arco di tutto il percorso progettuale, definizione semplice ed efficace. A conclusione dell’esperienza didattica realizzata vogliamo citare qui un film, Rosso come il Cielo che, anche se è stato visionato da molte classi solo al termine del lavoro di realizzazione del radiodramma, ha suscitato in molti noi commozione e partecipazione ed ha fatto capire ai ragazzi l’importanza del loro lavoro.</p></div></div>
<div><div>Stimoli e motivazioni</div><div><p>Uno degli elementi cardine del progetto è stato lo stimolo e l’incoraggiamento dato ai ragazzi affinché assumessero un ruolo liberamente attivo nella decisione del genere (giallo, rosa, horror, storico...), durante la stesura a più mani della sceneggiatura, nell’impostazione delle voci e nella ricerca e realizzazione di suoni, rumori e colonne sonore.</p><p>Il ruolo degli insegnanti in questo percorso è stato volutamente “<i>marginale</i>”, nel senso che si è assunto un ruolo di facilitatore e mai di “<i>censore</i>” verso idee e suggerimenti espressi dalla classe. Gli alunni sono stati sempre lasciati liberi di inventare confrontandosi via rete con l’altra classe e accogliendo i suggerimenti di Dimitrji.</p></div></div>
<div><div>Le comunità in presenza ed on-line dei partecipanti</div><div><p>Il Progetto ha previsto due livelli di partecipazione: la comunità dei ragazzi che ha fatto riferimento alle classi gemellate e la comunità degli insegnanti.</p><p>Il Progetto è stato inserito in un sistema formativo integrato dove alcuni momenti in presenza si sono alternati con la comunicazione online e la relativa creazione di comunità virtuali che hanno goduto di spazi condivisi (Blog e Forum) realizzati appositamente nel sito <i>www.ragazzidelfiume.it</i>. Con i blog i ragazzi hanno potuto comunicare, esprimere, condividere, dissentire con la classe gemellata. Il numero elevato di messaggi intercorsi tra le classi testimonia un processo di Apprendimento Cooperativo in Rete, che è una delle finalità del progetto stesso. L’utilizzo del Forum da parte dei docenti ha permesso di veicolare informazioni e suggerimenti formativi, sitografia e bibliografia, oltre ad aver contribuito a stimolare nei docenti la voglia di condividere percorsi didattici all’interno di una vera comunità di professionisti dell’educazione.</p></div></div>
<div><div>Apprendimento cooperativo in rete</div><div><p>Per Apprendimento Cooperativo in Rete intendiamo uno stile metodologico che si muove verso forme di concreta cooperazione dove i partecipanti diventano co-protagonisti dell’azione per realizzare assieme un unico progetto condiviso. Confrontare le proprie idee e condividerle con altri, essere aperti al pensiero divergente, mettersi in discussione, sono i punti cardine della metodologia adottata.</p><p>Per questo motivo le classi intere, dopo aver discusso al loro interno e solo dopo aver trovato contenuti su cui essere d’accordo, inviano gli stessi contenuti alla classe loro gemellata in un unico messaggio condiviso. Questa parte metodologica appare agli insegnanti come un terreno difficile e complesso: non è facile raggiungere un’idea condivisa! Il lavoro scolastico esce dal “<i>gruppo classe</i>” e si apre ad altri diversi modi di procedere.</p><p>Servono il confronto, la discussione, le capacità di dissentire e di sostenere le proprie opinioni, ma anche la comprensione di diversi modi di esprimere, leggere ed interpretare.</p><p>L’apprendimento cooperativo rappresenta così la possibilità di spezzare l’isolamento e mette in discussione l’autoreferenzialità di percorsi individuali stimolando i ragazzi alla partecipazione democratica.</p><p><i>Continua Scheda Metodologica: I ragazzi del fiume ></i></p></div></div>

Scansione progettuale, attività e metodologia

Per sommi capi elenchiamo qui le attività del progetto esposte in forma cronologica.

- Presentazione e condivisione dell'argomento

Al mese di settembre, inizio anno scolastico, i docenti coordinatori della rete assieme ad Alberto Pian propongono ai docenti il progetto e condividono con questi la scelta dell'argomento da trattare con i ragazzi.

La proposta viene fatta dapprima al Convegno annuale della rete ed in seguito si articola in un incontro dedicato alla parte metodologica dell'apprendimento cooperativo in rete e alle indicazioni per la realizzazione di episodi podcast.

Alcuni insegnanti, coordinatori della rete, saranno tutor del progetto, leggeranno i messaggi dei ragazzi, stimoleranno gli interventi, monitoreranno il progetto, supporteranno i docenti e gli alunni nella realizzazione delle videointerviste agli emigranti.

- La ricerca dei materiali di studio

Vengono ricercati in rete e diffusi tra i partecipanti materiali utili all'ascolto e all'analisi di radiodramma. Si tratta di episodi scaricabili dalla rete con Fiabe Sonore e veri e propri radiodramma radiofonici. Attraverso l'ascolto e l'analisi dei diversi format offerti, le classi comprendono la necessità di progettare le sigle iniziali e finali, gli annunci dell'episodio stesso, la partecipazione di attori... Inizia così a delinearsi con ordine la tipologia di un vero radiodramma.

Le attività

1. Presentazione del personaggio guida. È una persona che ci parla attraverso il computer, ci sono dei rumori di sottofondo. Non è italiano, sembra russo. Ci chiede in diversi messaggi di aiutarlo a realizzare radiodramma per la gente del suo paese. Ci spiega che cos'è un radiodramma.

2. Messaggi liberi on-line - Scrivere e parlare con Dimitriji

Dimitriji parla ai ragazzi attraverso lo spazio podcast "Ragazzidel Fiume – Radiodramma" che si trova sul sito www.edidablog.it raccontando loro di aver bisogno di un aiuto per avere alcuni radiodramma per la sua gente. Bambini e ragazzi rispondono individualmente proponendo ipotesi ed offrendo il loro aiuto per la realizzazione di radiodramma inventati e realizzati nelle classi.

3. Lavoro online delle coppie di classi gemellate

Viste le proposte dei bambini e ragazzi, Dimitriji procede a gemellare due classi; alle stesse assegna uno spazio per lo scambio di messaggi on-line sul sito www.ragazzidelfiume.it

In ogni spazio blog creato, destinato al lavoro delle due classi, si procede attraverso la discussione ed il confronto delle idee; le classi comunicano attraverso un unico messaggio che rappresenta il pensiero condiviso di tutti gli studenti di quella classe.

4. Materiali, siti e testi ...i percorsi individuali di una ricerca

Nei progetti ideati dalla rete dei Ragazzi del Fiume ogni classe viene lasciata libera di esplorare, approfondire ed arricchire il percorso progettuale. Abbiamo testimonianza di percorsi ricchi ed articolati dove la classe si è avvalsa dell'esplorazione in rete, della consultazione di testi ed anche dell'ascolto di radiodramma ritrovati in rete.

Il progetto ha stimolato la ricerca a tutto campo coinvolgendo anche i nonni che hanno raccontato la loro diretta esperienza con i radiodramma radiofonici ascoltati alcuni anni prima. Si sono ricercate testimonianze, radiodramma, definizioni e, di tutto quello ascoltato, raccolto e studiato, se n'è fatto tesoro per comprendere meglio come "muoversi" nella ideazione e realizzazione di un radiodramma. Tra i diversi percorsi metodologici adottati abbiamo, in questa sede, scelto come esempio il percorso di Giuliana Fedele, insegnante in una seconda classe della scuola primaria di Orsaria, Premariacco.

Ecco i suoi "appunti di lavoro" tratti dallo spazio forum dei docenti che partecipano al progetto: "Ho pensato di condividere con voi, in questo spazio, il lavoro che sto facendo con i miei piccoli in questo periodo. Lo scopo è aprirvi ad un confronto e possibilmente scoprire cosa state facendo per rubacchiarvi un po' di idee!!!

Continua >

Dopo i primi scambi con Dimitriji sullo spazio a lui dedicato, abbiamo seguito il seguente percorso:

- ascolto del messaggio di Dimitriji che spiega che cos'è un radiodramma.
- i bambini ascoltano e punto per punto si prendono appunti, poi si mette in pratica quanto scoperto.
- Dimitriji ci dice che il radiodramma è una cosa che si ascolta, ma non è come un film senza immagini.

Allora noi verifichiamo ...come?

Sul computer mandiamo il dvd di un film e ci limitiamo ad ascoltarlo, sono sufficienti 5 minuti, quindi ogni bimbo spiega ciò che secondo lui è successo, poi ci appuntiamo le conclusioni a cui arriviamo es.: Non si capisce sempre chi c'è e cosa fa, non sempre si capisce dove si svolgono le scene, ecc...

Come si potrà fare, per far capire con il solo ascolto, tutte queste cose?

A questo punto segue una discussione da cui emerge l'importanza di un Narratore, dei rumori, delle voci diverse per ogni personaggio e delle voci che "spiano i sentimenti" che il personaggio sta provando.

Proseguiamo l'ascolto di Dimitriji... ci spiega come potrebbe essere un piccolo radiodramma, e racconta piccoli episodi come ad es. "Giovanni entra dalla porta"

- decidiamo di provare a realizzare questo piccolo episodio: prendiamo il pc portatile, un microfono, apriamo il garage band o un registratore;
- discutiamo: chi farà il narratore? e cosa dirà? Ci saranno dei rumori? Ci saranno delle voci? Chi parlerà? E cosa dirà?
- costruiamo una specie di copione, facciamo le prove e poi ...si registra!!!
- riascoltiamo il piccolo radiodramma, ci rendiamo conto degli errori, di quello che si può migliorare e di come fare meglio i rumori;
- i bambini capiscono che è necessario scrivere un copione dove tutto sia definito con chiarezza;
- seguiamo nell'ascolto e scopriamo che dovremo decidere anche quale genere di podcast fare... ne parleremo con gli amici di bacheca!

Esempio di lavoro:

Oggi ascolteremo un radiodramma vero! Si tratta della fiaba sonora inviataci da Dimitriji "i tre porcellini".

Preparo una griglia suddivisa in 5 colonne e 30 righe (tanto per essere precisa) suddivido le righe in 7 gruppi; ogni gruppo è dedicato ad una scena. (1° scena, 2° scena...)-

- ascoltiamo il radiodramma, si va avanti piano piano stoppando ogni volta che compare qualcosa di nuovo, lo registriamo in modo da avere tutta la sequenza degli eventi sonori ad es.: *Scena 1: musica-narratore-porcellino balbuziente - uccellini - fruscio di foglie, colpi di martell su legno...*
- alla fine i bambini si rendono conto di quanti elementi sono presenti; avendo ascoltato nei minimi particolari la fiaba sono in grado addirittura di dare dei suggerimenti su cosa sarebbe possibile aggiungere per migliorarne l'ascolto;
- scriviamo quindi ai nostri amici di bacheca i nostri progressi;

5. Realizzazione della sceneggiatura condivisa

Al termine del lavoro le classi gemellate, dopo aver a lungo discusso e confrontato passo passo tra loro la scelta del genere radiofonico e dopo aver scritto a più mani la sceneggiatura, decidono di condividerla e realizzarla. Di seguito vediamo ancora gli appunti dell'insegnante Giuliana Fedele che "indica" la metodologia di lavoro seguita.

Continua così il diario di bordo con le esperienze di questo ultimo periodo di lavoro tra la mia classe di di Orsaria e quella gemellata con noi, la seconda di Manzano.

I ragazzi, sulla bacheca hanno condiviso le loro prove e le loro esperienze, hanno votato prima in classe sul genere da



Continua Scheda Metodologica: I ragazzi del fiume >

scegliere per il loro radiodramma e poi, sulla bacheca hanno trovato un accordo. Si decide per il genere Horror. In classe si discute sull'ambientazione; risulta difficile pensare subito a qualcosa che comprenda tutto il radiodramma anche perchè si procederà a turni di lavoro. Prima una classe, poi la gemella e così via, una puntata per uno. E' più semplice perciò procedere per singoli episodi. Si scrive la prima puntata e la si suddivide in scene. Per facilitarci in questo lavoro, diventa semplice trasformare la puntata in una sequenza di immagini e fumetti (poi magari ci torneranno utili per un podcast aumentato). Per ogni scena si stende la sceneggiatura: uso il portatile collegato al videoproiettore, per favorire il circolo veloce di idee ed immedesimazione, scrivo, mentre i bambini provano direttamente scena per scena. In questo modo subito si rendono conto di ciò che può essere più utile: rumori, interventi del narratore, personaggi. Si cancella e si modifica il copione provando direttamente per trovare la soluzione migliore. Spontaneamente c'è una suddivisione dei ruoli: chi fa le voci, chi i rumori, chi racconta...chi fa il solito baccano, ma funziona. Gli alunni sono entusiasti, non sono bloccati dalla necessità di scrivere, ma leggono in continuazione sullo schermo il procedere del copione, propongono idee o modifiche. Alla fine si riprova scena per scena, tutti a occhi chiusi per verificare se il radiodramma è fatto bene. È ora il momento di suddividersi i ruoli. Chi fa il narratore, chi i protagonisti ecc... Stampo la sceneggiatura, così ogni alunno ha il lavoro in mano. Scendiamo in aula computer e spediamo la sceneggiatura agli amici di Manzano così potranno riprodurre la prima puntata così come noi l'abbiamo ideata. A Manzano scriveranno la seconda puntata, la suddivideranno in scene e ci spediranno anche la sceneggiatura. C'è attesa per sapere come continuerà la storia. Nella prossima lezione, trasformeremo l'aula in sala registrazione e produrremo così il primo pezzo del radiodramma.

6 .Registrazione del radiodramma

Al termine del lavoro le classi gemellate, dopo aver a lungo discusso e confrontato passo passo tra loro la scelta del genere radiofonico e dopo aver scritto a più mani la sceneggiatura decidono di condividerla e realizzarla. Alcune classi si incontrano per registrare assieme, altre suddividono il radiodramma, molte decidono di registrare l'episodio condiviso in autonomia. Le classi si trasformano in vere "sale di registrazione". I banchi singoli vengono "messi vicini" per realizzare un unico tavolone attorno al quale stare tutti assieme. In un posto centrale del tavolone viene messo il computer con il microfono. Non lontano gli altri "strumenti di lavoro": il cestino della carta per fare il rumore dei passi sulle foglie, la bacinella d'acqua per realizzare il rumore del mare, un tubo di plastica per soffiarsi dentro ed ottenere il suono del vento...non mancano flauti, chitarre e piccole tastiere per la realizzazione di vere ed originali colonne sonore. Tutto è pronto. Gli alunni si sono esercitati anche nei momenti dedicati allo svago preferendo questo "nuovo gioco" e ripetendo battute e riproducendo rumori anche a ricreazione. Adesso è tempo di registrare; si mette un cartello sulla porta della classe "Non disturbare, stiamo registrando" e si comincia. C'è un po' di tensione nell'aria, ma come si dice tra noi...se si sbaglia si rifà! Si lancia il software Garage Band e si parte! Dopo aver registrato l'episodio lo ascoltiamo soddisfatti con gli occhi chiusi per gustarci al massimo ogni sfumatura. Al termine inseriamo l'episodio su www.edidablog.it allo spazio Ragazzi del Fiume-Radiodramma. Anche i nostri amici gemellati lo potranno ascoltare e scaricare, ma anche Dimitri lo farà e chissà quante altre persone che non conosciamo lo scaricheranno sul loro iPod e lo ascolteranno passeggiando nel parco.

Riferimenti

Tutti i radiodramma realizzati dalla nostra rete si possono trovare su www.edidablog.it allo spazio Ragazzi del Fiume-Radiodramma. Tutti i messaggi che i ragazzi si sono scambiati li trovate su <http://www.ragazzidelfiume.it/rdf/?cat=8>

SCHEDA METODOLOGICA: SITI ED ESPERIENZE SU DIDATTICA E WEB 2

L'autore RadioTony (Didanext) e diversi podcast di lezioni video degli studenti, letture, letteratura a cura di Alberto Pian si trovano in: <http://www.didanet.com> e in iTunes

Fra i testi consigliamo la lettura di: *L'ora di internet. Manuale critico di Pedagogia informatica, La Nuova Italia, Firenze, 2000*

Libri e saggi scaricabili gratuitamente da www.didanext.com, sezione Pubblicazioni:
Dalla lavagna al DVD, insegnare e apprendere con le immagini in movimento, Editore dalla DGS del MPI, 2004

Podcast a scuola, Editore dalla DGS del MPI, 2005, 4° edizione, 2006

Altre pubblicazioni e tutorial sono sempre scaricabili dal sito www.didanext.com

Narrazione, video e podcasting per il web 2.

AA. VV. L'analisi del racconto. Bompiani, Milano, 1966

Umberto Eco, Sei passeggiate nei boschi narrativi, Bompiani, Milano, 1994

Seymour Chatman, storia e discorso. La struttura narrativa nel romanzo e nel film, Pratiche, Parma, 1981

Rudolf ARNHEIM, La radio, l'arte dell'ascolto e altri saggi, Roma, Editori Riuniti, 2003

Marta PERROTTA, L'ABC del fare radio, Dino Audino Editore, Roma, 2003

Indagini sul rapporto fra giovani e media, nel sito dell'Associazione Italiana Editori: <http://www.aie.it>

Romeo Perrotta, Facoltà di Frequenza. La prima radio universitaria italiana, Carocci, Roma, 2005

Alessandro Venturi, Come si fa un podcast. Tecniche Nuove, Milano, 2006

Franco La Cecla, Surrogati di presenza. Media vita quotidiana. Bruno Mondadori, Milano, 2006

Alcuni esempi di podcast didattici in lingua italiana

ADE Andrea, Podcast curato da Andrea Patauner, scuola elementare, Napoli: <http://podcast.edidablog.it/weblog/adeandrea/>

I ragazzi del fiume, una rete di 80 scuole che usa podcasting e produce radiodrammi, curato da Antonella Brugnoli, scuola elementare, Udine: <http://ragazzidelfiume.it>

S'io fossi foco, podcast a cura di Domizio Baldini, scuola media, Siena

Radioscienze Podcast e video podcast a cura di Cesare Benedetti e Nadia Migotto, scuola media, Milano:
<http://web.mac.com/radioscienze/iWeb/RadioScienze>

Radio IC Brianza Podcast e video podcast a cura di Cesare Benedetti e Marina Brualdi, scuola media, Milano:
http://web.mac.com/icbrianza/iWeb/Radio_IC_Brianza

Tricase, a cura di Antonio Marsano, scuola media, Lecce: <http://podcast.edidablog.it/weblog/polo1tricase/>

Noi della Pirandello, giornalino in podcast, a cura di Anna Maniscalco, Agrigento: <http://www.mannam.it/prova/>

Podcast di lezioni di Letteratura a cura di Luigi Gaudio, scuola superiore: <http://www.gaudio.org/>

Cyberscuola, a cura di Marcello Bettoni e Marialetizia Mangiavini: <http://www.cyberscuola.it/podcast/web/index.php>

HistoryCast, a cura di Enrica Salvatori, Università di Pisa: <http://www.historycast.org>

Pluriversioradio, Università di Bergamo: <http://www.pluriversioradio.it/>

Università Federico secondo di Napoli, podcast di lezioni: <http://www.federica.unina.it/>

PodStudy, corsi in podcasting, Scienze Politiche, Milano: <http://podcast.spolitiche.unimi.it/Corsi/Corsi.html>

Unitus, podcast università della Toscana: <http://merzspace.net/unipodcast/>

Alcune risorse

Radiodrammi, letture, audiolibri: <http://www.dramapod.com/>

Fumetti radiofonici: <http://www.edutic.eu/risorseweb/>
<http://www.radio.rai.it/radio2/sceneggiato/fumetti/index.cfm>

Podcast di Radio 3: <http://www.radio.rai.it/radio3/podcast/podcast.cfm>

Effetti audio per il podcasting: <http://www.sounddogs.com/start.asp>

Podcast Generator, uno strumento per fare podcasting, software libero di Alberto Betella: <http://podcastgen.sourceforge.net/>

iTunes, per ricevere e abbonarsi ai podcast: <http://www.apple.com/it/itunes/>

Convertitore audio - video, <http://media-convert.com/conversione/>

Guida ai podcast italiani, AudioCast, a cura di Valerio Digiampietro: <http://www.audiocast.it/podlist>

Motore di ricerca italiano sul podcasting: <http://www.freeonline.org/dir/c-984/Podcasting>

Guida Podcasting, a cura di Mirko Corli: <http://basic.html.it/guide/leggi/130/guida-podcasting/>

CAPITOLO 4

LA GESTIONE DEL GRUPPO CLASSE

Stimolare le funzioni cooperative - Contrastare le culture prevaricative
Creare ambienti di apprendimento e ben-essere

L'imprinting del gruppo classe: la conoscenza, il contratto pedagogico-didattico

a cura di Luca Ercoli Ala Milano Onlus

In questo capitolo offriremo alcuni spunti sulla **gestione del gruppo classe (imprinting, flussi comunicativi, interdipendenza, regole, problemi)** e proporremo il **“gruppo di discussione”** come interessante metodologia di lavoro da utilizzare per la manutenzione delle relazioni fra i membri della classe.

Chi inizia bene è a metà dell'opera: il rapporto fra il docente e la classe

La scuola è una delle principali agenzie di socializzazione entro cui gli studenti vivono ed interagiscono. È uno dei luoghi per eccellenza dove nascono e si sviluppano relazioni e dove si possono sperimentare modalità diverse di vita in gruppo. **La relazione con il gruppo e con i singoli studenti sono le due direttrici principali che ogni docente è chiamato a gestire in classe.**

Cos'è il gruppo classe?

Il gruppo classe è un gruppo di ragazzi (per la maggior parte coetanei, ma non solo), che hanno in comune l'aver scelto (con vari gradi di casualità e consapevolezza) un indirizzo scolastico ed un particolare istituto. Alcuni degli studenti possono avere una conoscenza pregressa (per esperienze comuni di amicizia, frequentazione comune di gruppi formali o informali, o di precedenti esperienze scolastiche), mentre altri non si conoscono per niente. Gli studenti non si scelgono fra di loro per formare una classe, ma sono scelti e quindi è normale che fra loro si creino amicizie, antipatie, simpatie, etc. Parallelamente gli studenti hanno tutti una mission individuale ma nello stesso tempo comune: raggiungere il successo formativo (in primis). In sintesi **il gruppo classe rischia di non essere né carne, né pesce: non essendo né un gruppo di amici, né un gruppo di lavoro (in molti casi), rischia di essere un luogo di demotivazione, isolamento, malessere, tensione che possono crearsi fra studenti e fra studenti e docenti.**

La nostra ipotesi di fondo parte quindi dal presupposto che l'apprendimento delle materie e delle abilità sociali ed il conseguente successo formativo, non possano prescindere



anche dalla **formazione di un gruppo classe che abbia fra le sue risorse la capacità di collaborare attivamente con modalità cooperative e non prevaricative**. Questa competenza individuale e di gruppo, può risultare un utile strumento di contrasto di fenomeni di disagio (ad esempio il bullismo o l'uso di droghe) che si possono manifestare nella scuola italiana. La classe può essere gestita in differenti modi, sia usando metodologie classiche, sia sperimentandone di innovative. In letteratura¹ troviamo delle prime distinzioni concettuali tra metodi:

- **L'insegnamento con mediazione dell'Insegnante**, vede il docente come fonte della conoscenza e del sapere, come colui che stabilisce e valuta che cosa deve essere conosciuto, fissa il ritmo dell'apprendimento, suscita la motivazione e la recupera, facilita ed individualizza l'apprendimento.
- **L'insegnamento con mediazione sociale/didattica attiva** vede gli allievi come principale risorsa e origine dell'apprendimento. Gli studenti si aiutano reciprocamente e

1) Per approfondimenti si rimanda a D.W. Jhonson, R. T. Jhonson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erikson, Gardolo (TN), 2006

Disegno di Brasile Mattia 3°B Grafica Istituto Kandinsky

sono corresponsabili dell'apprendimento, stabiliscono il ritmo del lavoro, si correggono e si aiutano, sviluppano e migliorano le relazioni sociali per favorire l'apprendimento. L'insegnante è soprattutto facilitatore e organizzatore dell'attività di apprendimento (Comoglio).

La conoscenza può quindi essere prodotta dagli insegnanti o dagli studenti, gli obiettivi ed i compiti possono essere di gruppo o individuali, così come possono esserlo le modalità di partecipazione ai lavori proposti, le modalità di valutazione e di assunzione di responsabilità.

Dato che in questo capitolo verranno proposte strategie di lavoro che prendono in considerazione il gruppo come entità da governare è utile ricordare un'ulteriore distinzione nelle pratiche a mediazione sociale/didattica attiva:

- **l'insegnamento reciproco** (peer tutoring) fra studenti, basato su una asimmetria di saperi fra gli studenti: c'è uno studente che fa da tutor e incoraggia l'apprendimento dell'altro;
- **la collaborazione fra pari** (peer collaboration), basata sulla collaborazione e l'aiuto fra studenti per poter svolgere il compito (in questo caso partono alla pari e il compito può essere valutato individualmente);
- **l'apprendimento cooperativo**, basato sulla presenza di un gruppo ad **interdipendenza positiva**² chiamato a realizzare un compito comune, nel quale, preferibilmente, gli studenti devono possedere abilità e caratteristiche eterogenee, per raggiungere un obiettivo che, una volta raggiunto, sarà considerato il successo di tutti (e verrà valutato sia individualmente che nel gruppo).

La didattica laboratoriale e la didattica del web 2 (presenti nei capitoli 2 e 3) sono esempi di didattica a mediazione sociale/attiva, così come lo sono una parte delle metodologie interattive proposte nel capitolo 1 sulle life skills.

In questo capitolo alcune pratiche saranno tipiche dell'insegnamento a mediazione sociale/didattica attiva, così come altre possono risultare assolutamente valide anche nella didattica a mediazione dell'insegnante.

La nascita del gruppo classe imprinting positivo o negativo?

La nostra esperienza ci porta ad affermare che **laddove le relazioni fra gli studenti sono percepite come faticose, prevaricative e stressanti gli studenti faticano a viverle come una risorsa e faticano a sentirsi parte di un gruppo classe, con conseguenze negative su tutti gli aspetti della vita scolastica.** Viceversa nel momento in cui le relazioni nascono in un clima di accettazione e percezione positiva dell'altro è più probabile

che gli sviluppi futuri delle stesse proseguano lungo tale direzione.

Il momento della nascita di un gruppo classe ci sembra particolarmente delicato in quanto l'inizio segna in buona misura la cultura relazionale che le giovani matricole avranno con il luogo, con i docenti e con i coetanei. Durante questa fase vengono create le regole implicite di comportamento e di comunicazione, le gerarchie interne al gruppo e il tipo di rapporto che le caratterizza etc... Se l'imprinting è di segno "negativo", sarà assai probabile che l'evoluzione di tali processi possa proseguire lungo l'alveo generato dall'esordio iniziale: i contenitori relazionali che caratterizzerebbero la vita scolastica, potrebbero risultare, in tali casi, produttori di disagio e non di benessere. Per tanto, nella nostra ipotesi, se si riuscisse a impostare la relazione degli studenti con il luogo, con gli adulti e con i coetanei, su una matrice costruttiva³, sarà più probabile che le future direttrici di sviluppo di queste relazioni (con luoghi, oggetti e persone) siano di segno positivo.

Nella fase iniziale il docente può contribuire ad alimentare o a diminuire il livello di ansia e di stress che lo stare in gruppo comporta (a maggior ragione se si tratta di entrare in un nuova classe) **giocando abilmente sia la componente dell'accoglienza, sia la componente della condivisione delle regole dello stare insieme** (regole comunicative, comportamentali, di contenuto, etc).

La relazione fra gli studenti della classe: le tre fasi della conoscenza

Dato che la fase di conoscenza di un gruppo attiva molte ansie e difese è possibile che il docente introduca dei dispositivi relazionali che seguano un ideale processo di accoglienza-conoscenza (secondo un ordine logico e non cronologico):

- **La fase della centratura sui singoli:** partire dai singoli garantisce loro di essere tutelati e considerati nella propria specificità e individualità; la fase di conoscenza si gioca fra due entità: il gruppo e i singoli, dove questi ultimi **devono farsi conoscere dal gruppo. È quindi opportuno dare la possibilità ai ragazzi di esprimere con gradualità quegli aspetti di sé che siano sostenibili sia per chi li esprime, sia per chi li riceve**, evitando di far percepire a chi si racconta la richiesta di auto-presentazione come troppo "grossa". Parallelamente è opportuno che anche il gruppo percepisca le informazioni che riceve dai singoli come congruenti con la fase di conoscenza cui si è giunti. Questa esposizione graduale è necessaria affinché il gruppo non nasca su un momento di crisi o di difesa.
- **La fase della centratura sui sottogruppi:** cominciare a tracciare delle aree di intersezione fra i diversi individui; **via via che i singoli hanno l'opportunità di farsi conoscere, è opportuno iniziare a far notare agli individui l'esistenza di**

aspetti che li accomunano. Di norma **la prima spinta ad accettare gli altri avviene per somiglianza** e quindi nei primi momenti di incontro sarebbe meglio far emergere questo aspetto e solo in un secondo momento mettere in rilievo le diversità.

- **La fase della centratura sul gruppo nella sua totalità** ovvero la percezione dell'individuo come appartenente alla classe: **con l'evolvere dei processi visti nei due punti precedenti è possibile introdurre la percezione del gruppo classe come un'entità unitaria.** Il suggerimento è quello di introdurre tale aspetto più su un piano esperienziale (**facendo vivere esperienze**) piuttosto che incoraggiando verbalmente la classe a sentirsi un gruppo. Per ottenere questo obiettivo sono particolarmente efficaci tutte le attività in cui vi è un obiettivo comune, per la realizzazione del quale la classe è coralmente chiamata ad attivarsi (si vedano le schede sui giochi cooperativi o le attività di didattica attiva presenti nei capitoli 2 e 3)⁴. La difficoltà dell'attività dovrebbe essere opportunamente calibrata per consentire al gruppo di sperimentare un vissuto di successo.

Durante la fase di conoscenza è assai utile far emergere gli

aspetti del gruppo che lo configurano come risorsa utile ed attivabile per i singoli.

In conclusione, se è vero che gli studenti non hanno bisogno degli adulti per fare conoscenza e provvedono autonomamente ad avviare i rapporti con i propri pari, sarebbe opportuno accompagnare questo processo, creando le condizioni affinché esso si svolga nel modo più armonico ed equilibrato possibile.

La fase della conoscenza permette al docente di condurre il gruppo a:

- **una conoscenza umana reciproca (docente-studenti e studente-studente)**
- **una conoscenza scolastica reciproca**
- **una condivisione delle aspettative reciproche**
- **una condivisione del contratto pedagogico-formativo**

Di seguito proponiamo alcune schede metodologiche utili a perseguire questi obiettivi: dalle prime centrate sui singoli fino ad arrivare al contratto didattico-pedagogico stipulato con il gruppo classe intero.



²) L'interdipendenza positiva diventa qui un requisito dirimente per poter raggiungere il successo nel compito: senza il contributo di tutti non si raggiunge il compito.

³) La parola costruttiva ci sembra quella che meglio illustra ciò che intendiamo quando parliamo di relazioni che "iniziano bene". Il termine costruttivo infatti non rimanda ad una dimensione di assenza di problemi, ma ad un assetto relazionale tale per cui i problemi possono essere trattati in modo efficace (rispetto alla probabilità di giungere ad una soluzione) e proficuo (rispetto alla qualità della soluzione cui si giunge).

⁴) Ad esempio l'attivazione chiamata "Il nodo": il gruppo, che si tiene per mano in cerchio, viene "annodato" dai conduttori; la consegna dell'attività è quella di tornare alla forma circolare iniziale senza mai staccare le mani. Il porre un problema al gruppo, risolvibile solo con la collaborazione di ogni singolo partecipante, è la caratteristica di molti di questi giochi cooperativi: l'interdipendenza positiva!

SCHEDA METODOLOGICA:
CAPIRE LE ASPETTATIVE DEGLI STUDENTI SUL CORSO DIDATTICO INTRAPRESO E/O SULLE MATERIE INSEGNATE⁵

- OBIETTIVI
- Conoscere le aspettative degli studenti sul corso didattico
- ATTIVITÀ
- Preparare una stampa con alcune domande sul corso di studi per capire da che premesse partono gli studenti. Eccone alcuni esempi.**

 - Quali sono le 2 /3 cose che non vorresti succedessero nel frequentare questo corso?
 - Di quali abilità hai bisogno o ti interessa sviluppare in questa materia (esempio come prendere appunti, come preparare le interrogazioni, come organizzarmi nei compiti, come fissare i punti più importanti, come vincere l'ansia o l'emozione eccessiva, etc.)?
 - Considerando l'esperienza degli anni precedenti, quali sono le tue speranze per quest'anno? quali le tue preoccupazioni?
 - (dopo averli esplicitati) gli obiettivi per la classe in che misura li pensi raggiungibili? indica una percentuale.
 - Di quali conoscenze o abilità pensi di aver bisogno? (esprimermi a livello verbale , scrivere, fare sintesi, prendere appunti, mantenere l'attenzione, organizzarmi nello studio, fare domande, inserirmi nella classe, fare amicizia, farmi rispettare, tenere in ordine il materiale, etc.)
 - A quale risultato ambisci? (6,7,8,9,10).

Variante sulla materia: ecco alcuni esempi

 - Quanto ti interessa questa materia da uno a cinque e perché?
 - Quanto pensi di essere pronto ad affrontarla in questo nuovo anno da uno a cinque? Perché?
 - Quanto la consideri facile difficile da uno a cinque e perché?
 - Quali esperienze hai avuto finora rispetto a questa materia ?
 - Che importanza dai a questa materia?
 - Che idea hai sui possibili utilizzi nel futuro, rispetto a ciò che vorrai fare dopo la scuola?
 - In base alle tue esperienze quali aspettative hai rispetto alla materia?

Lettura degli studenti e Feed back del docente: si parte dalla prima domanda e tutti gli studenti espongono quanto hanno scritto. Il docente può commentare quanto è emerso in termini di trend (a questa domanda sono emerse le seguenti aspettative) oppure può collegare le aspettative degli studenti agli obiettivi e contenuti del corso (queste cose saranno presenti nel corso di studi che avete scelto, mentre questa)

Questa attività può risultare utilissima per aiutare gli studenti ad orientarsi in entrata (nelle superiori non sempre le scelte dei corsi sono dettate dalla vocazione professionale futura... e il confronto con il docente può essere di grande aiuto. Spesso la scuola è scelta in quanto vicina a casa o perchè ci vanno gli amici. Aiutare gli studenti a trovare senso nella propria scelta scolastica può essere molto utile nella motivazione all'apprendimento).

VARIANTI

 - Mettete gli studenti a coppie e fate loro fare ipotesi insieme.
 - Portare a casa i fogli e creare un piccolo report di quanto emerso da restituire la lezione successiva.

SCHEDA METODOLOGICA:
CAPIRE LE ASPETTATIVE DELL'INSEGNANTE IL GRUPPO INTERVISTA L'INSEGNANTE⁶

- OBIETTIVI
- Conoscere le aspettative degli insegnanti sulla materia
- ATTIVITÀ
- Questa attività potrebbe essere proposta agli studenti delle prime dall'insegnante e coordinatore di classe o coordinatore dell'accoglienza per conoscere meglio i diversi insegnanti e la materia da loro insegnata. L'insegnante suddivide la classe in sottogruppi invitando ogni gruppo a preparare una lista di domande da fare a tutti i nuovi prof che la classe incontra nei primi giorni di scuola. I sottogruppi propongono le domande e si concorda una lista di classe da utilizzare nell'intervista.

Possibili argomenti dell' intervista agli insegnanti:

Chiedere informazioni sul docente.

Il ruolo che la materia insegnata occupa rispetto al corso di studi.

L'aggancio con il profilo professionale futuro: cosa serve rispetto agli sbocchi professionali?

Quali obiettivi si propone l'insegnante per questo anno scolastico rispetto alla sua materia?

Quali difficoltà si potrebbero incontrare nello studio della materia?

L'insegnante tiene conto dei metodi utilizzati dei docenti della scuola media?

Il metodo di lavoro dell' insegnante:

Come imposta la lezione? Detta? Fa prendere appunti? Insegna a prendere appunti?

Fa discutere sugli argomenti proposti o su temi collegati a quanto viene spiegato?

Fa fare ricerca agli studenti? Come viene fatto il collegamento con le altre materie?

Che metodo di lavoro a richieste di studenti?

Quantità e il tipo di compiti a casa (insegna anche come organizzare bene il tempo per studiare meglio?)

L'uso del testo e di eventuali altri materiali, fotocopie, consultazione testi biblioteca, ricerche Internet, banche dati,...

I criteri e le modalità di valutazione

Verifiche scritte / orali ,... (insegna anche come prepararsi alle interrogazioni orali e compiti in classe?)

voti (da... a...)

SCHEDA METODOLOGICA:
CAPIRE LE ASPETTATIVE DEGLI STUDENTI ATTRAVERSO UN BREVE QUESTIONARIO⁷

- OBIETTIVI
- Conoscere le aspettative degli studenti sulla materia
- ATTIVITÀ
- Conoscere gli studenti attraverso un breve questionario

Creare un set di fogli con domande per ogni studente. Questi fogli potrebbero contenere lettere A,B,C per domande a scelta multipla, V / F per domande vero/falso, scale numeriche da 1 – 5. (Potete farle fare agli studenti sul momento oppure se pensate che vi prenda troppo tempo preparate i fogli in anticipo). Su ogni foglio ci saranno una serie di affermazioni alle quali gli studenti possono rispondere.

Alcuni esempi di affermazioni:

Questa è per me una materia molto difficile:

Non sono d'accordo

1

2

3

4

5

Sono molto d'accordo

Credo che imparare bene questa materia mi servirà per il futuro:

☐ vero ☐ falso

Continua scheda metodologica >

5) Liberamente tratto da S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l'apprendimento attivo, redatto dall'ITCG PACLE "Luca Pacioli" di Crema

6-7) Integralmente tratto da S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l'apprendimento attivo, redatto dall'ITCG PACLE "Luca Pacioli" di Crema

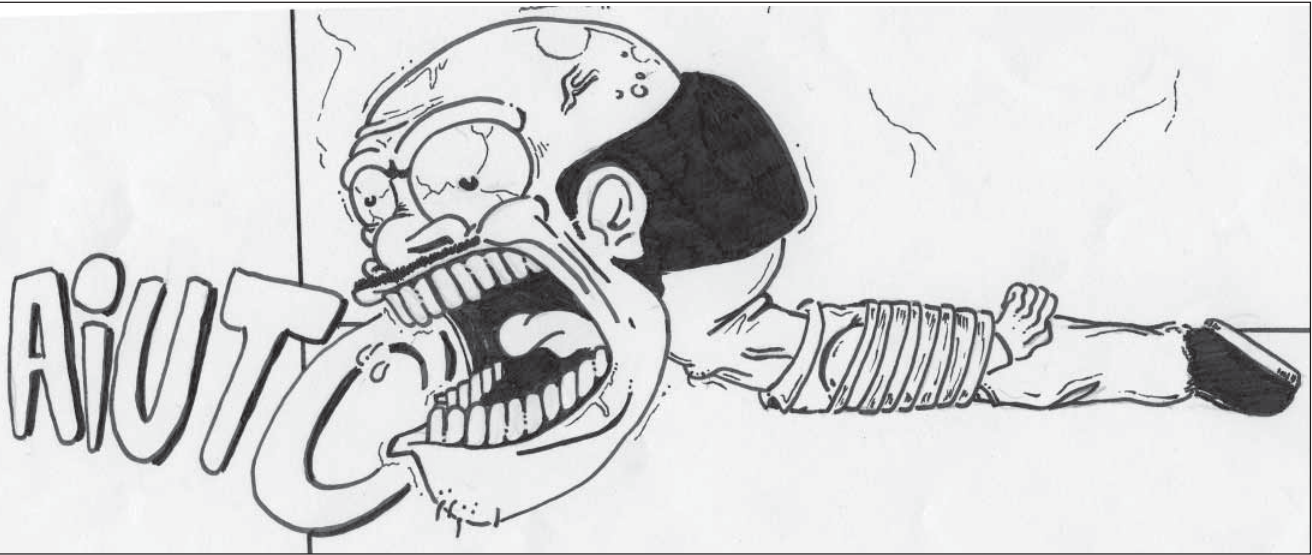
Il mio atteggiamento nei confronti di questa materia è:
studio perché sono obbligato
mi interessa
finora mi ha interessato solo quando.....

I miei risultati scolastici ottenuti in questa materia fino a oggi li considero dovuti soprattutto:
alle mie capacità
al mio impegno e allo sforzo
al fatto che le materie studiate finora le ho trovate abbastanza facili/ difficili
alla fortuna e al caso
alla bravura/incompetenza degli insegnanti
.....

Le emozioni che provo di più quando c'è questa materia a scuola sono:
mi sento competente
sono contento
mi sento teso
provo spesso rabbia
provo sollievo
provo spesso paura
provo imbarazzo
sono fiducioso
provo noia
sono curioso
provo spesso vergogna
sono rassegnato
provo spesso soddisfazione
mi sento a mio agio
mi sento orgoglioso

Per concludere, ritirare i questionari e creare un piccolo report di quanto emerso da restituire la lezione successiva

VARIANTI Si possono annunciare le domande e le diverse azioni chiedendo che alzino la mano quelli che sono d'accordo (entrambe le mani se sono molto d'accordo).



Disegno di Luca Pollicoro 3°B Grafica Istituto Kandinsky

SCHEDA METODOLOGICA:
CONOSCENZA PERSONALE DEGLI STUDENTI IL MIO NOME VIENE DA...⁸

- OBIETTIVI** Conoscere i nomi degli alunni
- ATTIVITÀ** Ad ogni componente del gruppo viene chiesto di presentarsi e di raccontare, se lo sa, il motivo per cui porta quel nome (ad es. il nonno si chiamava così, l'hanno scelto i fratelli...). Altri giri di presentazione possono essere fatti sui soprannomi o su come, eventualmente, si preferisce essere chiamati.
- Osservazioni:** per favorire il racconto da parte degli alunni, consigliamo al conduttore di iniziare per primo.

SCHEDA METODOLOGICA:
CONOSCENZA PERSONALE DEGLI STUDENTI IL CERCHIO DELLE PREFERENZE⁹

- OBIETTIVI** Aumentare la conoscenza reciproca nel gruppo e con il docente
- ATTIVITÀ** Si dispone il gruppo classe in cerchio, a turno ci si pone al centro di esso esplicitando il proprio nome e qualcosa che personalmente piace o non piace. Il conduttore può decidere di lasciare libero l'argomento oppure può proporre uno (ed in seguito farne proporre altri ai membri del gruppo).
Ad es. se il tema è: *"Cosa ci piace della scuola"* una persona entra all'interno del cerchio e dichiara *"Ciao sono Anna e mi piace la palestra perché è ricca di attrezzi"*. Gli altri partecipanti, insieme, esprimeranno il loro accordo o disaccordo, avvicinandosi al compagno entrato nel cerchio. Più mi avvicinerò, maggiore sarà il mio accordo: la scuola, gli sport, gli hobby, cosa ci piace fare con gli amici, possono essere fra i temi da proporre.
- Osservazioni:** in questo gioco è importante che tutti quanti entrino all'interno del cerchio a presentarsi e dichiarare una loro preferenza; sarà cura del conduttore stimolare i più timidi; una modalità potrebbe essere quella di entrare anche lui, più volte se necessario, nel cerchio.

SCHEDA METODOLOGICA:
CONOSCENZA PERSONALE DEGLI STUDENTI TUTTI QUELLI CHE...¹⁰

- OBIETTIVI** Aumentare la conoscenza reciproca nel gruppo e con il docente
- ATTIVITÀ** Tutti sono seduti in cerchio. Il conduttore inizia il gioco dicendo: *"Tutti quelli che hanno un fratello a casa, cambino posto"* (oppure tutti quelli che prendono l'autobus per venire a scuola, che si fanno aiutare a casa a fare i compiti, che sono stati in vacanza al mare, che giocano a calcio, che hanno un motorino, etc etc). L'importante è che vengano date indicazioni non suggerite da qualcosa di visibile o presente nel gruppo. Chi avrà una domanda interessante la potrà proporre.
- Osservazione:** questo gioco potrebbe essere percepito come *"da bambini"* da parte degli studenti. Una buona presentazione permette, poi, ai partecipanti di divertirsi e conoscere i futuri compagni e il docente
- VARIANTI** É possibile organizzare una piccola caccia al tesoro. Ad ogni studente vengono consegnate una o più schede della *"Caccia al tesoro umana"*. Ognuno di loro avrà il compito di *"trovare tra i compagni"* il *"tesoro"* indicato nella scheda.
Nel caso in cui, nessuno dei compagni rispondesse alla richiesta della scheda, lascerà lo spazio bianco. Al contrario, se troverà più compagni che rispondono alle caratteristiche richieste potrà annotarli. Al termine della ricerca verrà appeso nell'aula il foglio bianco e, a turno, ogni studente andrà ad attaccare al cartellone le proprie schede. A questo punto si potrà introdurre una discussione rispetto alle diverse caratteristiche dei compagni, includendo anche compagni che non erano stati nominati.

8) Attività di conoscenza sperimentate sul campo, nel corso dei progetti di prevenzione, da Ala Milano Onlus
9) Ivi cit.
10) Attività di conoscenza sperimentate sul campo, nel corso dei progetti di prevenzione, da Ala Milano Onlus

Le regole definiscono lo spazio relazionale e in larga misura sono portate dall’adulto (nel nostro caso il docente), che le rappresenta. **Spesso capita che una parte delle regole siano date per scontate e ci sia di conseguenza un’aspettativa implicita che siano rispettate** (se questa aspettativa è legittima tra adulti, spesso non può esserlo se riferita a ragazzi). Avviene allora che queste regole vengano nominate dall’adulto solo quando si verifica la prima trasgressione e si rende necessario richiamare qualcuno: in questo caso gli studenti apprendono tale regola attraverso il rimprovero. Di conseguenza la relazione che si instaura tra studenti e regola è tendenzialmente **conflittuale**. Esistono due tipologie principali di regole che definiscono la relazione fra il docente e gli studenti: *“Le regole imposte”*, la cui esistenza è definita dall’istituzione scuola e/o dal docente. Queste sono ritenute dall’adulto necessarie e non possono essere messe in discussione dal parere degli studenti. *“Le regole proposte”*, che possono essere decise insieme con un processo partecipato. Le regole possono essere portate sia dagli studenti che dai docenti. Nel caso delle regole che l’adulto impone è opportuno in fase di accoglienza presentarle gradualmente agli studenti aprendo momenti di confronto centrati sui vissuti e sulle opinioni generate dalla regola e non sull’opportunità o meno dell’esistenza della stessa. In alcuni casi la discussione porta a formulare una regola maggiormente adeguata e in tali casi si adotta la nuova regola nata dal lavoro di condivisione. Riguardo alle regole che possono essere stabilite insieme, queste diventano occasione di crescita relazionale per il gruppo e per il rapporto con il docente. Laddove è presente una forte conflittualità tra adulti e giovani può essere utile approfondire la contrapposizione tra le regole create dalle due rispettive culture; dove invece è visibile una certa passività da parte degli studenti può essere utile mettere in luce il margine di intervento personale attivabile dagli studenti.

- **La presentazione della regola im-posta.**
In fase di presentazione delle regole noi abbiamo sperimentato con successo il seguente iter: **Nomino la regola – Spiego il comportamento che mi attendo - Spiego il perchè di questo comportamento atteso - Chiedo le opinioni (senza mettere in discussione la regola).** “Ragazzi, quando faccio lezione la regola è che non si usano i telefonini, vi chiedo quindi di spegnerli e di metterli via e non di mettere semplicemente il silenziatore. Questo perchè l’arrivo di un messaggio inevitabilmente cattura la vostra attenzione e per me la vostra attenzione è fondamentale. Il fatto di averlo lì sul banco, disponibile, può essere una

tentazione molto forte ed è per questo che vi chiedo anche di metterlo via. Cosa ne pensate?”

- **La discussione di una regola pro-posta.**
In questo caso la metodologia da noi sperimentata consiste nel **presentare un problema che per essere risolto necessita la messa a punto di una regola - Chiedere agli studenti se vedono delle soluzioni - Mettere a disposizione anche le soluzioni pensate autonomamente - Riflettere insieme sugli aspetti positivi e negativi delle soluzioni proposte** (è importante che anche il docente rilevi gli aspetti negativi anche se fossero tali solo dal suo punto di vista) - **Rimandare ad un momento futuro e concordato la valutazione di come sta andando quella soluzione** (e la messa in campo di eventuali accorgimenti).

N.B. È importante avere sempre presente che le regole sono correlate ai premi ed alle sanzioni. Occorre sempre esplicitare quali saranno le conseguenze positive o negative dei comportamenti.

- **Le regole esplicite e le regole implicite.**
Nella cultura di un gruppo **a fianco alle regole dichiarate o esplicite, ve ne sono altrettante sotterranee, non dette, non facilmente riconoscibili, spesso di segno contrario a quelle esplicite.** Per portare un esempio, etichette quali “lecca culo o secchione” implicano delle tipologie di atteggiamenti che un determinato gruppo di studenti definisce implicitamente e coloro che agiscono quei comportamenti vengono definiti in tale modo e trattati spesso con scherno o con spregio. Può capitare che il non rispetto delle regole poste dall’istituzione o dal docente sia dovuto alla **necessità di rispettare un altro impianto normativo avvertito come assai più “pressante” e vincolante: quello dei pari.** Questo tema può essere trattato con gli studenti all’interno del gruppo di discussione (presentato più avanti).

SCHEDA METODOLOGICA:
IL CONTRATTO DIDATTICO CON GLI STUDENTI¹¹

OBIETTIVI	Aumentare la conoscenza reciproca nel gruppo e con il docente
ATTIVITÀ	<p>La fase di emersione delle aspettative reciproche può divenire occasione per concordare con la classe il “contratto didattico”. Il docente ha modo di informare gli studenti sul proprio stile di insegnamento per avviare un confronto tra insegnanti e studenti, raccogliere informazioni, opinioni, chiarendo ciò che è im-posto da ciò che è pro-posto. Può essere di grande aiuto fornire una dichiarazione scritta dei propri intenti e del proprio stile di insegnamento.</p> <p>Ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Indicare gli obiettivi del corso</i>, il programma di lavoro dell’anno, i metodi di lavoro e le modalità di valutazione- <i>Indicare il proprio stile di insegnamento</i>, ad esempio: ascoltare attivamente ciò che gli studenti hanno da dire, spiegare con chiarezza gli argomenti del programma del corso, variare i metodi di insegnamento, sostenere gli sforzi degli studenti di imparare, iniziare e terminare la lezione puntualmente, fornire materiali di istruzione facili da leggere, essere aperto ai suggerimenti degli studenti, fornire stimoli visivi durante le spiegazioni- <i>Indicare quali sono le aspettative didattiche e di apprendimento che si hanno verso gli studenti</i>, ad esempio: impegno a lavorare per gli obiettivi del corso, usare il tempo in classe per una partecipazione attiva, prendersi la responsabilità del proprio apprendimento e non aspettarsi che siano gli altri a motivarlo, aiutare gli altri ad apprendere ascoltando le loro opinioni e fornendo risposte costruttive <p>Questa fase si concluderà con una discussione e la messa a punto di un contratto didattico.</p> <p>Può essere molto utile informare o concordare con gli studenti le conseguenze del mancato rispetto del contratto per dare senso e potenza al patto formulato e alle conseguenze negative derivanti dalla inottemperanza dello stesso.</p>
VARIANTI	<p>Chiedere agli studenti suddivisi in sottogruppi di rivalutare, integrare, correggere, ampliare queste liste (o le parti contrattabili), esprimendo le proprie opinioni e apportando migliorie o suggerimenti dal loro punto di vista. Questa fase si concluderà con una nuova contrattazione.</p> <p>Ad esempio laddove si creano questi spazi di contrattazione succede spesso che gli studenti chiedano di variare la metodologia delle lezioni a seconda dell’ora di lezione: “Perchè alle ultime ore siamo più stanchi e meno attenti che alle prime (...)”, così come può succedere che chiedano di programmare le interrogazioni e i compiti in classe: “Perchè abbiamo più materie e perchè nella vita abbiamo anche altre cose da fare e programmare ci serve (...)”</p>

11) Liberamente tratto da S. Bettinelli, *insegnare e/è coinvolgere tecniche per l’apprendimento attivo*, redatto dall’ITCG PACLE “Luca Pacioli” di Crema e integrato con le esperienze di Ala Milano onlus

SCHEDA METODOLOGICA:
IL CONTRATTO SUI COMPORTAMENTI¹²

OBIETTIVI Aumentare la conoscenza reciproca nel gruppo e con il docente

ATTIVITÀ La fase di emersione delle aspettative reciproche sui comportamenti da tenere può divenire occasione per concordare con la classe il “contratto sui comportamenti”. Il docente ha modo di informare gli studenti sulle proprie aspettative, così come gli studenti hanno modo di esporre le loro richieste. In questo modo si esplicitano le regole relazionali dello stare insieme. Può essere utile far lavorare gli studenti in sottogruppi sui differenti aspetti: i comportamenti dei professori, degli studenti con il professore e fra studente e studente. Le aspettative vengono portate in plenaria e divengono proposte discusse dall’intero gruppo classe.

Esempi di comportamenti che i professori dovrebbero tenere in classe:

- fare ragionare
- ascoltare i ragazzi
- discutere con gli allievi
- scherzare
- permettere un breve intervallo tra una lezione e l'altra
- dare meno compiti
- avere più pazienza
- fare lezioni meno difficili e noiose
- comunicare mensilmente agli alunni la loro situazione scolastica
- discutere con gli studenti di avvenimenti di attualità
- rimproverare senza urlare
- individuare gli indisciplinati e non punire indiscriminatamente tutta la classe
- rispettare il divieto di fumare
- rispondere a richieste di chiarimenti

Esempi di comportamenti che gli studenti dovrebbero avere con i professori:

- ascoltare i professori quando spiegano
- non interrompere i compagni se stanno parlando
- non protestare quando l’insegnante dà i compiti per castigo
- applicarsi di più
- fare silenzio quando l’insegnante parla con un collega o altre persone
- comportarsi con i supplenti come con gli insegnanti titolari
- non fare confusione nel cambio dell’ora
- non tenere comportamenti infantili (es. non sono stato io, ma lui, ma lei...) e assumersi le proprie responsabilità
- rispettare il divieto di fumare all’interno dell’edificio scolastico

Esempi di comportamenti che gli studenti dovrebbero avere con i compagni:

- rispettare gli altri
- ascoltare gli altri
- accettare i compagni e non fare discriminazioni
- evitare un linguaggio offensivo ed evitare di parlare alle spalle
- non appropriarsi delle cose degli altri
- non usare violenza e non farsi giustizia da sé

Anche in questo caso è opportuno che il docente distingua ciò che è im-posto da ciò che è pro-posto e rivedibile. Può essere di grande aiuto arrivare a stendere un contratto scritto.

> Continua

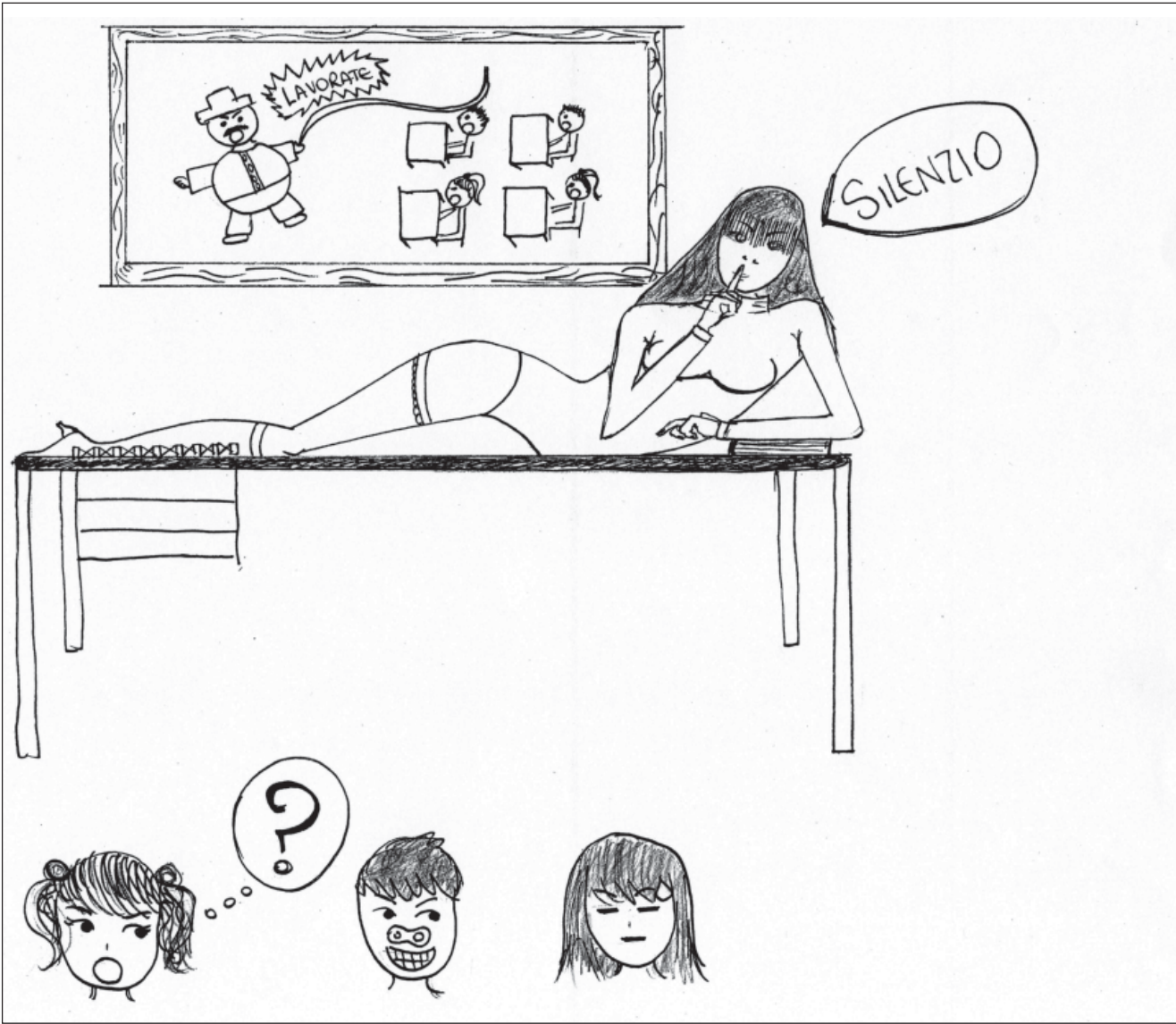
12) Liberamente tratto da S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere tecniche per l'apprendimento attivo, redatto dall'ITCG PACLE "Luca Pacioli" di Crema e integrato con le esperienze di Ala Milano onlus

Ad esempio ci sono classi dove i docenti “impazziscono” perchè gli studenti fanno continue richieste per andare in bagno o al bar (anche più di 20 richieste in una ora) e ciò impedisce la lezione. Di contro gli stessi docenti non concedono una pausa fra un’ora e l’altra e questo crea un circolo vizioso che può essere interrotto attraverso la riformulazione del contratto.

Può essere molto utile informare o concordare con gli studenti eventuali riconoscimenti o premi per il rispetto del contratto così come le eventuali conseguenze del mancato rispetto dello stesso. Questo aiuta ad attribuire significato, sia alla regola che alla sanzione derivante dalla trasgressione o dall’inottemperanza.

Il regolamento d’istituto, così come il regolamento della gita scolastica sono alcuni strumenti che riguardano studenti e docenti e che necessitano di essere sostanzati attraverso discussioni, approfondimenti, critiche e proposte di cambiamento

VARIANTI Il regolamento d’istituto, così come il regolamento della gita scolastica sono alcuni strumenti che riguardano studenti e docenti e che necessitano di essere sostanzati attraverso discussioni, approfondimenti, critiche e proposte di cambiamento.



Disegno di Deborah Fusetti 3°B Grafica Istituto Kandinsky

Impostare e governare la comunicazione: la tigre va cavalcata!

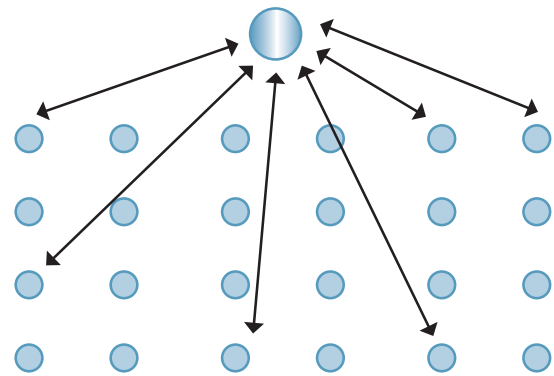
Durante la fase iniziale del gruppo l'influenza dell'adulto è più forte nel definire gli assetti relazionali, ed è quindi possibile impostare la comunicazione sul rispetto, l'ascolto etc... A tale scopo può essere utile tenere in considerazione che molti studenti non sono abituati a "parlare fra di loro" e con i docenti con una modalità "efficace": sia nella didattica classica che nella didattica attiva questi flussi comunicativi vanno governati. Naturalmente la diversa centratura comunicativa (sul gruppo o sul docente) pone differenti ordini di problemi. Laddove gli scambi comunicativi fra studenti o con i docenti

sono improntati prevalentemente su dinamiche di opposizione, rivendicazione, scherno, insulto, non ascolto suggeriamo di gestire i flussi comunicativi a partire dalla centratura sul docente per arrivare gradualmente ad utilizzare entrambe le modalità:

La comunicazione centrata sul docente (gruppo ad alta gerarchia relazionale): per poter introdurre nelle relazioni del gruppo le regole ritenute più opportune, sarebbe necessario, nella fase iniziale, centralizzare il rapporto docente-studenti adottando uno stile di conduzione piuttosto direttivo, invitando inoltre gli studenti a relazionarsi solo verso l'adulto:

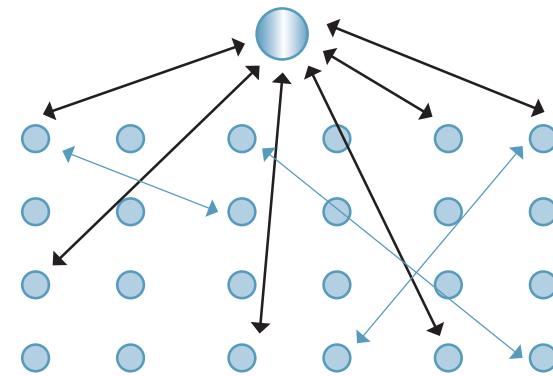
Centratura comunicativa sul docente

Il docente accetta comunicazioni di ritorno dagli studenti (feed back) e consente che avvengano comunicazioni solo direzionate a lui.



Centratura comunicativa sul docente

Il docente accetta comunicazioni di ritorno dagli studenti (feed back) e consente che durante le discussioni, avvengano gradatamente delle comunicazioni fra gli studenti.



Esempi di regole di comunicazione che possono essere poste dal docente:

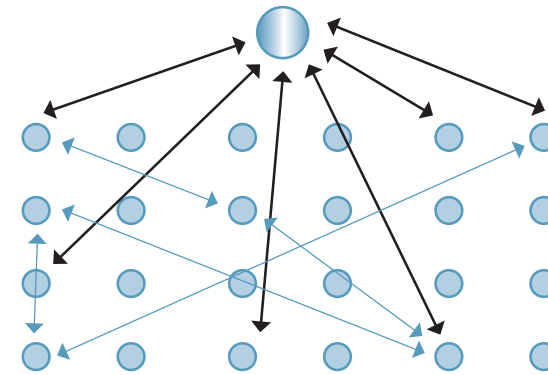
- l'insegnante controlla la successione dei turni (ovvero solo il docente dà la parola)
- la parola viene data per alzata di mano
- chiunque può prenotare il proprio intervento, ma deve aspettare che gli venga data parola

La comunicazione centrata sul gruppo (gruppo a bassa gerarchia relazionale): in una fase successiva a quella di centratura sul docente, vengono date/restituite in modo graduale le redini della relazione e della comunicazione al gruppo classe adottando modalità di rapporto via via più circolari. L'insegnante rinuncia gradualmente a controllare la successione dei turni e lascia progressivamente agli studenti

tale controllo. Essi prenderanno parola spontaneamente seguendo lo svolgersi del ragionamento. Nel primo periodo è opportuno che l'insegnante presidi con attenzione il flusso delle comunicazioni che avvengono in aula, per ribadire con prontezza, qualora fosse necessario, quanto impostato precedentemente. È opportuno, se ciò avviene, stoppare con prontezza insulti, prevaricazioni, interventi fuori tema, etc.

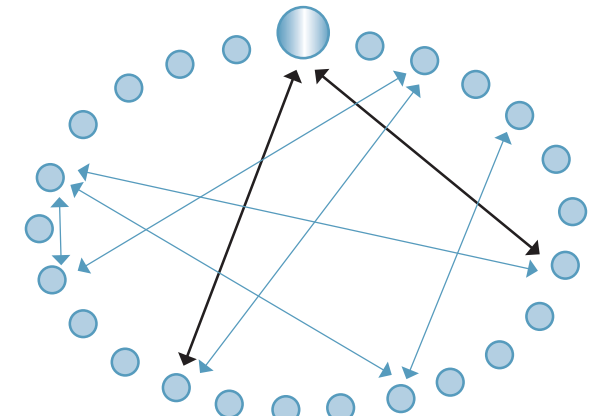
Circolarità comunicativa sul gruppo

Il docente diminuisce il numero dei propri interventi e stimola gradualmente gli studenti ad intervenire commentando l'intervento dei compagni (Sei in accordo o meno con quanto dice Monica?) o partendo dall'ultimo intervento per proseguire nella riflessione (Costruiamo a partire da....)



Circolarità comunicativa sul gruppo

Il docente si limita a concordare le regole della comunicazione, l'argomento di discussione e lascia al gruppo il libero fluire dei pensieri. Quando occorre, riprendere parola per riassumere ciò che è stato detto, proporre a chi è stato in silenzio di intervenire, porre altre domande



Esempi di regole di comunicazione che possono essere che possono essere presidiate dal docente:

- si parla uno alla volta (Matteo si incaricherà di segnare i turni)
- bisogna fare interventi brevi per lasciare spazio anche agli altri
- ognuno è libero di esprimere la propria opinione
- ognuno può parlare per se stesso, ma non per altri

Nelle didattiche laboratoriali e nella didattica che si avvale del web 2.0, la comunicazione circolare appare come una modalità comunicativa fondante. Lo stesso vale per il gruppo di discussione (metodologia proposta nelle pagine seguenti). Esso si basa sull'uso della comunicazione circolare come tecnica per trattare argomenti riguardanti la vita del gruppo classe. Noi auspichiamo che ogni docente possa utilizzare funzionalmente entrambe le modalità comunicative, a seconda dell'esigenza didattica.

Alcune regole della comunicazione:

In entrambe le modalità comunicative può essere opportuno "stabilire con" o "dichiarare agli" studenti delle regole che facilitano lo scambio comunicativo:

- Chi guida o modera la discussione? Nei gruppi classe è solitamente il docente
- Chi dà il turno di parola?
- Chi prende appunti o stende un verbale?
- Si può uscire dalla classe?
- Si possono tenere accesi i cellulari?

Meglio poche regole, ma buone, meglio se formulate "in positivo", limitando le regole al negativo (Es. non alzare la voce, non alzarsi, non cambiarsi di posto, non uscire senza permesso).

Il compito del conduttore-docente è quello di facilitare la partecipazione e il coinvolgimento di ogni alunno. È utile che il conduttore chiarisca i termini della discussione, ad esempio:

- "Adesso vi chiedo di tirar fuori tutte le idee possibili su questo tema! (brain storming)"
- "In questo momento vi chiedo di fermarvi ad analizzare la pro e i contro dei punti di vista emersi (problem solving)"
- "Vi chiedo ora di esprimere l'accordo o il disaccordo su quanto affermato dal compagno precedente"
- "Quali sono a vostro avviso i tre punti fondamentali della lezione precedente?"
- "Bene ora vi chiedo di costruire le idee a partire da quelle presentate"

Dalla nostra esperienza risultano utili alcuni accorgimenti nella conduzione: ascoltare, riflettere, chiarire senza fare valutazioni né positive né negative e al termine (dell’incontro o di ogni intervento) rimandare al gruppo una sintesi di quanto è emerso. In sintesi, il conduttore-docente si propone di:

- **garantire a tutti la possibilità di esprimere il proprio pensiero**
- **aiutare a mantenere la discussione su un piano concreto**
- **incoraggiare le persone meno loquaci ad intervenire**
- **mantenere il tema della discussione senza deviare**
- **evitare che vengano espressi giudizi**
- **evitare l’escalation del conflitto**

Alcune **tecniche utili a favorire la discussione** sono quelle del:

- **rispecchiare:** consiste nel ripetere alcuni atti linguistici pronunciati dal partecipante, stimolando così la prosecuzione del discorso (Pontecorvo);
- **riepilogare:** consiste nel riassumere di tanto in tanto i passaggi principali emersi nel discorso;

- **sintetizzare:** i concetti esposti dallo studente o dagli studenti, verificando la propria e l’altrui comprensione. Può essere usata anche per sintetizzare le tesi contrapposte;
- **focalizzare:** consiste nell’invitare il gruppo a concentrare l’attenzione su un argomento che sarebbe utile approfondire;
- **connettere:** o accostare informazioni o concetti diversi forniti da uno o più studenti.

Le **modalità comunicative adottate dal conduttore di un gruppo sono, di norma, utilizzate dal gruppo stesso (per imitazione)**. La comunicazione tra conduttore (ovvero il docente) e il gruppo (la classe composta dagli studenti) è uno degli elementi che influenzeranno la modalità di lavoro del gruppo: **alcune norme di convivenza verranno, infatti, determinate dalle modalità comunicative messe in atto dal conduttore**. Fra queste, la capacità di ascoltare e mettere a proprio agio l’interlocutore studente possono facilitare il compito dell’insegnante. Di seguito delle schede metodologiche con alcuni suggerimenti.

SCHEDA METODOLOGICA:
APPRENDERE LE REGOLE DELLA COMUNICAZIONE, IL GIOCO DEI NOMI¹³

OBIETTIVI	Aumentare la capacità di ascolto del gruppo Aumentare la capacità del gruppo di trovare una regola condivisa
ATTIVITÀ	<p>Si tratta di un gioco molto utile quando un gruppo si conosce da poco, quando è stanco e poco attento, quando c’è caos o ci si parla sopra.</p> <p>Ci si mette tutti in cerchio. Il docente dichiara l’obiettivo del gioco: “Ognuno dovrà dire il proprio nome, a turno, senza sovrapporsi con gli altri. Il gioco terminerà nel momento in cui tutti avranno detto il proprio nome. Non è possibile procedere per ordine alfabetico o in senso orario ed anti-orario. Ogni qual volta due o più persone diranno insieme il loro nome.... si ricomincerà da capo.....via!!!!”</p> <p>A quel punto qualche componente del gruppo inizia a dire il proprio nome. Via via altri lo seguono. Prima o poi dopo aver sbagliato, qualche studente inizierà a indicare non verbalmente una regola da seguire (per es. alzata di mano, sguardo fisso sul prossimo, indico col dito la prossima persona che dovrà parlare, alzo la mano per prenotare il prossimo turno, ecc) e se il gruppo è in ascolto e attento ai compagni potrebbe iniziare a imitarlo/a.</p> <p>Ecco alcuni feed back da restituire agli studenti durante il gioco: <i>“Il gioco presuppone un grande silenzio, vi consiglio di osservare attentamente i vostri compagni, qualcuno potrebbe avere (o aver avuto) una buona idea.....”</i></p> <p>Ecco alcuni feed back da restituire agli studenti dopo il gioco: <i>“Secondo voi a cosa è servito? la difficoltà era proprio quella di trovare una regola “nuova”, da condividere, per riuscire nel gioco, ma senza parole... ci siete riusciti, bravi! Pensate ora a come discutiamo in classe normalmente.... in che modo ci potrebbe aiutare comunicare come abbiamo fatto nel gioco?”</i></p>
VARIANTI	Il gioco ha vari livelli di difficoltà e può essere fatto ripetere N volte agli stessi studenti, in diverse occasioni. Alcune varianti: quando gli studenti vogliono dire il proprio nome devono fare contemporaneamente un passo in avanti nel cerchio. Lo stadio più difficile è farlo a occhi chiusi!

13) Attività sulla comunicazione sperimentate nel corso dei progetti di prevenzione, da Ala Milano Onlus

L’**attenzione degli studenti va e viene**, come in ognuno di noi (per approfondimenti si veda la parte dedicata ai tempi di attenzione all’interno del capitolo 2). **Ci sono però piccoli o grandi trucchi che possono facilitarci la vita in aula**.

Qui di seguito ho riportato alcuni suggerimenti dei docenti dell’Istituto Pacioli di Crema co-protagonisti con lo psicologo S. Bettinelli di un lungo e prolifico lavoro di ricerca sul campo, che ci ha molto aiutato nella stesura di questo kit.

SCHEDA METODOLOGICA:
AUMENTARE L’ATTENZIONE DEGLI STUDENTI¹⁴

<p>Segnala in modo non verbale: creare contatto visivo con gli studenti, avvicinarsi fisicamente (girando per l’aula) laddove fanno conversazioni private, si appisolano o non partecipano. Usare altri segnali non verbali (schioccare le dita, segnale del time-out, etc.) per indicare agli studenti di terminare ciò che stanno facendo, senza proferir parola.</p> <p>Rompi il monopolio verbale: se qualche studente monopolizza la discussione, si mette a battibeccare con te o con qualche compagno, o devia dal discorso principale, interrompi la discussione, riassumi le posizioni ed invita altri partecipanti ad esprimere la loro opinione. Può essere utile riconoscere allo studente l’interesse per ciò che dice invitandolo a proseguire il discorso in separata sede.</p> <p>Mantieni le anatre in fila: se vi sono studenti che parlano troppo e studenti che parlano troppo poco, durante le lezioni, poni alla classe una domanda e chiedi a chiunque ha in mente una soluzione di alzare la mano. Può essere un modo per dare la parola ad altri.</p> <p>Usa humor: un modo per diminuire i comportamenti difficili è di usare con gli studenti un po’ di humour. Fare attenzione comunque a non essere sarcastico o paternalista. Gentilmente ammettete il disagio: <i>“questo è sufficiente per tutta la giornata...”</i>. Metti sotto te stesso piuttosto che lo studente. Ad esempio: <i>“questa me la sono meritata...”</i>.</p> <p>Ignora i comportamenti lievemente negativi: presta poca o nessuna attenzione ai comportamenti che sono di poco disturbo. Prosegui con la classe e vedi se la smettono da soli.</p> <p>Se ....il rumoreggio continua...: interrompi e spiega agli studenti che stai faticando a lavorare a causa del tal comportamento oppure spiega agli studenti distratti o rumorosi quanto trovi importante avere anche la loro attenzione. Se l’intera classe è coinvolta, interrompi il lavoro e spiega con chiarezza ciò di cui hai bisogno dagli studenti per guidare la classe con efficacia. Alcune volte può essere di aiuto chiedere loro se va tutto bene o c’è qualche cosa che impedisce loro di <i>“esserci a pieno”</i>! Si può trattare di stanchezza, episodi esterni, interrogazioni, conflitti o altro</p> <p>Cambia il metodo di partecipazione. A volte si possono controllare danni fatti da studenti difficili inserendo nuovi format di lavoro, quali il lavoro in coppia o piccoli gruppi piuttosto che attività con tutto il gruppo classe. Allo steso modo sono validi strumenti i supporti visivi, internet, film, documentari e quant’altro può essere utile a cambiare lo stile di apprendimento (per approfondimenti si veda il capitolo sulla didattica). Anche i giochi cooperativi o altre attività fisiche sono indicate per cambiare il ritmo della lezione.</p> <p>Discuti i comportamenti davvero negativi in privato: puoi richiedere di interrompere comportamenti che impediscono l’apprendimento. Chiedi in privato un cambiamento di comportamento a quegli studenti che sono distruttivi o seriamente disturbanti.</p> <p>Non prendere su un piano personale le difficoltà che incontri: ricorda che molti problemi di comportamento non hanno niente a che fare con te. Sono dovuti a paure o bisogni personali, o aggressività spostata su qualcun altro. Vedi se puoi trovare qualche indizio quando questo accade e chiedi agli studenti se è loro possibile mettere da parte le situazioni che influenzano la possibilità di un loro positivo coinvolgimento nella classe.</p>

14) Scheda integralmente tratta da Bettinelli S.(2006), insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l’apprendimento attivo, I.T.C.G.P.A.C.L.E. Luca Pacioli, Crema

Lo spazio aula e i materiali didattici

a cura di Luca Ercoli Ala Milano Onlus

Lo spazio aula, trovare la giusta distanza relazionale e il giusto utilizzo del setting pedagogico didattico

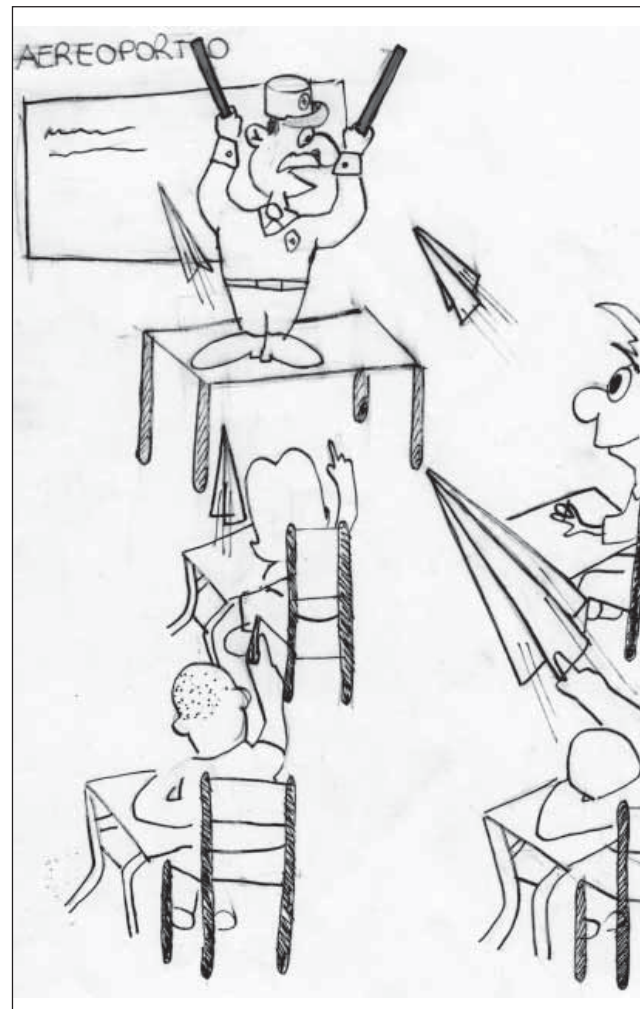
La classe è piena di oggetti: i banchi, le sedie, i cartelloni. Gli oggetti presenti nell'aula e l'effettiva distanza spaziale fra gli alunni e fra gli alunni e il docente segnano la effettiva distanza relazionale del qui ed ora (pensiamo per esempio alla cattedra rialzata di un tempo). Dal nostro punto di vista **la distanza è un parametro che va modulato in funzione delle esigenze specifiche del momento.**

Esistono diversi miti che tendono a cementare le posizioni su questo tema (di norma gli educatori e gli animatori caldeggiano l'abbattimento della distanza educativa, mentre i docenti tendono a evitare un restringimento della stessa, temendo rovinose cadute di ruolo). In realtà, **la distanza**, oltre ad essere uno degli elementi sostanziali della relazione educativa, **è anche uno strumento di lavoro** e, come tale, **va dosato di volta in volta.**

Se per esempio, ci si rende conto che mettersi seduti in cerchio al centro della classe per chiacchierare, fa sentire a disagio alcuni studenti (spesso accade con le culture asiatiche), è opportuno provare ad aumentare la distanza chiedendo ai ragazzi di tenere un quaderno in mano (già questo traccia un primo debole confine) e, se necessario, disponendo gli studenti in cerchio con i banchi.

Lo spazio classe deve essere il più funzionale possibile alle attività che si devono svolgere. Lo spazio in cui quotidianamente si vive per cinque o sei ore, può diventare uno spazio vivo, uno strumento utile e dinamico per le attività che vi si svolgono e non un luogo *"morto e puzzolente"* come è stato definito da alcuni studenti di una scuola superiore di Milano.

Prendersi cura del gruppo classe curando i materiali didattici *"(...) nel nostro mondo educativo non c'è niente di più avvilente del grado di sciattezza e di degrado proprio dei contesti, delle cose, degli abiti del nostro fare quotidiano. Negli spazi, nelle aule, nei colori delle pareti, nelle seggiole e nei banchi, nelle cattedre, nei quaderni e nei libri di testo delle nostre scuole. E così pure troppo spesso gli insegnanti non curano i loro materiali, non li preparano con devozione e con passione, non si preoccupano della bellezza delle cose che faranno o diranno Infondere amore è anche questo desiderio di rendere affascinante, erotico, seducente, lo spazio e il tempo dell'esperienza educativa...(...)"* (Paolo Mottana)¹⁵. Abbiamo scelto queste righe, seppur con toni molto forti, perché sono state queste le parole che ci hanno fatto riflettere sul tema della cura per tutto ciò che concerne la pratica educativa: è il prendersi cura di tutto ciò che si sta facendo all'interno della relazione educativa.



La cura, passa dall'affetto dell'insegnante che è in grado di vedere la disposizione dei suoi alunni, all'accuratezza nella preparazione dei materiali per il suo lavoro: "l'arte di fare bene le cose", l'attenzione per la preparazione per tutti i materiali che sono da supporto durante le attività proposte agli studenti è stata sperimentata in classe.

Portare agli studenti un materiale curato e "stampato appositamente per loro" ha restituito attenzione nei confronti del compito proposto da parte degli alunni. In alcuni casi ci è stato anche verbalizzato l'apprezzamento per tale pratica, che si è tradotto in un atteggiamento di attenzione e partecipazione nei confronti delle tematiche proposte.

Se i materiali proposti alla classe sono "scadenti o non curati" sto comunicando alla classe che loro valgono quanto quei materiali. Viceversa se i materiali sono funzionali e curati sto promuovendo un sentimento di importanza¹⁶.

SCHEDA METODOLOGICA SULLA GESTIONE DELLO SPAZIO AULA: DIVERSI MODI DI USO DELLO SPAZIO AULA¹⁷

Banchi a file di due:

questa è una delle disposizioni classiche, legate all'insegnamento frontale, funzionale nel lavoro a coppie. Facendo girare due studenti su quattro si ottiene la possibilità di farli lavorare a gruppetti di quattro.

Banchi a ferro di cavallo:

tutti si possono guardare in faccia. Funzionale nel lavoro a coppie.

Banchi a isola (4-6 banchi uniti a tavolone):

funzionale a lavorare in sotto-gruppi. Può essere molto utile a ridurre comportamenti disturbanti di studenti che si *"mimetizzano"* quando si lavora con l'intera classe.

Tavolone delle conferenze (8-10 banchi uniti a tavolone):

funzionale a diminuire la distanza gerarchica fra docente e studenti. Si usa solo con classi poco numerose. Meglio se disposto a forma quadra.

Il talk show:

i banchi vengono messi alle pareti. Vengono formate file di sedie a semicerchio per gli uditori e lo spazio/palco dalla parte della cattedra viene disposto con il format di una trasmissione televisiva. Funzionale agli studenti nelle attività con audiovisivi (riprese con la telecamera) o nelle simulazioni.

Il cerchio di sedie:

senza banchi. Ideale per le discussioni in gruppo (vedi il gruppo di discussione). Può essere alternato ad attività molto mobili come alcuni giochi cooperativi o i role-play.

Lo spazio non deve essere solo funzionale. Se possibile è auspicabile che sia *"esteticamente dignitoso"* e che gli studenti e i docenti decidano insieme come fruirne. Ci sono scuole in cui studenti e docenti personalizzano insieme le aule *"segnando lo spazio"* con segni, simboli e oggetti di tipologia differente, come per esempio:

appropriazioni individuali (ad es. l'armadietto personale dei college americani)

appropriazione di gruppo (ad es. la decisione di appendere una bacheca nella classe)

È opportuno che gli oggetti abbiano una pertinenza con la vita scolastica e che siano condivisi con i docenti ed il personale a.t.a. per non ferire la sensibilità di nessuno: pretendere di appendere un calendario con le donne nude forse può risultare inadeguato per il contesto!

¹⁵) Paolo Mottana, *Miti d'oggi nell'educazione e opportune contromisure*, Ed. Franco Angeli, Milano 5ª edizione 2007

¹⁶) Se c'è una scheda di presentazione degli studenti potrebbe essere interessante personalizzarla indicando su ciascuna il nome dello studente. Questo accorgimento genera il sentimento di essere atteso.

Disegno di Fabio Mazza 3ªB Grafica Istituto Kandinsky

¹⁷) Liberamente tratto da S. Bettinelli, *Insegnare e coinvolgere tecniche per l'apprendimento attivo*, redatto dall'ITCG PACLE "Luca Pacioli" di Crema e integrato con le esperienze di Ala Milano onlus

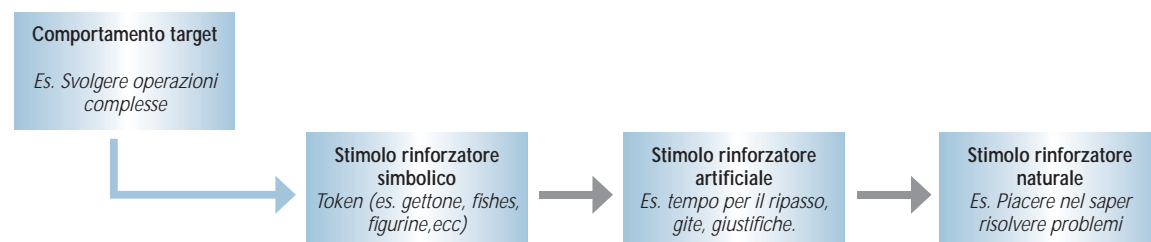
L'ambiente di apprendimento secondo il modello comportamentista: la Token Economy.

a cura di Chiara Caravà - Ala Milano Onlus

Per organizzare l'attività in classe, affinché si sviluppi un contesto di apprendimento efficace per gli studenti, esistono varie modalità di gestione e programmazione. Una di queste modalità è la token economy, un programma di apprendimento di matrice comportamentista. Alla base di tale approccio c'è l'idea che creando delle relazioni tangibili fra le azioni degli studenti e le conseguenze di queste azioni, sia possibile rinforzare i comportamenti da incentivare. Spesso i risultati finali a lungo termine, non sono un incentivo abbastanza efficace per gli studenti nella fase iniziale dell'apprendimento. Per esempio, quando si sta imparando a contare, l'idea che un giorno si sarà capaci di risolvere operazioni più complesse o problemi matematici, non è sufficiente a motivare gli alunni. Per rendere più semplice il percorso di apprendimento può rivelarsi utile creare degli stimoli rinforzatori che facciano da ponte tra i comportamenti di studio da incentivare e i risultati finali.

La token economy è un sistema che permette di mettere in pratica queste idee di base: tale sistema di gestione della classe comporta una negoziazione tra studenti e insegnanti degli obiettivi che si vogliono raggiungere e delle regole da rispettare per raggiungere tali obiettivi. Si stipula una sorta di **contratto educativo** tra insegnante e studenti, dove si sceglie un obiettivo di lavoro finale (comportamento target), il tipo di **stimoli simbolici**, o tokens (gettoni, timbri, stelline da applicare su schede personali o cartelloni, fiches, etc.), associati ad alcuni comportamenti necessari per il raggiungimento dell'obiettivo finale, e il tipo di premio "acquistabile" con i tokens guadagnati. Tale negoziazione comporta una serie di vantaggi (Perini, 1997): negoziando gli obiettivi con l'insegnante gli studenti hanno la possibilità di collaborare nella definizione dei diritti e dei doveri che regoleranno il gruppo classe; viene inoltre data loro fiducia e viene riconosciuta loro la capacità di assumersi responsabilità; si promuove l'autonomia e si supportano comportamenti collaborativi con il gruppo dei pari.

La catena che si viene creando attraverso questi continui rinforzi è la seguente:



Un programma di economia simbolica in classe può essere generalmente composto dalle differenti fasi: **Identificazione dei comportamenti target (bersaglio) e attribuzione ad essi di un valore:** per prima cosa occorre definire gli obiettivi a medio e lungo termine (in termini di comportamento) che ci si propone. Tali scelte dipendono dagli studenti con cui si lavora e dagli obiettivi dell'insegnante. Si può scegliere di rinforzare un comportamento uguale per tutta la classe oppure si può prevedere un'individualizzazione del percorso, rinforzando comportamenti diversi per studenti diversi. Una volta selezionati i comportamenti target, questi possono essere organizzati gerarchicamente, dal più semplice al più complesso, definendo anche il valore di ogni comportamento in termini di numero di token. (es. un comportamento più semplice può valere tre token e uno più complesso sette token).

Bisognerebbe inoltre fare in modo che i rinforzatori più desiderati siano ottenibili con un numero maggiore di gettoni rispetto a quelli meno desiderati

- **Valutazione iniziale dei comportamenti:** per valutare l'efficacia del programma realizzato, è necessario stabilire in primo luogo il livello di partenza del comportamento target (base line): questo permetterà alla fine del programma di fare un confronto tra il comportamento target iniziale e quello finale, e valutarne così i progressi e i cambiamenti.
- **Individuazione dei rinforzatori associati ai tokens:** la scelta dei beni (rinforzatori artificiali) o delle attività (rinforzatori di sostegno) a cui si può accedere grazie ai tokens acquisiti, è un passaggio fondamentale e richiede ovviamente il coinvolgimento degli studenti. È necessario infatti scegliere cose che li attraggano e che suscitino il loro

interesse; tale scelta può avvenire attraverso questionari o discussioni di classe, ed una negoziazione tra l'insegnante e gli studenti e tra gli studenti stessi. È necessario anche definire il numero di tokens necessari per ottenere i beni scelti insieme.

■ Selezione del tipo di token adeguato:

le caratteristiche che dovrebbe avere un token per esser adeguato sono: leggerezza, trasportabilità, resistenza, facilità di maneggio, essere conservabile per un periodo di tempo sufficiente, attrattività moderata. E' opportuno, infine, scegliere il tipo di token in base all'età degli allievi.

■ Attuazione del programma:

una questione importante è quella di stabilire con quale frequenza erogare i rinforzatori di sostegno. La ricerca comportamentista sostiene che la tipologia di rinforzi più efficace è quella intermittente: ciò significa che bisogna procedere da erogazioni continue all'inizio del programma ad erogazioni saltuarie, man mano che ci si avvicina al termine. Si può per esempio stabilire che all'inizio del programma sarà possibile ottenere dei premi (n.b. rinforzi artificiali) con pochi tokens, mentre verso il termine

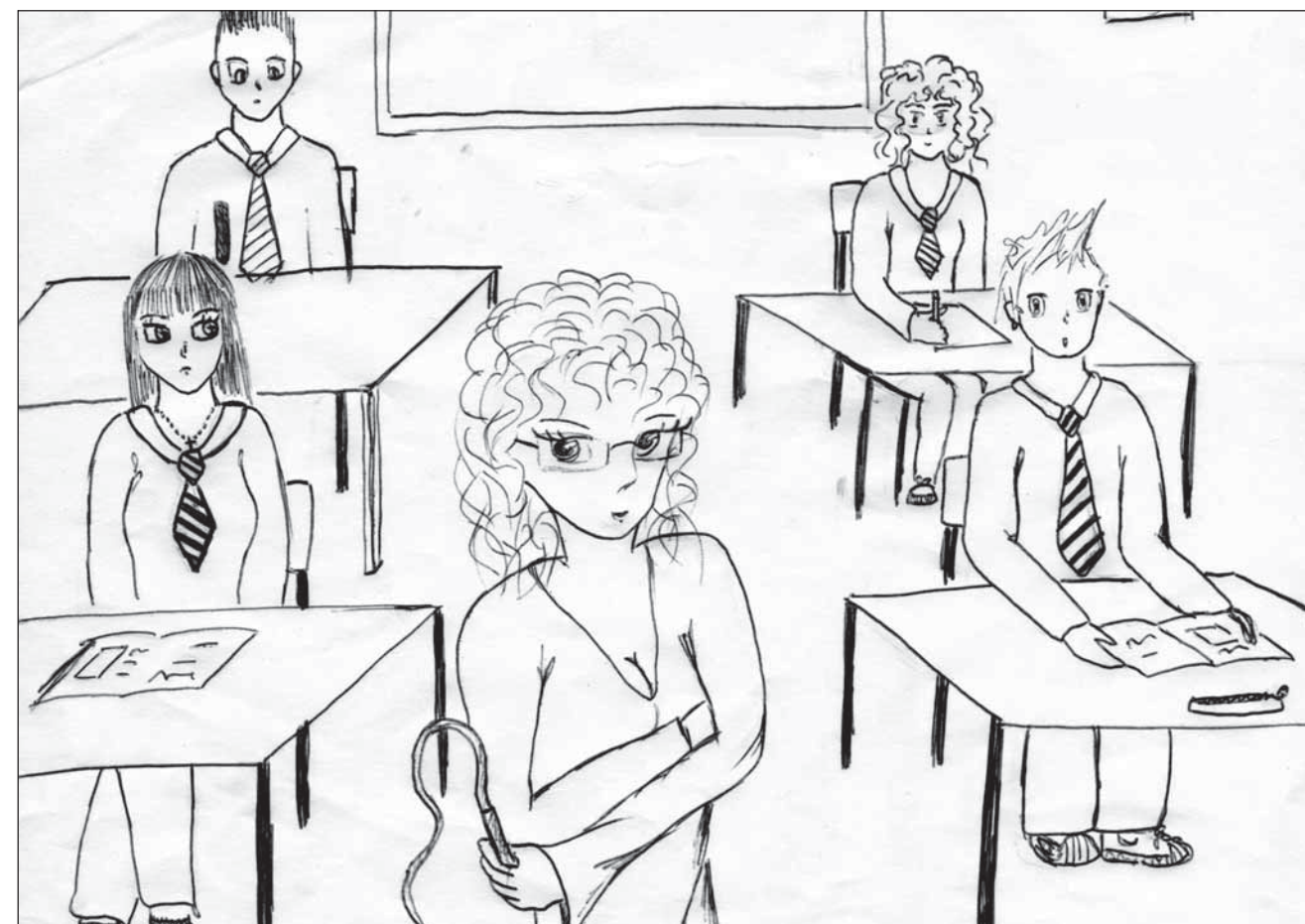
del programma per ottenere un premio potrebbe essere necessario avere accumulato più tokens.

In questo modo si hanno due tipi di rinforzo: uno continuo dovuto alla erogazione dei token messa in atto ogni qualvolta avviene il comportamento da premiare, e un rinforzo saltuario del rinforzatore di sostegno ottenuto in base a numero di token acquisiti.

È opportuno inoltre definire dei momenti precisi in cui effettuare lo scambio con i rinforzatori di sostegno (Mezzani, 1978). I comportamenti scorretti invece si possono gestire adottando la "strategia del costo della risposta", che prevede che in caso di comportamenti inadeguati si perdano dei tokens.

■ Sessione di generalizzazione:

al termine del programma è auspicabile che il comportamento target arrivi ad essere indipendente dai rinforzatori artificiali. Questo obiettivo è raggiungibile soltanto gradualmente, e in una fase finale è opportuno sostituire i rinforzatori di sostegno o i tokens con rinforzatori sociali di tipo verbale, al fine di evidenziare la positività di alcuni comportamenti.



Disegno di Belcastro Ckarryn 1°B Grafica Istituto Kandinsky

L'ambiente di apprendimento secondo il modello del Cooperative Learning

a cura di Chiara Caravà - Ala Milano Onlus

Il cooperative learning è un insieme di tecniche di conduzione della classe che integra diversi apporti teorici (approccio costruttivista e socioculturale, approccio cognitivista, approccio comportamentista) e il pensiero di diversi autori tra cui per esempio Roger T., Johnson D.W. (Johnson, Johnson 1991) e Robert Slavin (Slavin 1980). Queste tecniche mettono in primo piano la cooperazione utilizzata per l'apprendimento, la conduzione e l'organizzazione del gruppo classe.

Secondo Comoglio e Cordosio (1996), per creare all'interno delle classi, un ambiente di apprendimento cooperativo sono necessarie quattro condizioni fondamentali:

- *Interdipendenza positiva*;
- *Responsabilità individuale*;
- *Interazione costruttiva diretta e l'uso di abilità sociali (skills)*;
- *Valutazione del gruppo*.

Interdipendenza positiva

Generalmente in classe si rilevano tre situazioni differenti: l'assenza di interdipendenza, in cui ogni individuo persegue il proprio obiettivo senza aiuti o impedimenti; l'interdipendenza negativa, il raggiungimento di un obiettivo di una individuo impedisce agli altri di fare altrettanto, a causa di competizione per i risultati; l'interdipendenza positiva, in cui ciascuno può raggiungere l'obiettivo solo se anche gli altri possono raggiungerlo, quindi collaborando, perché sono consapevoli che non può esistere un successo individuale senza un successo collettivo. In quest'ultimo caso tutti i membri del gruppo lavorano per realizzare un prodotto comune. Nel Cooperative learning esistono **cinque possibili forme di interdipendenza positiva**:

- **interdipendenza di compito**: l'obiettivo finale può essere raggiunto soltanto attraverso la suddivisione di compiti tra tutti i membri del gruppo.
- **interdipendenza di competenze**: per portare a termine un compito è necessario integrare competenze diverse. Per esempio, per realizzare una ricerca approfondita su un argomento da presentare alla classe attraverso una relazione, dei cartelloni, o una presentazione al computer, sono necessarie abilità grafiche, abilità creative, capacità nella produzione testuale, sapere usare il computer, capacità organizzative, etc...
- **interdipendenza di ruolo**: la realizzazione del compito comporta che ogni membro del gruppo di lavoro abbia funzioni diverse: coordinare, sintetizzare le decisioni assunte, osservare come lavora il gruppo, scrivere, etc...
- **interdipendenza di materiali**: anche per i materiali può esistere una situazione di interdipendenza; per esempio, per la realizzazione di una ricerca, può essere necessario mettere a disposizione un computer, materiale di cancelleria, enciclopedie, etc.

- **interdipendenza di valutazione**: è necessario collegare i risultati delle prestazioni individuali con i risultati del gruppo. Si può chiedere agli studenti, per esempio, di svolgere una valutazione individuale e una del lavoro di gruppo. Questo perché è importante riconoscere le responsabilità di ciascun membro del gruppo, al fine di equilibrare la responsabilità individuale e il lavoro di gruppo.

Interazione costruttiva diretta e uso di abilità sociali¹⁷

Per lavorare in gruppo e interagire in modo efficace, sono necessarie alcune abilità sociali (es. capacità di guidare il gruppo, di gestire conflitti, di prendere decisioni, di risolvere problemi, etc...) che può capitare che siano date per scontate, e associate ai tratti di personalità dei propri alunni. Per il cooperative learning invece, si presuppone che le persone non abbiano le competenze relazionali necessarie e che quindi abbiano bisogno di apprenderle. Inoltre, il fine è quello di sviluppare una leadership distribuita, per cui ad ogni persona è attribuito un ruolo importante per far funzionare efficacemente il gruppo.

Distinguiamo due aree di competenze:

- **quelle che permettono al gruppo di affrontare in maniera efficace il compito** (es. capacità di esprimersi, di chiedere informazioni e di darne, capacità di ascolto, capacità di stimolo alla discussione, capacità di offrire soluzioni, etc...)
- **quelle che permettono la costruzione di un buon clima nel gruppo** (es. sapere aiutare e incoraggiare, facilitare la comunicazione, gestire conflitti, saper osservare i processi del gruppo e del lavoro, etc.).

Tali abilità sono necessarie per costruire un ambiente cooperativo, in cui ognuno possa esprimersi liberamente, chiedere aiuto, senza sentirsi svalutato. È necessario insegnare queste competenze, con un programma di intervento graduale e progressivo.

Valutazione del gruppo.

Occorre costruire degli spazi e dei momenti di revisione del lavoro, per migliorare in maniera continua le strategie di organizzazione del gruppo¹⁸. L'apprendimento cooperativo comporta lo sviluppo e il raggiungimento di due tipi di obiettivi, cognitivi e sociali: si punta a sviluppare conoscenza su un dato argomento, ma anche a far funzionare un gruppo di lavoro efficacemente. Queste due dimensioni sono interdipendenti, perché il risultato finale è strettamente legato al clima di gruppo. Per questo può essere utile la figura dell'osservatore, che porti le sue considerazioni sul gruppo durante le riflessioni finali; per essere più preciso potrebbe utilizzare una scheda su cui annotare la frequenza dei comportamenti utili per raggiungere l'obiettivo,

¹⁷ Per approfondimenti si veda il capitolo 1 sulle life skills.

¹⁸ Alcuni esempi di autovalutazione sono offerti nel capitolo 2 sulla didattica attiva, dalla didattica laboratoriale.

SCHEDA DI APPROFONDIMENTO:

LA TOKEN ECONOMY E LA GESTIONE DI COMPORTAMENTI PROBLEMATICI

L'approccio comportamentale al cambiamento, è un approccio che può rivelarsi utile per la programmazione di interventi specifici in classe, in particolare per gestire situazioni di disturbo, disattenzione, aggressività nel gruppo. L'idea di fondo è quella di agire direttamente sui fattori presenti all'interno dell'ambiente scolastico, col fine di fare apprendere o disapprendere alcuni tipi di comportamento. La **Token Economy** può essere un programma di intervento adatto per la gestione di comportamenti problematici nel gruppo classe. Sono previste tecniche di rinforzamento classiche (rinforzi positivi: elogio, oggetti di interesse dell'alunno, sorrisi, complimenti, possibilità di svolgere attività piacevoli, ecc.) e l'uso di rinforzatori simbolici (token). Nel caso di una classe con comportamenti problematici è in ogni caso opportuno segnalare che la Token economy andrebbe utilizzata come metodologia solo nel momento in cui tecniche più semplici non danno risultati tangibili.

Interventi di questo tipo possono seguire le seguenti fasi di lavoro:

1. Individuare i comportamenti bersaglio. Individuare e specificare i comportamenti inadeguati che si vogliono modificare, sottolineando il comportamento e non i tratti caratteriali.
2. Individuare i comportamenti meta. Individuare e specificare comportamenti adeguati, con un linguaggio comportamentale, col fine di incrementarli.
3. Raccogliere dati quantitativi. Osservare i comportamenti d'interesse, con l'ausilio per esempio di una griglia di monitoraggio, su cui annotare la frequenza di specifici comportamenti.
4. Preparare una strategia. Analizzare i dati raccolti e progettare una strategia di intervento adeguata.
5. Coinvolgere gli alunni. Spiegare agli allievi obiettivi e modalità del programma.
6. Applicare l'intervento.
7. Verificare l'efficacia dell'intervento. Registrare la frequenza dei comportamenti inadeguati e confrontarli con quelli di partenza.

Qui di seguito ecco alcune linee guida su come impostare un intervento di token economy in una classe problematica:

- **Le regole**. Individuare delle regole di classe che prescrivano tutti i comportamenti adeguati che si richiedono agli alunni: queste regole di comportamento hanno il fine di facilitare l'apprendimento o l'inibizione di determinati comportamenti.
- **Patti chiari**. La regola che descrive il comportamento desiderato deve essere chiara e precisa: questo comporta una maggiore comprensione da parte degli allievi. Un esempio: la regola *"rispettare i compagni"* è molto astratta e complessa. È meglio fornire suggerimenti su cosa significa concretamente rispettare gli altri.
- **Regole al positivo**. Quando possibile bisognerebbe specificare cosa ci si aspetta che gli allievi facciano all'interno di una certa situazione, piuttosto che descrivere sempre quello che non si deve fare. È importante segnalare agli alunni i comportamenti adeguati, specificando che cosa dovrebbero fare.
- **Quali conseguenze?** È importante esplicitare in maniera chiara e precisa le conseguenze del rispetto o del mancato rispetto di una regola. Gli studenti possono essere coinvolti attivamente nella decisione delle ricompense e delle sanzioni relative alle varie regole, anche se ovviamente spetta agli insegnanti ridimensionare e valutare le proposte.
- **Poche, ma buone**. *"Stabilire un numero limitato di regole e consente di aiutare gli alunni, soprattutto quelli con difficoltà di apprendimento e comportamento, a focalizzare l'attenzione su ogni singola regola e interiorizzarla più facilmente"* (Fabio, 2003). Le regole sono modificabili nel tempo: il raggiungimento di alcune mete, può determinare l'introduzione di nuove mete.
- **Il cartellone**. Realizzare un cartellone da appendere in classe che riporti tutte le regole stabilite. Disegni e grafica accattivante aiutano a catturare l'attenzione e a memorizzare le regole.

Tra le norme possono essere inserite regole legate al bullismo: queste sono un utile strumento di prevenzione e contrasto. Chiaramente, affinché queste regole vengano accettate e considerate giuste, è necessario discutere in classe e fare discorsi sul fenomeno del bullismo.

La token economy rappresenta una evoluzione dell'approccio comportamentista applicato alla gestione della classe, anche se ci sono ancora delle questioni che andrebbero meglio definite; per esempio bisognerebbe capire meglio il passaggio (se esiste) da una motivazione estrinseca verso un'attività, ad una motivazione intrinseca, basata sulla curiosità, l'interesse, etc.... Per questo motivo questo tipo di programmi andrebbero associati ad ulteriori modalità di gestione della classe, e andrebbero utilizzati nella consapevolezza che possono avere dei limiti. Questi limiti non devono essere un ostacolo o un impedimento alla realizzazione di tali programmi: vanno semplicemente tenuti in considerazione durante la pianificazione degli interventi, che deve essere il più realistica e contestuale possibile.

utilizzati dal gruppo, per esempio:

- comportamenti che denotano l'uso di procedure di lavoro efficaci;
- comportamenti che manifestano abilità sociali nella realizzazione del lavoro di gruppo.

Un'alternativa potrebbe essere realizzare un questionario sugli stessi aspetti, da distribuire alla fine dell'attività. In questo modo l'insegnante, potrà valutare sia il livello di apprendimento raggiunto, sia il funzionamento del gruppo. L'insegnante quindi deve assumere un ruolo specifico, perché deve promuovere un lavoro di gruppo di buona qualità. Per condurre un'esperienza di cooperative learning, l'insegnante

dovrebbe svolgere i seguenti compiti (Comoglio, 1996):

- specificare in modo chiaro gli obiettivi sia cognitivi che sociali;
- formare gruppi in maniera consapevole;
- spiegare il compito e gli obiettivi agli studenti, chiarendo i livelli di interdipendenza implicati;
- stabilire le competenze sociali da utilizzare in quell'esperienza, controllare l'efficacia della collaborazione nel gruppo, e intervenire per assistere o migliorare le competenze;
- valutare il rendimento degli studenti e discutere su come hanno collaborato.

SCHEDA METODOLOGICA ESEMPIO DI UN'ATTIVITÀ DI COOPERATIVE LEARNING: IL JIGSAW¹⁹

Costituzione dei gruppi di partenza.

L'insegnante espone gli obiettivi cognitivi e sociali del lavoro e organizza i gruppi. Consegna agli studenti del materiale comune da esaminare insieme, e successivamente a ciascun membro, consegna del materiale specifico, con il compito di diventare esperto su quell'argomento. Ad esempio: si studia la storia dell'Unità d'Italia. Consegnare materiale di inquadramento generale al gruppo, e ad ogni membro dare il compito di analizzare rispettivamente le cause, le varie fasi, le conseguenze in Italia e le conseguenze in Europa.

Il gruppo degli esperti.

Il gruppo di partenza si smembra: le persone incaricate di approfondire ciascun aspetto si uniscono con i colleghi di altri gruppi che si sono occupati dello stesso argomento, formando così gruppi omogenei per tema. Lo scopo è quello di studiare insieme un tema specifico, diventare degli esperti, e tenere una relazione con i compagni del gruppo iniziale.

Socializzazione delle conoscenze.

Quando il gruppo originario si ricompone, gli esperti espongono a turno il tema di cui si sono occupati e i compagni ascoltano e intervengono con domande e osservazioni.

Studio individuale o ripasso di gruppo e prova di verifica.

Gli studenti, individualmente o in gruppo, ripassano l'intero argomento sul quale poi verrà svolta una verifica.

19) Aronson et al., 1978; Slavin, 1980.

L'esperienza di ogni insegnante ci può suggerire che il gruppo di lavoro, utilizzato in classe, oltre a risultare uno strumento per catalizzare l'apprendimento, facilitando lo studio e regolando le dinamiche ed il clima di classe, può assumere connotazioni negative ostacolando l'apprendimento degli studenti, da una parte, e favorendo il sorgere di dinamiche di frustrazione, insoddisfazione e instabilità emotiva dall'altra. Questa breve introduzione ci permette di cogliere quanto sia importante un utilizzo consapevole e soddisfacente del gruppo a livello didattico. Elemento fondamentale, per un utilizzo proficuo dell'apprendimento cooperativo in sede didattica risiede nella capacità di riconoscere quali gruppi d'apprendimento si andranno a formare, catalizzando in tal modo le potenzialità e lavorando invece sulle barriere all'apprendimento, sviluppando così un clima maggiormente cooperativo. In questa senso, per un insegnante, è importante domandarsi sempre: *"Che tipo di gruppo ho di fronte?"*; vediamo le diverse tipologie possibili di gruppo:

Pseudo gruppo di apprendimento: il lavoro di gruppo è vissuto come un obbligo. Le dinamiche interne sono di stampo individualista, rette da una logica di rivalità. Gli studenti pensano che verranno valutati attraverso una classifica "dal migliore al peggiore" Il gruppo è un mezzo per emergere a livello personale e per questa ragione la collaborazione è solo una mera apparenza.

- Caratteristiche peculiari: bassa fiducia reciproca, gli studenti si nascondono le informazioni e si percepiscono come nemici.
- Risultati: l'apprendimento complessivo è inferiore a quello ottenibile singolarmente.

Gruppo tradizionale di apprendimento: gli studenti accettano di lavorare insieme, ma non si sentono un gruppo. Il lavoro dato dal docente prevede una bassa interdipendenza ed il gruppo è retto da logiche utilitaristiche. Ogni studente pensa che la valutazione del lavoro sarà solo individuale.

- Caratteristiche peculiari: l'aiuto e la collaborazione sono molto scarsi, gli studenti cercano di carpire informazioni dai compagni, senza essere disposti a condividere le proprie.
- Risultati: Gli studenti che fanno i "fannulloni" cercano di sfruttare il lavoro degli altri, mentre gli studenti più diligenti, sentendosi usati, lavorano di meno. Il potenziale del gruppo è superiore a quello di alcuni membri, ma inferiore rispetto a quello individuale degli studenti più coscienti.

Gruppo di apprendimento cooperativo: gli studenti sono felici di lavorare come gruppo e percepiscono che il risultato finale dipenderà dalla collaborazione reciproca.

- Caratteristiche peculiari (se ne possono individuare cinque): auto-rappresentazione in termini di gruppo: l'obiettivo è la massimizzazione degli apprendimenti di tutti, vale il motto "uno per tutti e tutti per uno"; responsabilità condivisa: tutti si ritengono responsabili dell'esito del lavoro; interdipendenza emozionale: vige un clima di sostegno personale e di affetto reciproco; apertura ai consigli esterni: vengono insegnate ai membri del gruppo le abilità sociali per coordinare gli sforzi e vengono accettati i ruoli di guida; autoriflessività: il gruppo si auto-valuta per sforzi profusi e obiettivi raggiunti, ponendo le basi per una crescita futura.
- Risultati: l'apprendimento complessivo è maggiore rispetto alla somma ottenibile dagli apprendimenti individuali.

20) Per approfondimenti sul tema dell'apprendimento cooperativo si consiglia *Apprendimento cooperativo in classe* di D.W. Johnson, R.T. Johnson e E.J. Holubec

SCHEDA METODOLOGICA LA STRADA VERSO IL GRUPPO COOPERATIVO	
Esiste un percorso che se seguito può permettere di sviluppare un gruppo didattico cooperativo, portandolo verso stadi più evoluti e favorevoli all'apprendimento. Proviamo di seguito ad elencare le fasi di tale percorso, in ordine progressivo e separate in due aree: attività manifeste e dinamiche del gruppo classe.	
OPERATO DEL GRUPPO	DINAMICHE DI GRUPPO
Individualismo: rivalità serrata.	Incapacità di instaurare interdipendenza positiva.
Utilitarismo: sfruttamento dei compagni per ottenere informazioni senza condividere le proprie.	Interdipendenza di risorse scarsa e mancanza d'interdipendenza d'obiettivi.
Resistenza all'assunzione della responsabilità degli altri membri del gruppo.	Interdipendenza di risorse e nascita dell'interdipendenza di obiettivi.
Interesse da parte di alcuni studenti sul lavoro da svolgere.	Maturazione del livello di interdipendenza. Inizio del processo di auto-rappresentazione a livello di gruppo da parte di alcuni studenti.
Alcuni membri oziano cercando di sfruttare il lavoro di altri membri del gruppo.	Possibile blocco nei processi di interdipendenza, responsabilità individuale e di auto-rappresentazione come gruppo.
Suddivisione dei compiti.	Maturazione del processo di responsabilità individuale.
Incoraggiamenti e assistenza reciproca, sviluppo di rapporti d'amicizia.	Interazione costruttiva ed apertura ai consigli esterni.
Coordinamento delle risorse; ogni lavoro è concepito come lavoro di gruppo.	I consigli esterni vengono appresi e il processo di auto-rappresentazione di gruppo viene completato.
Valutazione critica del lavoro svolto e programmazione futura.	Sviluppo dell'autoriflessività ed apertura alla rappresentazione di gruppo, anche in ottica futura.
Gruppo cooperativo: ottimo funzionamento di gruppo.	Benessere psicologico e desiderio di lavorare in gruppo.

SCHEDA METODOLOGICA IL LAVORO DI GRUPPO PRESENTARE UN LAVORO DI GRUPPO²¹	
OBIETTIVI	Come presentare un nuovo lavoro di gruppo
ATTIVITÀ	<p>Il successo di un lavoro di gruppo interattivo dipende spesso dalla capacità del conduttore di esprimere con chiarezza gli obiettivi dello stesso. Questi vanno richiamati quando necessario, durante le varie fasi del percorso e anche in chiusura di attività. Allo stesso modo vanno specificate le regole, i modi, i tempi, i risultati attesi dal docente e cosa verrà valutato del lavoro (ad esempio la valutazione sarà individuale o di gruppo? Saranno valutati solo i risultati o anche la capacità del gruppo di lavorare in team?) Riassumendo:</p> <div><div>- Obiettivi del lavoro</div><div>- Tempistica</div><div>- Modi in cui si svolgerà l'attività</div><div>- Risultati attesi dal docente</div><div>- Regole</div><div>- Modalità di valutazione del lavoro</div></div> <p>Se il lavoro da fare è lungo consigliamo di presentare obiettivi e regole all'inizio e poi di presentare uno step di lavoro alla volta con consegne chiare (ad es.: "Avete venticinque minuti per..."). Una volta terminata la prima fase di lavoro si presenta quella successiva: in questo modo si favorisce la concentrazione dei sotto gruppi su un pezzo di lavoro alla volta. Per studenti che si avvicinano alla didattica attiva può essere un elemento dirimente fra il successo e l'insuccesso dell'attività.</p>

21) Liberamente tratto da S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere tecniche per l'apprendimento attivo, redatto dall'ITCG PACLE "Luca Pacioli" di Crema e integrato con le esperienze di Ala Milano onlus

SCHEDA METODOLOGICA IL LAVORO DI GRUPPO PARTENDO DALLA COPPIA DI STUDENTI	
OBIETTIVI	Stimolare l'interazione didattica fra studenti
ATTIVITÀ	<p>La coppia è il primo sotto-gruppo che può essere creato. É di facile strutturazione perchè può partire dall'unione dei compagni di banco, i quali sono costretti ad interagire. La coppia può essere impostata secondo i principi della peer tutoring o della peer collaboration. (vedi introduzione al capitolo). Ecco alcuni esempi di attività:</p> <div><div>- Sviluppare domande per il docente</div><div>- Discutere un materiale fornito dal docente</div><div>- Rispondere ad alcune domande</div><div>- Intervistarsi o interrogarsi a vicenda</div><div>- Aiutare il compagno assente a rimettersi a pari (spiegando le lezioni precedenti)</div><div>- Riassumere una lezione per punti chiave</div><div>- Creare mappe mentali o schemi di lezioni</div><div>- Integrarsi gli appunti a vicenda</div><div>- Analizzare insieme problemi o esercizi</div><div>- Discutere di un problema</div></div>

SCHEDA METODOLOGICA OSSERVAZIONE ED AUTO-VALUTAZIONE DEL LAVORO DI GRUPPO²²			
OBIETTIVI	Aumentare la capacità di osservazione del proprio ed altrui operato Aumentare la capacità critica degli studenti		
ATTIVITÀ	Più l'attività è interattiva, più risulta necessario proporre dei momenti di osservazione di come si è lavorato, come ci si è sentiti, cosa non ha funzionato. Questo tipo di valutazione può essere fatta ponendo agli studenti delle domande alla fine della giornata, oppure chiedendo loro di compilare delle griglie di osservazione.		
OGGI COME HO LAVORATO IN GRUPPO?	Sempre	A volte	Mai
Ho contribuito con le mie idee e le mie conoscenze			
Ho chiesto agli altri le loro idee e le loro conoscenze			
Ho potuto integrare le idee degli altri con le mie			
Ho potuto esprimere idee e contributi			
I miei contributi sono stati ascoltati dagli altri			
Quando ne avevo bisogno ho chiesto aiuto			
Ho aiutato i miei compagni di gruppo			
Ho contribuito all'individuazione del metodo di lavoro nel gruppo			
Il metodo di lavoro del gruppo mi era congeniale			
Gli obiettivi mi erano chiari			
Ho condiviso gli obiettivi			
Mi sono assicurato che anche i miei compagni di gruppo avessero chiari i compiti assegnati			
Ho contribuito a mantenere impegnato il gruppo			

Altre schede di osservazione ed auto-valutazione, sono presenti nel capitolo 2 nella parte sulla didattica laboratoriale.

22) Liberamente tratto da S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere tecniche per l'apprendimento attivo, redatto dall'ITCG PACLE "Luca Pacioli" di Crema e integrato con le esperienze di Ala Milano onlus

Il gruppo di discussione per la manutenzione delle dinamiche del gruppo classe

a cura di Nicola Iannaccone Asl Milano Dipartimento Assi e Luca Ercoli Ala Milano Onlus

I gruppi di discussione sono ormai una modalità di intervento largamente diffusa, dalla scuola materna alla scuola superiore e vengono utilizzati sia come strategia didattica per l'apprendimento sia come strumento per l'acquisizione di abilità sociali (Czerwinsky 2000). Questa metodologia ha lo scopo di favorire la "manutenzione delle dinamiche relazionali del gruppo classe" sia nella relazione fra studenti, sia nella relazione fra gli studenti e i docenti. La capacità degli insegnanti di gestire un gruppo di discussione permette loro di trattare argomenti afferenti la qualità della vita del gruppo classe (le dinamiche del gruppo, i sentimenti dei singoli, i conflitti) e le decisioni di gruppo (dove andare in gita, quali regole durante la stessa, etc.).

Il gruppo di discussione è un'attività che trasforma la classe da un insieme di allievi ad un gruppo centrato sulla discussione e sulla condivisione, con una struttura a bassa gerarchia, di tipo formale e con l'obiettivo primario di creare un clima collaborativo tra i membri (Francescato, 1986). È un momento della vita scolastica durante il quale la norma implicita è

ascoltiamo, non valutiamo, comunichiamo. Nel gruppo di discussione i ragazzi apprendono ad esprimere sentimenti ed opinioni senza temere il giudizio altrui, a non giudicare, a utilizzare il feedback per migliorare la comunicazione, e rafforzare il loro senso d'identità, appartenenza, stima reciproca e collaborazione (Putton 1999). I gruppi di discussione rappresentano una tecnica che, se programmata ed utilizzata in modo costante, pone le basi per favorire i processi di apprendimento attivo e favorisce lo star bene a scuola, sia da parte degli alunni sia da parte degli insegnanti. Grazie a tale metodologia, fra l'altro, gli studenti migliorano l'immagine di sé, aumentano la propria autostima, acquisiscono competenze pro-sociali. Laddove il gruppo di discussione è adottato dall'insegnante come attività a sé stante, suggeriamo nel primo incontro di spiegare gli obiettivi e le finalità degli incontri, esplicitando che si svolge un'attività educativa in cui insegnante e studenti sperimentano una nuova modalità di condivisione.

Il luogo e la disposizione circolare del setting in cui questi incontri si svolgono non è da sottovalutare. Alcuni docenti preferiscono riunirsi in un luogo diverso dalla classe dove abitualmente si fa lezione, mentre altri scelgono di trasformare il setting della classe e renderlo funzionale a tale attività. (per un approfondimento si vedano i paragrafi sulla gestione dello spazio aula). Il luogo dovrebbe essere accogliente, con delle sedie o delle panche disposte in circolo. Per schematizzare alcuni passaggi o raccogliere alcune riflessioni degli alunni possono essere utili una lavagna o dei "cartelloni monitor" (visibili a tutti). I partecipanti, incluso il conduttore, si dispongono in cerchio in modo che ognuno possa stabilire un contatto oculare con gli altri;

La tempistica: il gruppo di discussione può essere usato come un momento rituale che si ripete con cadenza regolare (prevedendo anche la convocazione di incontri straordinari in caso di necessità particolari per trattare problemi che si sono venuti a creare o per prendere delle decisioni estemporanee). Detto in altri termini possono essere programmati i tempi di svolgimento e la periodicità e/o può essere usato in occasioni straordinarie.

Chi decide gli argomenti? ci sono docenti che pongono all'attenzione degli studenti alcuni argomenti, così come ci sono insegnanti che usano la modalità del gruppo di discussione per permettere agli allievi di "porre all'attenzione del gruppo tematiche scolastiche e non". In questo secondo caso, la scelta dell'argomento può avvenire su proposta dell'insegnante/conduttore o degli alunni e rappresenta il primo compito di ogni incontro. Naturalmente il tutto deve essere tarato sulle capacità del docente e della classe di fruire di tale modalità di lavoro.

L'evoluzione del gruppo classe (nella modalità gruppo discussione) sarà graduale. Il livello di interesse e confidenza con tale situazione aumenteranno, così come la capacità critica e di pensiero verso le tematiche proposte. A mano a mano che il gruppo cresce la comunicazione diventerà circolare: da ragazzo a ragazzo oltre che verso l'insegnante. Potranno verificarsi delle situazioni conflittuali tra gli studenti per l'ottenimento della leadership affettiva: emergono quindi simpatie, antipatie e alleanze fra gli studenti. Si tratta di normali dinamiche dei gruppi che è importante osservare e che potranno essere usate dal docente per agevolare alcuni compiti nel gruppo classe. Altresì si potranno verificare situazioni in cui uno o più ragazzi si auto emarginano o si oppongono in continuazione alla discussione e questa difficoltà può anche demotivare il gruppo invece di rafforzarlo nella condivisione.

Il conduttore potrà sostenere chi presenta maggiori difficoltà a prendere parte alla discussione trovando punti in comune e ricordando le regole e gli obiettivi oppure potrà decidere, in caso di disaffezione (e laddove trattasi di attività a sé stante) di sospendere il gruppo e riprenderlo successivamente (Putton, 1999).

Il gruppo di discussione può essere effettuato in ogni ordine di scuola. Nella scuola materna, generalmente, viene agito attraverso l'ascolto di racconti, nella scuola elementare viene ampliato attraverso lo stimolo di argomenti trattati con brainstorming, collage e disegni per poi lasciare alle medie inferiori e superiori, la sola verbalizzazione (Putton, 1999).

Un piacevole "effetto protettivo" dell'utilizzo dei gruppi di discussione a scuola è che essi rappresentano una risorsa per prevenire il fenomeno del bullismo ed altri stati di disagio in quanto tale metodologia contribuisce a sviluppare le abilità sociali quali il riconoscimento e la comunicazione delle proprie emozioni, lo sviluppo dell'empatia, la capacità di prendere decisioni (decision making), la capacità di risolvere i problemi (problem solving), l'uso della creatività, del senso critico, della comunicazione efficace, della capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in maniera positiva e costruttiva, l'aumento della autocoscienza e il miglioramento della capacità di gestione dello stress²³.



Disegno di Gabriele Tonin 2°B Grafica Istituto Kandinsky

23) Per approfondimenti si rimanda al capitolo 6 droghe e bullismo, al paragrafo sul bullismo

SCHEDA METODOLOGICA:

UN ESEMPIO DI ARGOMENTO TRATTATO NEL GRUPPO DI DISCUSSIONE PROBLEMI DI MANIFESTAZIONE!²⁴

Durante la prima seduta di un gruppo di discussione con una classe 1° superiore il conduttore, in apertura, chiede ai membri del gruppo di fare un bilancio dei primi tre mesi di scuola. Emerge che il liceo comporta molta fatica in più, rispetto alle medie, maggiore impegno, maggiori responsabilità e maggiori capacità organizzative (tempo scuola- tempo libero). Questa fatica in più è ritenuta un aspetto negativo, anche se emerge che tutti considerano questo periodo come un momento di crescita e di maggiore autonomia. Il conduttore finito il giro offre al gruppo una proposta di sintesi: *“ Provo a riassumere, ditemi se ho capito bene. Si può dire quindi che l’impegno di questi primi mesi abbia dei pro e dei contro: come un qualcosa di negativo, perché stressante e stancante, ma anche come qualcosa di positivo, perché occasione per diventare autonomi, per fare nuove amicizie e per sperimentarvi in un nuovo gruppo... e come vi state trovando con i nuovi compagni?”*

Piano piano gli studenti iniziano a fare una valutazione su questo nuovo tema. Il conduttore si rende conto che mano a mano che va avanti, emerge un problema molto sentito dall’intera classe: gli studenti iniziano a discutere animatamente e ad accusarsi reciprocamente per via della scelta o meno di entrare a scuola durante le manifestazioni. Il problema coinvolge l’intera classe. Il conduttore alla fine di un giro di opinioni molto acceso offre agli studenti questa sintesi: *“Mi sembra di capire che ci sono due posizioni: qualcuno di voi vive come un disagio il fatto che alcuni compagni, durante le manifestazioni studentesche, decidano di entrare in classe. Questi compagni secondo voi “obbligano” altri ad entrare, per vari motivi: paura dei professori, genitori che non firmano la giustificazione, ecc.. Dall’altra parte, chi di voi decide, per motivi differenti, di entrare in classe nonostante lo sciopero, vive come disagio questa scelta. Questo disagio, dato dai compagni che spesso insistono molto, vi ha portato in alcuni casi ad entrare “di nascosto”. L’intero gruppo annuisce e il conduttore invita tutti a prendere un foglio: “Bene ora rispondete in forma anonima a queste domande: cosa fate di solito quando ci sono delle manifestazioni? Come vi sentite rispetto alle vostre scelte? Che cosa proponete per risolvere il problema?”.*

Alla fine del lavoro tutti si rimettono in cerchio ed il conduttore chiude l’incontro: *“Bene, oggi avete avuto modo di parlare di un problema che vi stava a cuore, dichiarando la vostra idea e la vostra posizione, avete avuto anche l’occasione di chiarire piccoli episodi irrisolti. Siete stati anche molto bravi nel comunicare: nonostante foste tutti molto coinvolti avete parlato uno alla volta. In questa settimana mi prenderò del tempo per guardare ciò che avete scritto e la prossima volta riprendiamo da qui...”*

Il secondo incontro si apre con una breve sintesi del 1° incontro. Il conduttore invita il gruppo a disporsi in fila indiana nel mezzo della classe e inizia a proporre il **gioco degli “schieramenti”**. Vengono lette delle affermazioni (in questo caso volutamente ambigue): chi si trova d’accordo si mette a destra nell’aula, chi non è d’accordo a sinistra, chi è indeciso al centro. Le persone possono decidere, durante la discussione, di cambiare posizione. Gli studenti vengono invitati ad argomentare la propria posizione e a cercare di convincere quelli dello schieramento opposto a *“saltare il fosso ed entrare nel proprio schieramento”*. La parola viene data a chi la chiede, per alzata di mano....

Alcune delle affermazioni proposte:

- per stare bene in gruppo è necessario pensarla tutti allo stesso modo
- I più “vecchi” del gruppo possono decidere che cosa il gruppo deve fare.

Alcuni rimandi del conduttore a gioco concluso: *“Bene sono contento che l’attività vi abbia interessato e vi siate divertiti. Mi è sembrato che vi piacesse discutere ed esprimervi. Mi fa piacere anche vedere che qualcuno è capace di cambiare idea. Questo è indice di apertura mentale. Se non ci fossimo influenzati a vicenda saremmo ancora all’età della pietra.(...) la civiltà (...) il progresso...(...) Ci sono invece dei casi nei quali può essere pericoloso o inopportuno farsi influenzare o cercare di influenzare? ...(...) Mi fa piacere anche che sia emerso il tema della libertà di scelta individuale...cosa c’entra questo gioco con il problema della manifestazione?”*

Alla fine di questa attività il conduttore tira fuori un cartellone dicendo: *“Ho avuto modo di esaminare quello che avevate scritto la scorsa volta sui problemi che sorgono quando c’è manifestazione. Ho fatto una sintesi....”*

Continua >

CHI VORREBBE STARE FUORI

I motivi dello stare fuori.

Metà di voi, quando c’è manifestazione, sta fuori o preferirebbe generalmente starci (chi perchè ci crede, chi perchè adotta la manifestazione come occasione per fare altro).

I PROBLEMI DI CHI STA FUORI (o vorrebbe starci)

Di questa fetta della classe la maggior parte esprime due problemi principali nello stare fuori: i genitori non sempre giustificano (o lo fanno solo se tutta la classe sta fuori), i professori proseguono i programmi didattici (se c’è in classe un numero sufficiente di studenti).

COSA CHIEDE CHI VORREBBE STARE FUORI?

Chi vorrebbe stare fuori chiede agli altri compagni di non entrare (per poter ottenere dai genitori la giustificazione e non rimanere indietro con i programmi) o al limite chiede ai compagni di classe di incontrarsi fuori da scuola, sapere le scelte degli altri (se entrano o meno), per poterne tenere conto nella propria scelta (la manifestazione è talmente importante che sto fuori e oppure questa volta entro perchè....)

Il conduttore rimanda al gruppo una serie di considerazioni: *“Attenzione, alcuni dei vostri compagni, durante gli scioperi, si sentono obbligati a rimanere fuori dalla scuola e sono piuttosto disturbati e infastiditi dall’insistenza di altri compagni. Da una parte ognuno di voi dichiara come valore importante la libertà di scelta individuale, ma nella pratica giudica o accusa alcune scelte diverse dalla sua! Questo avviene da entrambe le parti in causa. La difficoltà nell’esprimere il proprio pensiero o nel comunicare le proprie decisioni (senza sentirsi giudicati), spinge alcuni di voi a non comunicare alla classe l’intenzione di entrare, e ad entrare quindi di nascosto: se è vero che ognuno è libero di scegliere, bisogna saper rispettare le opinioni diverse dalle nostre! Un conto è essere in disaccordo con gli altri, un conto è sperare che tutti la pensino come me! Dall’altra parte alcuni di voi dichiarano di non voler rendere conto a nessuno delle proprie scelte. Comprendo bene questa affermazione, ma vi faccio notare che siete in una classe e quindi le vostre scelte e il vostro modo di comportarvi ha delle ricadute sui vostri compagni di classe e viceversa: in questo caso dalla vostra assenza o presenza dipende la scelta dei docenti di fare lezione o meno. Per questo vi suggerisco di prendere in considerazione l’idea di far sapere ai compagni che decisioni prenderete (non vi chiedo di pensarla allo stesso modo, ma di comunicare agli altri la vostra scelta!).”*

Ne segue una ultima discussione alla fine della quale entrambe le parti concordano sulla opportunità nei giorni di manifestazione, di ritrovarsi tutti fuori, in cerchio, per vedere quanti entrano e quanti no.

Gli studenti *“manifestanti”* dichiarano l’intenzione di non “obbligare” chi farà scelte diverse ad aderire alla propria e l’altra parte della classe (quella che di solito entra) si dichiara disponibile a comunicare la propria scelta alla classe.

Il conduttore chiude la seduta: *“Bene oggi avete mostrato che siete perfettamente in grado di discutere in modo chiaro. Avete sperimentato quanto possa essere importante rispettare le opinioni degli altri e prendere in considerazione altri punti di vista. Avete fatto un bello sforzo da entrambe le parti, con maturità e collaborazione: complimenti!*

CHI VORREBBE ENTRARE

I motivi dell’entrare a scuola.

Metà di voi, quando c’è manifestazione, entra o preferirebbe generalmente entrare (chi perchè non crede nelle manifestazioni, chi perchè non ha il permesso dei genitori, chi perchè vuole studiare, etc.).

I problemi di chi entra (o vorrebbe entrare)

Di questa fetta della classe la maggior parte esprime tre problemi principali nell’entrare: capita che si sentano accusati da alcuni compagni di classe per la propria scelta (non sempre, ma alcune volte), capita che si sentano obbligati a stare fuori (causa picchetto fisico di studenti più grandi) capita che si sentano costretti a entrare di nascosto.

COSA CHIEDE CHI VORREBBE ENTRARE?

Chi vorrebbe entrare chiede di essere libero di poterlo fare senza costrizioni: alcuni prendono in considerazione l’idea di poter comunicare agli altri la propria decisione, altri non pensano di dover informare il gruppo delle proprie scelte (non devo rendere conto agli altri di ciò che scelgo io).

24) Episodio tratto da un gruppo di discussione realizzato in un Liceo Scientifico di Milano nell’a. S. ’07-’08 da Ala Milano Onlus

SCHEDA METODOLOGICA:
IL CLIMA NEL GRUPPO CLASSE SCHEDA DI VALUTAZIONE PER GLI STUDENTI²⁵

OBIETTIVI	Aumentare la capacità critica degli studenti Aumentare la capacità di osservazione degli studenti
ATTIVITÀ	Ecco un esempio di scheda di valutazione che è possibile sottoporre agli studenti, all’inizio, alla fine o durante un percorso di gruppo di discussione per rilevare e valutare le opinioni degli studenti. Cosa impedisce al nostro gruppo di essere un gruppo unito? - scarsa fiducia reciproca; - difficoltà di comunicazione; - presente nel gruppo di forti legami di simpatia/ antipatia; - atteggiamenti molto diversi nei confronti della scuola; - presenza di conflitti; - mancanza di proposte che creano aggregazione; - presenza nel gruppo di forti individualità; - presenza nel gruppo di molte persone passive; - mancanza di interesse da parte di molti a fare gruppo; - presenza nel gruppo di persone con carattere forte; - Il docente ritira i questionari e la volta successiva ne ripropone una sintesi al gruppo per iniziare una discussione in merito.

L’esperienza del gruppo di discussione nel contrasto di fenomeni di bullismo

Dato che il fenomeno del bullismo si manifesta attraverso una partecipazione sistemica dei vari studenti (alcuni dei quali assumono ruoli attivi, altri passivi), può risultare molto importante sviluppare la capacità degli alunni di **esprimere il proprio punto di vista all’interno del gruppo classe e soprattutto di esprimere le proprie emozioni ed i propri vissuti**. In questo caso il gruppo di discussione viene usato come metodologia specifica nell’affrontare o prevenire un disagio. Dato il carattere introduttivo e formativo dell’intervento, nel corso degli incontri vengono proposte una serie di attività in grado di sollecitare **l’espressione delle proprie emozioni e dei problemi che in classe sono collegati a stati di disagio e di sofferenza** (prese in giro, situazioni di prevaricazione che si accompagnano ad emozioni di tristezza, paura, rabbia,...). L’esplorazione dei vissuti emotivi si basa sullo scambio emotivo, empatico tra gli alunni di una classe e un loro insegnante con il fine di comunicare opinioni, vissuti, ma soprattutto emozioni, percezioni e stati d’animo. Attraverso il gruppo di discussione gli alunni imparano a:

- migliorare le proprie competenze
- discutere per costruire anziché distruggere
- sviluppare la capacità di autovalutazione di conoscenza di sé
- definire le regole, apprezzarne il senso e il valore
- definire, conoscere e distinguere le emozioni
- riconoscere che nella classe ogni studente ha un ruolo

Successivamente viene introdotta la parte relativa all’ identificazione e al riconoscimento delle proprie ed altrui emozioni. Questo viene svolto attivando la conoscenza che i ragazzi già possiedono sulle emozioni: è un’occasione per valorizzare le loro risorse e per effettuare il passaggio da una conoscenza a volte implicita ad una conoscenza esplicita che diventa patrimonio comune della classe. La condivisione rappresenta, inoltre, un aiuto per chi ha maggiori difficoltà nell’individuare ciò che prova. Cominciando a parlare di emozioni i ragazzi cominciano a conoscersi da un altro punto di vista. **Perché questo possa avvenire è necessario salvaguardare la regola del rispetto reciproco e della sospensione del giudizio²⁶. Un’emozione che spesso emerge nei gruppi di adolescenti e che si riflette sulla capacità di sostenere la propria posizione in un gruppo di discussione, è la vergogna.** Nel momento in cui si discute **partendo dalle proprie emozioni si esce da una logica di vero/falso e di accusa dell’altro: le mie emozioni sono vere per definizione e nessuno può confutarle.** Chi ascolta, può decidere cosa fare di quello che gli è stato comunicato: può non essersi accorto di aver ferito una persona e può esserne dispiaciuto o viceversa può non riconoscere il danno fatto o può non mostrare interesse per l’altra persona. **Data la dinamica del bullismo riteniamo importante su questi temi attivare tutto il gruppo classe, soprattutto gli spettatori, nel sostenere gli alunni più deboli.** L’apprendimento di una modalità comunicativa che permetta il rispetto di se stessi (posso dire quello che penso e che provo) e degli altri (evitando

l’accusa), facilita la discussione sui problemi della classe. Rispetto all’obiettivo dello star bene insieme, il problema sarà identificato non come “quello che mi è stato fatto” ma “come mi sono sentito” in una determinata situazione e quindi con l’esplicitazione di un disagio che viene condiviso con altri. In una situazione di tale tipo, ai fini di un equilibrio energetico ed affettivo, è utile riservare dello spazio al gioco o ad attività

finalizzate ad una maggiore conoscenza reciproca che possano distendere il gruppo e che siano esperienze di condivisione di vissuti positivi (divertimento, gioia, vicinanza affettiva). **Per Approfondimenti si veda anche la sezione relativa alla comunicazione assertiva** (con l’esempio della scheda metodologica: la macchinetta del caffè) **e il capitolo 7 che traccia un quadro sul bullismo come fenomeno.**

Schede metodologiche sui giochi cooperativi

SCHEDA METODOLOGICA:
IMPARARE A COOPERARE, IL GIOCO DEL NODO²⁷

OBIETTIVI	Aumentare la capacità di cooperazione del gruppo Aumentare la capacità di ascolto dei membri del gruppo
ATTIVITÀ	Tutti in piedi in cerchio. Se il gruppo è nuovo o poco abituato a certe attività fisiche il conduttore può fare una breve premessa: <i>“Questa è un’attività molto complessa che fanno i bimbi delle lementari (normalmente qui il gruppo ride o rimane spiazzato), i ragazzi della vostra età e anche adulti dell’età mia o di quella dei vostri genitori... Pensate che viene anche usato nelle grandi aziende per far lavorare meglio insieme tutti quelli di uno stesso ufficio...”</i> . Se il gruppo è abituato il conduttore dice semplicemente: <i>“Prendetevi per mano. Bene, da questo momento fino alla fine dell’attività non potrete più lasciarvi le mani, per nessun motivo, fate finta di essere incollati.”</i> A quel punto il conduttore spezza il cerchio prendendo la mano di una persona che diventa la “testa” del serpente ed intima alla <i>“coda”</i> di non muoversi. Il conduttore inizia a camminare per la stanza passando sopra e sotto le braccia degli altri studenti allo scopo di creare dei grovigli. Quando il serpente si è annodato sufficientemente su se stesso il conduttore lega la mano dello studente di testa a quella dello studente di coda (come erano in partenza). A quel punto il gruppo è annodato e il conduttore dà la consegna: <i>“Bene ora ascoltatevi bene: l’obiettivo è quello di tornare a formare il cerchio iniziale senza sciogliere staccare le mani..... via!!!”</i> Durante il gioco ci possono essere dei momenti in cui il gruppo è bloccato (perché tanti tirano in direzioni diverse oppure ognuno tenta di fare una cosa diversa). Può quindi essere utile da parte del conduttore dare un feedback. Ad esempio: <i>“Vi consiglio di osservare ed ascoltare i vostri compagni, perché vi state aggrovigliando ancora di più....”</i> , oppure: <i>“Vi ricordo che avete la possibilità di abbassarvi o alzarvi”</i> (solitamente a quel punto il gruppo scopre che ad esempio è necessario passare sotto le braccia di alcuni compagni o chiedere ad altri di abbassarsi per far passare tutto il gruppo). Altre volte è necessario incoraggiare.... Quando il gruppo è riuscito a riformare il cerchio (ci vogliono circa 5 minuti) Il conduttore può porre delle domande sul senso del gioco: ad esempio: <i>“Secondo voi a cosa è servito questo gioco? Quanti di voi hanno preso l’iniziativa e proposto al gruppo di fare alcune cose alzino la mano....quanti di voi hanno ascoltato e seguito i consigli di altri compagni? Secondo voi sarebbe stato possibile raggiungere il successo senza l’aiuto di tutti? Ci sono stati dei momenti di difficoltà? Secondo voi perché?”</i> Alla fine della discussione il conduttore può rimandare alcuni concetti del gioco: - Il nodo è un gioco di gruppo che si risolve con l’apporto di tutti! - Basta che anche solo una persona non collabori e il gioco non può avere successo! - È un gioco che richiede una leadership nel gruppo interscambiabile: se io sono in una buona posizione posso guidare il gruppo a sciogliere dei nodi, poi però devo lasciare a qualcun altro, messo meglio di me, il passo successivo. Se uno pretende di guidare il gruppo dall’inizio alla fine il gioco non ha successo. - È un gioco che richiede profonda collaborazione: bisogna ascoltare, osservare, fidarsi degli altri, comunicare efficacemente. - Ogni volta che parlavate tutti insieme e non vi ascoltavate, vi attorcigliavate di più! Un possibile ultimo commento del conduttore: <i>“Alla fine siete riusciti a raggiungere l’obiettivo: bravi un ottimo esperimento di cooperazione!”</i>

25) Liberamente tratto da S. Bettinelli, *insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l’apprendimento attivo*, redatto dall’ITCG PACLE “Luca Pacioli” di Crema
26) Nel momento evolutivo adolescenziale, ogni ragazzo si sperimenta alla ricerca di una propria identità ed individualità: il Sé può essere ancora fragile o viceversa rigidamente cristallizzato in un modalità che evita l’ostensione della propria insicurezza.

27) Attività sulla cooperazione sperimentata nel corso dei progetti di prevenzione, da Ala Milano Onlus

SCHEDA METODOLOGICA:
IMPARARE A COOPERARE, LA SEDIA UMANA²⁸

OBIETTIVI	Aumentare la capacità di cooperazione del gruppo Aumentare la capacità di fiducia fra i membri del gruppo
ATTIVITÀ	<p>Si tratta di una attività che richiede intimità, fiducia e contatto fisico: da proporre con attenzione!</p> <p>Validissimo gioco per gruppi di tutte le età</p> <p>Tutti in piedi in cerchio. Il conduttore cerca di alternare nel gruppo maschi e femmine facendo spostare di posto a suo piacimento. Quando la disposizione soddisfa chi conduce partono le consegne: <i>“Bene ora avviciniamoci tutti fino ad essere spalla contro spalla... ok adesso ci giriamo tutti verso destra di 90°”</i>. A quel punto si forma una sorta di trenino chiuso a cerchio (dove ognuno guarda la schiena di chi lo precede): <i>“Bene ora mettete le braccia sulle spalle di chi vi sta davanti... molto bene ora osservatevi, il cerchio non deve avere spigoli, persone che sono troppo dentro o troppo in fuori rispetto agli altri... se così è correggetevi... molto bene... ora al mio via vi dovrete tutti sedere sulle gambe di chi vi sta dietro... non vi preoccupate se pesate di più o di meno... il peso verrà bilanciato dal gruppo... pronti via!!!”</i>. A quel punto tutti sono seduti in cerchio uno sulle gambe dell’altro: la sedia umana...</p> <p>ops caduti! Se il gruppo cade il conduttore rimette tutti in cerchio e chiede spiegazione di cosa è successo: <i>“Secondo voi perché siete caduti? Quali problemi c'erano? Ci riproviamo?”</i> Quando il gruppo è nuovamente divenuto una sedia umana si procede aumentando le difficoltà: <i>“Bene, ora alzate tutti le mani, ok partendo da Giuseppe fatemi una bella ola umana... fantastico, molto bravi... ora al mio via iniziate a camminare... pronti via!!!”</i>... ops caduti di nuovo a meno che il gruppo non capisca il trabocchetto ovvero la necessità di accordarsi su quale piede è necessario muovere per primi (e tutti insieme...). Se il gruppo riesce anche a camminare eccovi l’ultima impresa possibile: <i>“Ottimo, ora al mio via vi alzerete tutti insieme, vi girerete di 180° e vi risiederete nella direzione opposta, sul compagno che prima vi precedeva... pronti via”</i>... il gioco in qualunque fase finisce sempre con il gruppo che cade...</p> <p>Tornati in cerchio il conduttore può porre delle domande sul senso del gioco: ad esempio: <i>“Secondo voi a cosa è servito questo gioco? Quanti di voi hanno ascoltato i consigli dei compagni? Quanti hanno ascoltato le mie parole? Secondo voi sarebbe stato possibile raggiungere il successo senza l'aiuto di tutti? Ci sono stati dei momenti di difficoltà? Secondo voi perché?”</i>.</p> <p>Alla fine della discussione il conduttore può rimandare alcuni concetti del gioco. La sedia umana è un gioco che:</p> <ul style="list-style-type: none">- richiede grande ascolto (sentire i comandi del conduttore) concentrazione (difficile non ridere in una situazione del genere...) e osservazione (se ci sono persone messe male quando ti siedi tutti cadono!)- richiede una grande coordinazione di gruppo (bisogna sedersi tutti insieme nello stesso momento)- richiede una grande fiducia perché ti devi sedere sulle gambe di un altro. <p>Un possibile ultimo commento del conduttore: <i>“ Siete stati bravi ci avete riprovato e ci siete riusciti! É uno dei giochi che vengono considerati fra i più difficili da fare: complimenti!”</i></p>
VARIANTI	<p>Il millepiedi umano: ci si dispone in fila indiana uno dietro l’altro. Ciascuno prende con la mano sinistra il piede sinistro e con la mano destra la spalla destra della persona che gli stava davanti.</p> <p>Quando tutti hanno assunto questa posizione il millepiedi inizia a camminare: prima avanti, poi indietro.</p>

SCHEDA METODOLOGICA:
LE STATUE UMANE²⁹

OBIETTIVI	Aumentare le abilità creative Sperimentare il linguaggio e la comunicazione corporea Raccontare parti di sé Aumentare la consapevolezza dei propri comportamenti
ATTIVITÀ	<p>Il gruppo viene suddiviso prima in coppie, poi in terzetti infine a gruppi più nutriti. Quando gli studenti sono disposti a coppie, l’uno davanti all’altro, a turno, ciascun ragazzo assume il ruolo di manichino o di modellatore. Prima consegna del conduttore: <i>“Ciascun manichino deve stare in una posizione completamente rilassata, mentre il modellatore lo sistema nella posizione desiderata, fissando con finte viti ogni articolazione perché le giunture non crollino.”</i> Il conduttore può suggerire o meno i soggetti da modellare (es. dal giocatore di basket al docente di matematica quando spiega). Quando i manichini si trovano nelle posizioni inventate dai modellatori il conduttore da la seconda consegna: <i>“Bene ora possiamo vedere i manichini esposti “in vetrina” così ognuno può ammirare il lavoro svolto dai modellatori che nel frattempo possono raccontare la loro opera”</i>. Dopo aver osservato le opere gli studenti si cambiano di ruolo. Se il soggetto è libero, può succedere che gli studenti propongano soggetti comuni nella vita quotidiana (personaggi sportivi, televisivi, ecc..), oppure loro miti politici (da Mussolini al Che Guevara). Possono esserci molti spunti per argomentare differenti discussioni. Nel secondo giro (gruppi di tre o più studenti) il conduttore può chiedere di rappresentare delle scene di vita quotidiana.</p> <p>Ecco un esempio di quello che è stato rappresentato da una classe seconda in un istituto tecnico di Milano: I modellatori hanno proposto scenari abbastanza nella norma (partite di calcio, fidanzamenti, ecc..). Solo un modellatore ha deciso di rappresentare la scena di un pestaggio nei confronti di un ragazzo. Ad una successiva indagine del conduttore sul significato di tale rappresentazione i ragazzi hanno dichiarato di aver rappresentato una scena assolutamente “normale” che chiunque può vivere nel loro quartiere. Da questo spunto si è ragionato sul tema della violenza, sui tipi di violenza (anche quella verbale che ognuno di noi rischia di agire) e sulle sue possibili conseguenze.</p> <p>Nel passaggio successivo il conduttore ha chiesto agli studenti di rappresentare scene della vita scolastica. L’alto coinvolgimento ha portato gli studenti ad inscenare delle vere e proprie scenette utilizzando sia il linguaggio del corpo che quello della parola. Sono emerse interrogazioni di storia dell’ ora precedente, studenti che non fanno niente tutto il giorno, la rissa quotidiana davanti alla signora che vende i panini all’intervallo. Nella discussione successiva gli studenti connotavano la seconda e la terza scena come situazioni assolutamente positive e non problematiche. Specialmente nell’ultimo caso viene sottolineato il divertimento nell’essere abili ad arrivare per primi al cospetto della signora utilizzando stratagemmi riconducibili all’intelligenza (<i>“sguscio tra la gente”</i>) ma anche all’irruenza (<i>“passo spingendo e dando gomitate”</i>). Questo ha dato modo al conduttore di proporre una riflessione invitando gli studenti a <i>“mettersi nei panni degli altri”</i>: <i>“Vi siete mai chiesti come si vive questa scena la signora del bar? Perché non lo andate a chiedere a lei al cambio dell’ora? E come pensate che se la vivano gli studenti sgomitati?”</i></p> <p>Il passo successivo è stato quello di inscenare “scene viste a scuola che hanno lasciato un segno negativo”. Sono emerse tre situazioni: la prima riguardante un picchetto per una manifestazione (in questo caso qualche ragazzo ha voluto sottolineare il “potere” di non far entrare i compagni a scuola). La seconda riguardava la comunicazione di una finta bomba a scuola (scenetta molto ironica vissuta qualche tempo fa, naturalmente si trattava di uno scherzo che i ragazzi però hanno vissuto con divertimento e non paura). La terza riguardava l’episodio vero di due ragazze che si picchiano (la scena in questione si riferiva al vissuto di una ragazza durante l’ anno scolastico precedente). Le tematiche emerse hanno dato modo al conduttore di porre alcune questioni: <i>“Sapete a cosa era dovuta la lite fra le ragazze?”</i> In questo caso è emersa dell’ironia trasformatasi in ilarità poiché le origini di tale lite erano attribuibili ad una questione amorosa.” Il conduttore proseguendo oltre ha poi posto una ultima domanda: <i>“Vi è capitato di vivere altre scene di pestaggi fuori o dentro a scuola?”</i>.</p> <p>In questo caso l’attività ha permesso di trattare, all’interno del gruppo di discussione, tematiche legate alla violenza e a modi prevaricativi di stare in relazione agli altri all’interno della scuola (per approfondimenti sulle dinamiche del bullismo rimandiamo alla sezione specifica). Questa attività può essere abbinata ad altre presenti nel capitolo sulla comunicazione.</p>

28) Attività sulla cooperazione sperimentata nel corso dei progetti di prevenzione, da Ala Milano Onlus

29) Attività sulla cooperazione sperimentata nel corso dei progetti di prevenzione, da Ala Milano Onlus

LA RELAZIONE DOCENTE-STUDENTE

Stimolare le motivazioni all'apprendimento
comunicare efficacemente

Rendere piacevole e funzionale la relazione educativa con gli studenti

A cura di Luca Ercoli Ala Milano Onlus

La motivazione all'apprendimento

La motivazione è un fattore sul quale è possibile influire: essa deriva dall'insieme di fattori cognitivi affettivi e relazionali e come tale può essere gestita e potenziata.

A fianco alle abilità cognitive ed agli stili di apprendimento vi sono tre abilità che concorrono fondatamente a sviluppare la motivazione: l'autostima, il locus of control e l'autoefficacia. L'autoefficacia e l'autostima sono due delle skills of life descritte nel capitolo 1 (cui si rimanda per approfondimenti). Qui sono riprese insieme al locus of control secondo una mappa cognitiva fornita da S. Bettinelli¹.

L'autostima² è un giudizio di stima di sé che riguarda l'apprezzarsi, il piacersi, pensare di valere. I principali effetti di una buona autostima (euforia, vitalità, serenità) o di una cattiva autostima (sconforto, vergogna, colpa, ansia) hanno ricadute sull'umore e sul modo di percepire ciò che accade (in questo caso a scuola).

Il locus of control è il luogo del controllo/responsabilità di ciò che avviene, dove ognuno di noi colloca le cause dei propri successi o insuccessi nella vita (e anche negli studi). Esso può essere completamente esterno (L. Esterno = ciò che accade non dipende mai da me!), completamente interno (L. Interno = ciò che accade dipende sempre e tutto da me!) o ben bilanciato (ho quindi il potere di intervenire su ciò che accade nel mio percorso scolastico).

Locus of control esterno

Immaginare che possono accaderti le cose più terribili e catastrofiche.
Lamentarsi di ciò che si è o non si è fatto senza cercare di porvi concretamente rimedio.
Criticare tutto ciò che fanno o non fanno gli altri in modo distruttivo e non costruttivo.
Decidere da soli cosa pensano gli altri di noi (ovviamente solo e sempre in negativo).
Evitare di riconoscere le proprie capacità chiedendo continuamente conferme agli altri.

Soffrire per non essere sempre al primo posto e fare continuamente paragoni.
Colpevolizzare gli altri per le cose che non vanno, senza mai mettersi in discussione o cercare di cambiare noi stessi per primi.
Fantasticare sulle proprie capacità senza mai metterle in atto.
Rifugiarsi nel passato, sempre bello e soddisfacente, per non impegnarsi nel presente.
Focalizzarsi esclusivamente sul parere degli altri, parere ovviamente negativo, tanto da impedirvi qualsiasi azione.
Essere convinti che tutti gli sforzi che potremmo fare sono sostanzialmente inutili.

Locus of control equilibrato

Tutti possono sbagliare e non è così terribile quando succede a me.
Quando gli altri sbagliano è possibile trovare insieme una soluzione.
Il confronto onesto e aperto mi permette di comprendere veramente cosa gli altri pensano di me e questo può essere un'occasione di crescita.
A volte anche le situazioni che mi sembrano impossibili diventano un'occasione per imparare.
Mettersi in gioco può essere rischioso ma anche un'occasione per crescere.
Io detengo il potere sulla mia vita e posso impegnarmi con tutte le mie forze per renderla più soddisfacente possibile.
È normale che le cose a volte vadano come non lo vorrei.

Senso di autoefficacia³: secondo il modello cognitivo, questa è la percezione delle proprie capacità di raggiungere il successo nell'esecuzione di un compito, è cioè il senso di competenza, di potercela fare.

L'insegnante può influenzare positivamente tali abilità trasmettendo fiducia nelle risorse dell'alunno, mettendo in luce le qualità positive degli studenti e programmando una didattica differenziata centrata sul successo.

Di seguito la scheda esplicativa dei fattori sui quali il docente può intervenire.

1) S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l'apprendimento attivo, redatto dall'ITCG PACLE "Luca Pacioli" di Crema.
2) Per approfondimenti sull'autostima si rimanda al capitolo 1 sulle life skills.
3) Albert Bandura, "autoefficacia", Erickson, Trento, 2000

Le assemblee studentesche, supportare gli studenti nel gestire i loro spazi di autonomia

Gli studenti, come i docenti hanno diritto di assemblea, per poter discutere di argomenti di proprio interesse afferenti la vita scolastica (gite, problemi con i docenti, etc). Spesso e volentieri gli studenti non essendo abituati a parlare fra di loro non riescono a gestire queste agorà della comunicazione e trasformano questi spazi in kaos anziché in ekos. Lo stesso dicasi per le autogestioni e per altri momenti potenzialmente formativi che si riducono in occasioni per "saltare il giorno di scuola" o per portare alcool o

canne a scuola "(...) visto che siamo in autogestione (...). I gruppi di discussione possono essere un utile esercizio per insegnare agli studenti delle modalità di comunicazione efficaci. Questo può non bastare. Ci sono scuole dove un docente referente o un esperto esterno (psicologi o pedagogisti) si incontra una tantum con i rappresentanti di classe per insegnare loro a gestire le assemblee di classe, a partire dalle difficoltà e dai problemi riportati dai ragazzi stessi. Le tecniche quali il problem solving o la discussione circolare o le simulazioni, possono essere qui utilizzate per aiutare gli studenti.

Schede metodologiche sulla gestione assemblee studenti

SCHEDA METODOLOGICA:

IL CLIMA NEL GRUPPO CLASSE SUPPORTARE GLI STUDENTI NELLA GESTIONE DELLE ASSEMBLEE DI CLASSE

OBIETTIVI Aiutare gli studenti rappresentanti di classe a gestire le difficoltà nelle assemblee

ATTIVITÀ Il conduttore chiede ai rappresentanti di fare un elenco dei problemi che stanno riscontrando e poi insieme si ragiona sulle possibili soluzioni. Di seguito un elenco di problemi e soluzioni individuate dal Pacioli di Crema.³⁰

I problemi	Le possibili soluzioni?
Monopolio della discussione	- utilizzare piccoli gruppi o coppie - chiedere ad altri partecipanti di dare il loro contributo
Persone che parlano tra loro	- utilizzare metodi non verbali per riprendere l'attenzione dei partecipanti (invadere il territorio della persona senza guardare negli occhi, avvicinarsi, ...) - abbassare il tono di voce - fare ad uno dei partecipanti una domanda - chiedere ai partecipanti di smettere di parlare - fare un'autocritica del perché stanno parlando: il discorso è diventato noioso o poco chiaro?
Scherzi e battute	- ignorare le battute e riassumere le ultime cose dette, rimanendo il più possibile seri - appoggiare la persona che ha detto la battuta complimentandosi per il senso dell'umorismo - privatamente chiedere ai partecipanti di diminuire gli scherzi
Situazioni di disaccordo	- presentare dati ed esempi concreti in maniera rispettosa - riassumere i punti di vista dei partecipanti /chiedere ad altri partecipanti la loro opinione - accettare il disaccordo
Persone che si distraggono o che si fanno i fatti loro	- utilizzare segnali non verbali, contatto degli occhi, per attirare l'attenzione dei partecipanti - ignorare l'atteggiamento se non disturba gli altri partecipanti e non influenza negativamente tutta l'assemblea - quando tanti si distraggono, ridurre la durata dell'assemblea dividere partecipanti in coppia - privatamente chiedere alla persona di partecipare
Ritardi	- minimizzare la distrazione dell'ultimo arrivato ignorando il fatto - rimanere aderenti ai tempi stabiliti per l'assemblea, non permettere che tutti siano penalizzati per il ritardo - sdì uno o alcuni ricordare ai partecipanti dell'orario dell'assemblea (più tardi però, non subito) - privatamente chiedere la puntualità come cortesia nei confronti del gruppo (non tanto del rappresentante)
Mancanza di partecipazione	- fare scrivere alle persone le loro opinioni, osservazioni, domande - chiedere direttamente alle persone - conversare con gli altri al di fuori dell'assemblea - far presentare delle cose ai partecipanti

30) Integralmente tratto da S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l'apprendimento attivo, redatto dall'ITCG PACLE "Luca Pacioli" di Crema

SCHEDA METODOLOGICA: I FATTORI MOTIVAZIONALI POSSIBILITÀ DI AZIONE DEL DOCENTE ⁴	
FATTORI COGNITIVI	POSSIBILI INTERVENTI DEL DOCENTE
Interessi spontanei	Didattica differenziata, modulare, con possibilità di approfondire argomenti particolari.
Aspettative di successo	Compiti di difficoltà adeguata.
Autodeterminazione	Stabilire insieme a ciascun alunno obiettivi individualizzati a breve termine (goal setting) sui quali condurre la valutazione, sostegno nell'individuazione dei propri stili cognitivi e delle strategie più adeguata al compito e alla propria modalità di apprendere (metacognizione)
Attribuzione causale interna (Locus of control)	Valutazione formativa volta a dare indicazioni precise sugli aspetti positivi da potenziare, gli errori commessi e percorsi da seguire per rimediarvi, rendendo al soggetto la padronanza del proprio processo di apprendimento.
FATTORI AFFETTIVI	POSSIBILI INTERVENTI DEL DOCENTE
Autostima	Valorizzazione delle caratteristiche e della storia individuale, anche mediante l'individuazione di ruoli all'interno del gruppo
Autoefficacia	
FATTORI RELAZIONALI	POSSIBILI INTERVENTI DEL DOCENTE
Relazioni insegnante-alunno	Costruzione di relazioni significative e personali con gli alunni
Cooperazione tra gli alunni	Cooperative learning, coinvolgimento del gruppo classe nell'apprendimento.
Clima di classe	Costruzione di un positivo clima di classe.

4) S. Bettinelli, insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l'apprendimento attivo, redatto dall'ITCG PACLE "Luca Pacioli" di Crema.

SCHEDA METODOLOGICA: I FATTORI MOTIVAZIONALI

GLI SPORTELLI ORIENTAMENTO PER LA LOTTA ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA

Della Provincia di Milano Assessorato all'Istruzione e all'Edilizia Scolastica

Spesso una scelta scolastica sbagliata porta lo studente all'insuccesso, con frequenti casi di abbandono del percorso di studi. L'assessorato all'Istruzione e all'Edilizia Scolastica della Provincia di Milano pone tra i suoi obiettivi prioritari quello di promuovere azioni di orientamento e ri-orientamento, in un'ottica di recupero e rimotivazione, attivando gli sportelli territoriali. Le iniziative di orientamento si propongono di:

- rendere lo studente consapevole delle proprie attitudini e potenzialità, per consentire al soggetto una scelta formativa e professionale in piena autonomia ed eventualmente riformulare la propria scelta in itinere;
- consentire al soggetto di dialogare in modo creativo con una realtà in continua evoluzione

Lo sportello di orientamento è un servizio pubblico e gratuito, spazio e luogo di relazione. Promuove l'accoglienza, fornisce informazione e documentazione anche attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie, promuove percorsi anche individuali e di gruppo.

Per gli studenti

- accoglienza e definizione del progetto orientativo
- informazioni anche on-line sulle opportunità formative e professionali
- azioni orientative individuali (colloqui, counselling orientativo, bilanci attitudinali)
- azioni orientative di gruppo (laboratori informativi, bilanci di competenze)

Per i genitori:

- consulenza per la condivisione del progetto orientativo
- sostegno al ruolo genitoriale nel processo di scelta

Per i docenti:

- consulenza individuale di gruppo per i temi dell'accoglienza e del raccordo tra scuole
- supporto e collaborazione per la progettazione e la realizzazione di percorsi didattici orientativi

Per gli adulti che vogliono rientrare nel sistema formativo

- colloqui di orientamento
- bilanci di competenze

Gli sportelli di orientamento e gli orari di apertura

Provincia di Milano assessorato all'istruzione e all'edilizia scolastica per informazioni:
prof.ssa Adele Costa a.costa@provincia.milano.it - Tel. 02 7740 4609 - Cel 334 6896538

Continua Scheda Metodologica: "Gli sportelli orientamento per la lotta alla dispersione scolastica" >

Disegno di Laura Cuppone 2°A Moda Istituto Kandinsky

147

> Continua Scheda Metodologica: "Gli sportelli orientamento per la lotta alla dispersione scolastica"

Sportello Bollate/Rho Orari da Lunedì a Venerdì: 9.00-12.00 Centro scolastico di Bollate, via Varalli 20/24, Bollate Tel/fax 02 3503514 l.deluca@provincia.milano.it Sportello: Tel. 02 38300433 <i>Referente territoriale:</i> Prof.ssa Liliana Leotta l.leotta@provincia.milano.it	ITI Hensemberger via Berchet, 2 Monza <i>Nuova sede operativa:</i> Centro scolastico, via Adda 6, Vimercate <i>Referente territoriale:</i> Dott.ssa Francesca Savoia f.savoia@provincia.milano.it
Sportello di gorgonzola e Legnano Orari Martedì: 10.00-13.00; 14.00-16.00 Mercoledì, Giovedì e Sabato: 10.00-13.00 ITCG Pacle "Argentina", via Adda 2, Gorgonzola Tel. 02 9513539 – fax 02 9511684 Sportello: Tel 02 95305831	Sportelli di San Donato e Rozzano orari Martedì e Mercoledì: 10.00-13.00; 14.00-17.00 Venerdì: 10.00-13.00 <i>Centro scolastico di San Donato</i> via M. di Cefalonia 46, San Donato milanese tel. 02 55961213 - fax 02 55691281 e.fiorentino@provincia.milano.it l.coldani@provincia.milano.it Sportello: tel. 02 55691222 <i>CTP "Luigi Falcone"</i> via Liguria - Rozzano orari Venerdì dalle ore 10.00 alle ore 14.00 tel. 02 8250444 - orientamento@ctpistruzione.com <i>Referente territoriale:</i> Dott.ssa Maria Grazia Savardi m.savardi@provincia.milano.it
Sede della provincia di Milano via Dei Mille 12, Legnano sportello: tel. 0331 426912 per fissare un appuntamento telefonare a: 334 6896538 da Lunedì a Sabato <i>Referente territoriale:</i> Prof.ssa Adele Costa a.costa@provincia.milano.it CIDI "Reteorientamento Milano" Orari da Lunedì a Venerdì: 10.00-17.00 via San Dionigi 36, Milano Tel 02 36520013 - fax 02 99984818 e mail: reteorientamento@cidimi.it <i>Coordinatrice:</i> Prof.ssa Catia Branduardi branduardi@cidimi.it www.reteorientamento.net	Sportello di Cinisello Balsamo Orari Lunedì: 9.00-13.00 Martedì: 9.00-13.00; 14.00-17.00 Venerdì: 9.00-13.00 Centro scolastico "Parco Nord" Via M.Gorki 100/106 Cinisello Balsamo Tel. 02 66048091 – fax 02 66015864 cazzolaparconord@provincia.milano.it Sportello: Tel 02 61294768 <i>Referente territoriale:</i> <i>Consigliere d'orientamento:</i> Tiziana Catto t.catto@provincia.milano.it
Sportelli di Monza e Brianza in collaborazione con l'assessorato all'attuazione della provincia di Monza e Brianza orari (su appuntamento) Martedì: 9.00-12.00; 14.00-17.00 Mercoledì e Venerdì: 9.00-12.00 Sede provinciale di Monza, piazza Cambiaghi 5 Sportello: tel. 039 2358701.02	

Cosa vuol dire assertività

Il termine "assertività" indica uno stile comportamentale caratterizzato dalla possibilità di scegliere liberamente come agire, in relazione ai propri desideri e bisogni e contemporaneamente nel rispetto dei diritti delle altre persone.

Evidentemente, si tratta di una condizione realizzabile nel momento in cui esiste un equilibrio tra la considerazione per se stessi e quella per gli altri. Spesso, nelle relazioni interpersonali, gli individui possono collocarsi nelle posizioni estreme del comportamento passivo (in cui si abdica ai propri bisogni e alle proprie opinioni per privilegiare quelli degli altri) e del comportamento aggressivo (in cui il perseguimento dei propri obiettivi viene portato avanti a prescindere o addirittura a spese delle altre persone). Entrambi questi stili comportamentali sono definibili come anassertivi, e possono creare numerosi problemi di tipo comunicativo e relazionale.

La persona passiva tende ad essere facilmente influenzabile, a voler accontentare gli altri e generalmente fatica ad esprimere le proprie esigenze o le proprie idee. Spesso si tratta di persone con una bassa autostima ed una elevata ansia sociale, che cercano di ottenere l'approvazione degli altri. Se, da un certo punto di vista, l'accondiscendenza e la disponibilità possono apparire utili per essere accettati, dall'altro lato creano forti limitazioni alla libertà individuale e facilmente possono determinare situazioni in cui gli altri tendono ad approfittarsene. Un esempio piuttosto comune è quello della persona incapace di dire di no di fronte alle richieste di favori: è facile intuire come si possa cadere facilmente in un circolo vizioso in cui più una persona è disponibile, più aumentano le richieste.

La persona aggressiva, invece, tende a concentrarsi esclusivamente sui propri bisogni e ad ignorare le conseguenze

che i propri comportamenti possono avere sugli altri. Spesso queste persone appaiono poco empatiche e comprensive, e possono utilizzare anche comportamenti coercitivi o minacciosi. In genere incutono timore e spesso ottengono quello che desiderano, ma faticano ad entrare in relazione con gli altri e non ne ottengono la simpatia. Un esempio è quello della persona che tende ad imporre le proprie opinioni in tutte le discussioni, anche alzando la voce, disprezzando le idee altrui e rifiutandosi di assumere il punto di vista degli altri.

La persona assertiva non ha paura di esprimere se stessa (idee, sentimenti, desideri) e di comportarsi in modo da ottenere ciò che desidera, ma sa ascoltare gli altri, tiene in considerazione le loro opinioni, e si muove con fermezza ma anche con rispetto. Generalmente, le persone assertive sono quelle che ottengono veramente la stima degli altri e sono viste come persone decise, con le idee chiare e capaci di farsi rispettare ma anche gentili, comprensive e abili a gestire le relazioni interpersonali.

Risulta quindi evidente che l'assertività non è una "via di mezzo" tra la passività e l'aggressività quanto piuttosto una "terza via", che si rivela il modo più vantaggioso di relazionarsi con se stessi e con gli altri. Comportandosi in modo assertivo ci si sente liberi, a proprio agio ed efficaci; non si rinuncia ai propri obiettivi e quindi si incrementano le possibilità di avere successo e di realizzare i propri desideri. Nello stesso tempo, non ci si sente in colpa verso gli altri, non ci si fa manipolare, non si prevarica nessuno, e questo migliora la propria immagine sociale e la possibilità di coltivare relazioni sincere e soddisfacenti in tutti i campi della propria vita. Qui di seguito viene proposta una tabella che compara i tre differenti stili comportamentali.

PERSONA AGGRESSIVA	PERSONA PASSIVA	PERSONA ASSERTIVA
É attenta solo a se stessa.	É attenta solo agli altri.	É attenta a sé e agli altri.
Raggiunge i propri obiettivi a spese degli altri.	Non raggiunge i propri obiettivi.	Raggiunge i propri obiettivi senza offendere o prevaricare.
Prevarica.	Permette che siano violati i propri diritti.	Si fa rispettare senza prevaricare.
Utilizza metodi coercitivi.	Lascia che gli altri decidano per lei.	Utilizza metodi motivanti e gratificanti.
Tende ad essere ostile ed irata.	Tende ad essere inibita ed ansiosa.	É equilibrata nel rapporto con gli altri.



I diritti assertivi

I diritti assertivi assieme al concetto della reciprocità sono alla base della comunicazione assertiva. Essi comprendono il rispetto di se stessi, delle proprie esigenze, sentimenti e convinzioni, (es: “ho il diritto di rifiutare senza sentirmi in colpa”; “ho il diritto di chiedere aiuto”, ecc).

1. Diritto di agire allo scopo di garantire la propria dignità, la propria felicità e soddisfazione, di raggiungere i propri scopi e progetti senza violare i diritti degli altri.
2. Diritto di chiedere aiuto.
3. Diritto di chiedere informazioni.
4. Diritto di dire No senza sentirsi in colpa.
5. Diritto di dire Non So.
6. Diritto di sbagliare.
7. Diritto di cambiare idea.
8. Diritto di prendersi il tempo necessario prima di dare una risposta.
9. Diritto di fare meno di quello che è il proprio limite dell'umanità possibile.
10. Diritto di avere e manifestare sentimenti ed emozioni.
11. Diritto di sentirsi bene con noi stessi indipendentemente dalle condizioni di altri.

I 5 livelli dell'assertività

La struttura concettuale dell'assertività si basa sull'acquisizione di competenze che vengono distinte in cinque livelli ognuno dei quali ne definisce un aspetto.

Disegno di Barcella Francesco 1°B Grafica Istituto Kandinsky.

Tale modello riordina concettualmente le skills descritte nel capitolo sulle abilità sociali.

Il primo livello è costituito dalla capacità di riconoscere le emozioni, il cui obiettivo riguarda l'autonomia emotiva e la percezione delle emozioni senza il coinvolgimento negativo legato alla presenza di altre persone (arrossire, balbettare, vergognarsi, ecc). Il secondo livello riguarda la capacità di comunicare emozioni e sentimenti, anche negativi, attraverso molteplici strumenti comunicativi utilizzando la libertà espressiva, ovvero il controllo delle reazioni motorie senza che queste siano alterate o inibite dall'ansia e dalla tensione.

Il terzo livello riguarda la consapevolezza dei propri diritti nel senso di avere rispetto per sé e per gli altri. Esso ha un ruolo centrale

nella teoria dell'assertività in quanto la distinzione tra i comportamenti aggressivi, passivi e assertivi si fonda sui diritti e sul principio di reciprocità.

Il quarto livello è rappresentato dalla disponibilità ad apprezzare se stessi e gli altri. Questo implica la stima di sé, la capacità di valorizzare gli aspetti positivi dell'esperienza con una visione funzionale e costruttiva del proprio ruolo sociale. Il quinto livello è relativo alla capacità di auto-realizzarsi e di poter decidere sui fini della propria vita. Per raggiungere tale obiettivo è necessario possedere un'immagine positiva di se stessi, fiducia e sicurezza personale.

Il possedere tali caratteristiche comporta inoltre maggiori capacità di autocontrollo, di intervento sulle situazioni e di soluzione dei problemi, un “ambiente interno” rilassante che permette di percepire le difficoltà non come occasioni negative di frustrazione, ma come ostacoli da superare abilmente. Gli obiettivi dei vari livelli vengono raggiunti intervenendo sia sull'aspetto concettuale, di contenuto, sia sull'aspetto tecnico, riguardante il modo di agire e di comunicare.

Nelle pagine seguenti proponiamo delle schede metodologiche che permetteranno al lettore di provare a riconoscere il proprio stile comunicativo a partire dalle situazioni quotidiane della vita scolastica. Riconoscere come si comunica è il primo passo per rafforzare o modificare il proprio comportamento nella relazione con i colleghi e con gli studenti.

SCHEDA METODOLOGICA SULLA COMUNICAZIONE ASSERTIVA
IN CHE MODO MI COMPORTO?⁵

Spesso capita di trovarsi in situazioni nelle quali può non essere semplice scegliere come comportarsi per raggiungere i propri obiettivi. Le proponiamo quattro situazioni, nelle quali le chiediamo di immedesimarsi. Come si comporterebbe? Lo scriva brevemente, cercando di pensare al comportamento più vicino possibile che terrebbe nella realtà.

Situazione 1: la riunione imprevista

Un collega la ferma all'intervallo e le chiede di presenziare ad una riunione di materia che si terrà nel primo pomeriggio con alcuni docenti della scuola vicina. La riunione era stabilita da qualche giorno, ma nessuno l'aveva avvertita e lei ha naturalmente degli altri impegni.

Lei

Situazione 2: disaccordi nel consiglio di classe

Durante un consiglio di classe lei espone ai colleghi delle osservazioni su degli atteggiamenti disturbanti che alcuni studenti adottano in classe durante le sue lezioni. Un collega la interrompe dicendole che trova le sue osservazioni sbagliate.

Lei

Situazione 3: mancate consegne da parte degli studenti

Aveva concordato con i suoi studenti un lavoro da fare a casa in vista di una attività di gruppo integrata con un'altra classe di una collega. Per quella data ogni studente avrebbe dovuto portare del materiale precedentemente concordato. Il giorno fatidico gli studenti si presentano a scuola senza aver portato/fatto nulla e dicono di non voler proseguire il lavoro perché non serve a niente.

Lei

Situazione 4: il rimprovero del commesso a.t.a.

Il personale a.t.a. del suo piano la ferma e, con tono adirato, la rimprovera dicendole che dovrebbe dare qualche regola ai suoi studenti poiché dopo le sue lezioni i banchi sono sempre in disordine e gli studenti escono dalla classe correndo e sbattendo le porte.

Lei

Ora provi ora a capire che tipo di risposta ha dato in ognuna delle situazioni: passiva, aggressiva o assertiva? Tenga conto che ad ogni azione corrisponde una reazione per cui può esserle utile pensare a che tipo di reazione può aver indotto nell'interlocutore con la sua risposta.

5) Esempi liberamente tratti da Alberti Robert, Emmons Michael, Ne hai il diritto, una guida per affermare se stesso, Bologna, Calderini, 1999

SCHEDA METODOLOGICA SULLA COMUNICAZIONE ASSERTIVA
UNA SITUAZIONE: 3 MODI DI COMUNICARE!⁶

In sala professori.

Un suo collega vede che lei sta correggendo dei compiti in sala professori e che è teso a completare l'attività prima di riprendere la lezione.

Malgrado ciò, la interrompe, desiderando commentare con lei l'andamento dell'ultima riunione collegiale. Lei, ovviamente, non gradisce l'interruzione e vorrebbe posticipare la discussione.

Ecco allora aperta la scelta verso una delle seguenti tre opzioni.

Stile passivo: *“Spero che non te la prenda ma, come vedi, ora sono impegnato a correggere i compiti. Tuttavia, se il problema di cui mi vuoi parlare è davvero urgente, parliamone ora. Vorrà dire che mi porterò il lavoro a casa.”*

Stile aggressivo: *“Non puoi davvero pretendere che smetta di correggere i compiti per sentire le solite cose che si dicono di queste riunioni collegiali!”*

Stile assertivo: *“Sarei davvero lieto di commentare con te l'ultima riunione. Ma come vedi, sono impegnato nella correzione dei compiti, che voglio terminare prima di riprendere le lezioni. Perché non ci sentiamo tra un paio di ore?”*

TEST DI DISCRIMINAZIONE RIGUARDANTE GLI STILI DI COMPORTAMENTO
PASSIVO, AGGRESSIVO E ASSERTIVO

PARTE 1: SITUAZIONI TIPO⁷

01 I suoi allievi hanno appena terminato un compito in classe piuttosto difficile e impegnativo e si stanno rilassando, facendo un po' di rumore. Lei dice: *“state zitti una buona volta! Volete forse che vi dia un altro compito, più difficile del primo?”*

02 un collega le ha chiesto di sostituirla in classe per alcune ore l'indomani. Lei non è disponibile ad accettare tale richiesta e dice: *“sì, sicuro. Spero solo che i tuoi studenti non se ne approfittino.”*

03 Le piacerebbe far parte del gruppo di lavoro che è stato organizzato per studiare i modi più idonei a migliorare la motivazione e l'apprendimento degli studenti della sua classe. Lei dice ai suoi colleghi: *“è un'ottima iniziativa. Potremo avere finalmente nuove idee per promuovere la motivazione ed il rendimento degli studenti”.*

04 A lei, che è preside della scuola, uno degli insegnanti più attivi ha chiesto il permesso di assentarsi giovedì, perché arriva suo fratello lei, preoccupato per la sostituzione, dice: *“mi piacerebbe darti il permesso, perché sei uno dei pochi che non lo ha mai chiesto. Ma non mi sarà possibile trovare il tuo sostituto in tempi così brevi. La prossima volta dammi più tempo”.*

05 Durante la discussione di gruppo, un suo collega ha avuto una splendida idea sul modo in cui trattare uno studente particolarmente irrequieto. Lei dice: *“ Gian Paolo, sei proprio in forma oggi!”.*

06 Lei ha ricevuto una telefonata nella quale le si dice che la riunione sarà spostata dalle 10 del mattino alle 14 del pomeriggio. Lei dice: *“cercherò di farcela ed essere puntuale”.*

07 Durante la riunione del consiglio di classe due colleghi stanno confabulando fra di loro, mentre un terzo sta presentando una relazione. Lei dice: *“volete starvene un po' zitti? sono forse l'unico stupido ad ascoltare Maria?”.*

08 Un collega fa una battuta sarcastica sul fatto che i genitori dei suoi studenti hanno più volte manifestato stima nei suoi confronti. Lei dice: *“bene! Ho capito che questa è la tua opinione”.*

09 Uno dei suoi studenti Le ha appena comunicato con tono esasperato che lei non ascolta mai le loro idee. Lei dice: *“sì, è vero”.*

10 Il suo preside Le ha appena telefonato per complimentarsi per lo splendido lavoro eseguito dai suoi studenti sotto la sua guida. Lei dice: *“non è ancora perfetto. Ci sono molti problemi da risolvere”.*

Continua >

TEST DI DISCRIMINAZIONE RIGUARDANTE GLI STILI DI COMPORTAMENTO
PASSIVO, AGGRESSIVO E ASSERTIVO⁸

PARTE 2: ESAME DELLE RISPOSTE

Ed ora esaminiamo, una ad una le risposte.

01 Quella riportata al primo item è dichiaratamente aggressiva, per essere più precisi appartiene alla categoria delle risposte minatorie. Con tutta probabilità, poi, l'insegnante, nel proferire quelle parole, avrà alzato di molto il volume della voce, accompagnando il tutto con una gesticolazione rapida ed icastica. Difficile essere più aggressivi di così!

02 La risposta alla seconda situazione è, al contrario, inequivocabilmente passiva. La persona non voleva accettare la richiesta espressa dal collega, ma non se l'è sentita di rifiutarsi. Così, nella più rigida osservanza delle regole masochistiche, esprime la sua accettazione, predisponendosi in tal modo all'inevitabile, futura sofferenza.

03 La terza risposta è finalmente quella assertiva. In essa vi è un sentimento positivo espresso a chiare lettere. Vengono inoltre indicate le conseguenze, altrettanto positive, che dovrebbero discendere dall'iniziativa. Con tutta probabilità, se potessimo vedere la persona in azione, noteremmo che dal suo corpo e dalla sua gesticolazione traspare un senso di ammirazione, se non addirittura di vero e proprio entusiasmo.

04 Che dire della quarta risposta? con tutta probabilità si tratta di una risposta assertiva, in quanto viene espressa con chiarezza la propria decisione ed indicata all' insegnante la regola da seguire in futuro per ottenere il risultato da lui auspicato. L'unica incertezza, che ci porta ad uno stato di indecisione, se pur tenue, è l'eventuale onestà da parte del preside. In altre parole ciò che viene da lui detto risponde in modo diretto ed immediato a quanto effettivamente egli pensa a proposito dell'insegnante? Se la risposta fosse affermativa, si tratterebbe di un intervento assertivo. In caso contrario, si tratterebbe di una forma sgradevole e quanto mai criticabile di manipolazione: indorare la pillola per far digerire all'altro una decisione per lui indigesta.

05 Incertezze analoghe valgono per quanto riguarda la quinta risposta. Se ci fosse sincerità espressiva, si tratterebbe di assertività. Se, al contrario, la frase fosse accompagnata da una particolare mimica facciale e da un tono di voce altrettanto particolare, potrebbe trattarsi di una risposta aggressiva, più specificatamente sarcastica.

06 Nessun dubbio, invece a proposito della risposta sei. È a tutti gli effetti espressione di uno stile passivo.

07 Altrettanta sicurezza a proposito della settima risposta. È questo infatti un modo dichiaratamente aggressivo per ottenere il rispetto delle regole.

08 Più interessante, invece, la risposta dell'item ottavo. Lo stile qui è assertivo secco. Senza offendere il collega, decisamente provocatorio, ci si limita ad una risposta, che non ammette repliche, chiudendo in tal modo un episodio che avrebbe potuto sfociare in un duello rusticano, o quasi.

09 Che dire della risposta al nono item? anche in questo caso ci manca il contorno, dato dalla comunicazione non verbale. In assenza di questo tipo di dati, la classificazione risulta incerta. Può trattarsi di una risposta assertiva, altrettanto secca quanto la precedente, usato per porre un freno a forme più o meno plateali di aggressività o di autocommiserazione, oppure di una risposta passiva, grazie alla quale si accetta senza alcuna reazione quanto viene affermato dallo studente. La scelta dell'uno oppure dell'altro tipo di risposta potrà avvenire solo a condizione di poter analizzare tono e volume della voce, orientamento dello sguardo, postura, etc.

10 La risposta in questo caso è passiva, senza alcun dubbio. Essa esprime da parte della persona una totale incapacità di rispondere ai complimenti. È come se questi dicesse a se stesso: *“non sono affatto bravo quanto tu pensi. Ho ancora molto da imparare!”.*

6) Esempi tratti da Alberti Robert, Emmons Michael, Ne hai il diritto, una guida per affermare se stesso, Bologna, Calderini, 1999

7) Test di discriminazione tratto da Meazzini P., L'insegnante di qualità, Giunti, Firenze, 2000.

8) Test di discriminazione tratto da Meazzini P., L'insegnante di qualità, Giunti, Firenze, 2000.

TEST SULL'ASSERTIVITA' di Gillen (1992).⁹

Nel 1992 Gillen ha creato un test per delineare il profilo assertivo di ognuno di noi. Si tratta di un ulteriore strumento che può essere utile a mettere in luce la tendenza dominante che ognuno di noi ha rispetto ai 3 stili comunicativi. Lo proponiamo con questo spirito.

Per ognuna delle affermazioni qui sotto descritte, scelga uno dei punteggi posti accanto, tenendo conto che:

4 significa che lei si comporta in quel modo sempre o quasi sempre (dal 90 al 100% delle volte);

3 significa che lei si comporta in quel modo spesso (dal 50 al 90% delle volte);

2 significa che lei si comporta in quel modo raramente (dal 10 al 50% delle volte);

1 significa che lei non si è mai comportato in quel modo ho solo molto raramente (dallo zero al 10% delle volte);

1	Ho facilità nel prendermi carico di ogni situazione	1	2	3	4
2	Mi adeguo ai piccoli riti della vita sociale anche se non li condivido	1	2	3	4
3	Quando mi capita di litigare, non altero il volume della voce	1	2	3	4
4	Non ho alcuna difficoltà a fissare una persona a lungo	1	2	3	4
5	Mi sentirei perso se improvvisamente mi si chiedesse di affrontare una emergenza	1	2	3	4
6	Quando mi sento nervoso mi strofino le mani	1	2	3	4
7	Se la situazione lo richiede non esito ad alzare la voce	1	2	3	4
8	Per farmi strada nella vita non uso né il sarcasmo né l'ironia	1	2	3	4
9	Penso che ogni persona abbia il diritto di comportarsi come meglio crede	1	2	3	4
10	Ho facilità a dire quello che penso, anche quando ciò contrasta col punto di vista degli altri	1	2	3	4
11	Anche quando sono nervoso, le mani non mi tremano affatto	1	2	3	4
12	Sono piuttosto critico nei confronti delle mie azioni	1	2	3	4
13	Ho difficoltà a guardare dritto negli occhi la persona con la quale sto litigando	1	2	3	4
14	Per sottolineare un punto particolare della mia argomentazione, non esito a puntare il dito contro uno dei miei interlocutori	1	2	3	4
15	Sono convinto che tutti dovrebbero comportarsi nei modi richiesti dall'educazione	1	2	3	4
16	Sono tenace ed in genere raggiungo i miei obiettivi, costi quel che costi	1	2	3	4
17	Quando litigo, so che il tremolio della mia voce mi fa apparire nervoso	1	2	3	4
18	Anche quando ascolto gli altri, sono attento al mio punto di vista	1	2	3	4
19	Anche quando gli altri ottengono da me delle concessioni grazie alla simpatia che m'ispirano, mi assicuro che siano loro a decidere dei loro problemi	1	2	3	4
20	Sono convinto che lasciar trasparire i propri sentimenti sia utile per creare un buon rapporto	1	2	3	4
21	Se qualcuno cerca di prendere il sopravvento su di me, gli rispondo per le rime	1	2	3	4
22	Uso il sarcasmo per far sapere agli altri quello che penso di loro	1	2	3	4
23	Mi sento a disagio quando gli altri mi criticano	1	2	3	4
24	Quando gli altri si sforzano di farmi fare qualcosa che non mi piace, riesco a trovare un compromesso che soddisfa tutti	1	2	3	4
25	Non riesco a capire molte delle critiche che mi vengono rivolte	1	2	3	4
26	Tendo ad affrontare i problemi in modo cauto e democratico, quando coinvolgono gli altri	1	2	3	4

Continua >

9) Test di Gillen sull'assertività tratto da Meazzini P., L'insegnante di qualità, Giunti, Firenze, 2000.

27	Mi imbarazza comunicare agli altri i miei sentimenti e le mie emozioni	1	2	3	4
28	Quando discuto con qualcuno, sono pronto a preferire le sue proposte alle mie	1	2	3	4
29	Se gli altri si trovano in mezzo alle difficoltà, penso sempre che è un loro problema	1	2	3	4
30	Ho difficoltà a mantenere il mio punto di vista, quando mi contrappongo agli altri	1	2	3	4
31	Ho imparato molto ascoltando gli altri	1	2	3	4
32	Mi faccio facilmente intimidire dai prepotenti	1	2	3	4
33	Penso che mostrare agli altri i propri sentimenti sia un segno di debolezza ed è per questo che non lo faccio	1	2	3	4
34	Quando instaurò un rapporto con gli altri, facilmente mi trovo a condividere i loro problemi	1	2	3	4
35	Trovo che mantenere saldamente il proprio punto di vista incoraggia l'altro ad accettare un compromesso	1	2	3	4
36	Continuo a guardare gli altri, fino a che non mi accorgo che ciò li imbarazza	1	2	3	4

Analisi dei risultati

Nella tabella sottostante e appaiono le seguenti tre colonne:

a) voci che indicano comportamenti assertivi;

b) voci che indicano comportamenti aggressivi;

c) voci che indicano comportamenti passivi.

Ciò significa che le affermazioni presentate nel profilo, ad esempio il terzo, ottavo, nono, ecc..., posto misurano il grado della sua assertività. Quelle collocate al primo, quarto, settimo, ecc., posto misurano invece la sua tendenza ad interagire in modo aggressivo. Infine, quelle collocate al secondo, quinto, sesto, ecc., posto misurano una sua eventuale opzione verso la comunicazione passiva. Per ognuna delle voci lei deve trascrivere il punteggio che si è assegnato. Terminata la trascrizione, faccia il totale di ogni colonna. Il confronto dei tre totali segnerà la sua tendenza dominante. Non si preoccupi se si accorge di essersi attribuito di punti per ognuna delle tre diverse dimensioni. Non esiste, fortunatamente, la persona totalmente assertiva. Il dato importante è rilevare semplicemente la sua opzione complessiva per l'una o per l'altra delle tre modalità di comunicazione.

VOCI ASSERTIVITÀ	PUNTEGGIO ASSERTIVITÀ	VOCI AGGRESSIVITÀ	PUNTEGGIO AGGRESSIVITÀ	VOCI PASSIVITÀ	PUNTEGGIO PASSIVITÀ
3	1	.....	2	.....
8	4	.....	5	.....
9	7	.....	6	.....
11	10	.....	12	.....
18	14	.....	13	.....
19	15	.....	17	.....
20	16	.....	23	.....
24	21	.....	27	.....
26	22	.....	28	.....
31	25	.....	30	.....
35	29	.....	32	.....
36	33	.....	34	.....
TOTALE	TOTALE	.....	TOTALE	.....

Le potenzialità e i limiti del messaggio assertivo

- **Comunica in prima persona** (utilizzo del pronome “io”): **il messaggio assertivo non accusa l’altro** (ad esempio non viene detto: “Tu hai fatto questa cosa, sei maleducato!”), **ma parla in prima persona** (ad esempio si potrebbe dire: “Io mi sono sentito male in questa situazione!”).
- **È onesto** (esprime ciò che realmente si sente o si pensa). **Parte dal riconoscimento delle proprie emozioni e delle proprie opinioni e le esprime** (ad esempio: “Sento che questa situazione mi mette a disagio perchè non mi sento libero/a di esprimermi”).
- **Minimizza i rischi di incomprensione.** affermando le proprie posizioni si mettono gli altri nella condizione di conoscere i pensieri, le emozioni, i desideri e bisogni di chi si esprime. In tal modo si evita che gli altri siano costretti a fare supposizioni su chi parla, che in molti casi potranno rivelarsi errate (se non mi dici come la pensi o cosa provi potrei provare ad immaginarmelo e non è detto che ci azzechi! Anzi...).
- Lo stile assertivo **mantiene** e favorisce lo scambio comunicativo tra le persone, garantendo una crescente **disponibilità al dialogo e al confronto.**
- **Non sempre la risposta assertiva è la più adeguata.** Saranno le situazioni e le caratteristiche del nostro interlocutore a farci optare per uno stile comunicativo oppure per un altro. **Non si auspica l’assertività a tutti i costi, con tutte le persone e in tutte le situazioni. Occorre saper scegliere.**
- **Possiamo influire sul comportamento altrui soltanto entro un certo limite.** Al di là di questo limite il problema non è più nostro ma dell’altro. **Per quanto assertiva possa essere una persona, se l’interlocutore non le permette di esserlo, non c’è tecnica che tenga.**
- L’aspetto più apprezzabile dell’affermazione di sé è dato dalla sensazione positiva che si prova quando si esprime se stessi.

I vantaggi dell’assertività in classe

Il lavoro dell’insegnante è, senza dubbio, centrato sulla relazione: è infatti nella “cornice” del rapporto con gli allievi che si realizzano la trasmissione di conoscenze e la crescita culturale e umana.

Nel rapporto quotidiano con i propri allievi l’insegnante non è solo trasmettitore di conoscenza, **il suo modo di comunicare**



e di rapportarsi con la classe viene osservato e valutato dagli alunni che possono così apprezzare o criticare determinate modalità interattive e, in maniera consapevole o inconsapevole, valutarle o integrarle nel proprio repertorio comportamentale.

- Questo è ciò che si definisce “**apprendimento per imitazione**” (Modeling), la forma di apprendimento più efficace. **L’insegnante non può evitare di insegnare le abilità comunicative e quindi è necessario che:**
- **Si ponga come modello.** In questo modo i ragazzi osservano l’insegnante che svolge la sequenza di atti necessari per raggiungere una determinata modalità interattiva.
 - **Si ponga come osservatore,** in modo da aiutare i ragazzi ad essere consapevoli del tipo di comportamento agito e delle sensazioni provate. Questo permette di aiutarli ad etichettare l’emozione corrispondente.
 - **Si ponga come promotore** per stimolare il ragazzo ad eseguire una determinata azione presentandogli quella complementare e chiedendogli di compierla.
 - **Si ponga come mediatore** tra i comportamenti in eccesso e quelli in difetto durante l’interazione. In questo modo è possibile insegnare nuove competenze a chi n’è sprovvisto e ridimensionare i comportamenti sproporzionati.

Disegno di Olesya Morozova 2°A Grafica Istituto Kandinsky

- L’assertività dovrebbe quindi avere un posto privilegiato nella classe scolastica, poiché concorre efficacemente a migliorare il benessere psicologico sia degli insegnanti sia degli allievi, nelle seguenti circostanze:
- **Nella gestione della classe:** l’insegnante assertivo ottiene più facilmente rispetto e considerazione, in quanto capace di modulare e di equilibrare l’autorevolezza e l’ascolto attivo;
 - **Nel processo educativo:** l’insegnante assertivo è un modello per gli allievi, che possono imparare ad intraprendere relazioni positive con gli altri osservando il suo comportamento. Inoltre, avendo questo modello in mente,

- l’insegnante può consapevolmente favorire e rinforzare i comportamenti assertivi nei suoi allievi, scoraggiando invece quelli troppo passivi o aggressivi;
- **Nell’osservazione sul campo:** il modello dell’assertività permette all’insegnante di individuare le persone più fragili o più problematiche e quindi di elaborare delle strategie per aiutarle a migliorare, rendendo più piacevole e positiva l’atmosfera nel gruppo classe;
 - **Nei rapporti di lavoro:** essere assertivi permette di gestire con più efficacia le occasioni di conflitto, incomprensione o tensione con colleghi e superiori.

Schede metodologiche sull’assertività con gli studenti

SCHEDA METODOLOGICA: LA COMUNICAZIONE ASSERTIVA A SCUOLA
LA MACCHINETTA DEL CAFFÈ¹⁰
di Luca Ercoli Ala Milano Onlus

- OBIETTIVI**
- Aumentare la consapevolezza sul proprio modo di comunicare
 - Aumentare la conoscenza di altri stili comunicativi
- ATTIVITÀ**
- Consegnate ad ogni studente un foglio con scritto:
- Un lunedì mattina arrivi a scuola di buon umore, hai passato un bel week end, hai fatto una bella notte di sonno, sei sveglio ed energico per affrontare le lezioni della mattinata.
- Alle 11.25 finalmente suona l’intervallo e siccome hai una gran sete esci dall’ aula per recarti alle macchinette presenti nella scuola. Quando arrivi ti accorgi che c’è un po’ di fila, quindi ti apposti in buon ordine dietro i compagni che ti precedono e aspetti con pazienza. Intanto la sete inizia a farti sentire più insistentemente...
- Finalmente arriva il tuo turno, ti appresti ad inserire le monetine nella macchinetta quando all’ improvviso spunta un ragazzo che , saltata la fila, ti dice : << Oh !! Spostati che devo prendere una Coca Cola !!>>
- Che sensazione provi davanti a questa provocazione?
- Come ti comporti? (Descrivi cosa faresti in tale situazione provando anche a riportare le frasi che diresti a questo ragazzo prepotente)
- Che sensazione provi dopo aver agito?
- Rilettura della situazione: ritirate in forma anonima i fogli, disponete la classe in cerchio (se non lo è già), mischiate i fogli e leggeteli.
- Potrebbero emergere:*
- Differenti sensazioni provate nella situazione** (rabbia, paura, non rispetto, senso di ingiustizia).
- Differenti modi di reagire** ad una situazione limite come quella descritta (reazioni passive, aggressive o assertive). Spesso capita che, a seconda delle dimensioni del bullo, possano essere passive o aggressive (es.: “Se è più piccolo di me lo insulto, se è più grande lo faccio passare!”).
- Differenti modi di sentirsi dopo aver agito** (soddisfatti, insoddisfatti, a posto con se stessi o meno, etc).

Continua Scheda Metodologica: “La macchinetta del caffè” >

10) Attività sulla comunicazione assertiva sperimentata nel corso dei progetti di prevenzione, da Ala Milano Onlus

Elementi di comunicazione: il messaggio “io” e possibili ostacoli alla comunicazione

A cura di Chiara Caravà Ala Milano Onlus

Comunicare “in prima persona”: il messaggio io

Esistono diversi modi di comunicare. Durante la comunicazione assertiva viene spesso usato il “messaggio io” o “Messaggio in prima persona”. Questo tipo di messaggio consiste nel comunicare all’altro i propri pensieri, sentimenti, opinioni, bisogni, al fine di far sapere cosa si sta provando e in che situazione ci si trova. Si esprime la propria realtà interiore, e non una valutazione, o un giudizio sull’altro.

Tomas Gordon (1991)¹¹ classifica i messaggi in prima persona in quattro categorie:

Messaggi in Prima Persona positivi

Possono contribuire a rafforzare il rapporto tra due persone, perché comunicano sentimenti positivi e descrivono come ci si sente in relazione al comportamento dell’altro; fanno sentire l’altro persona apprezzata e riconosciuta.

Esempio: al posto di dire “sei stato molto bravo” dire “apprezzo e mi fa molto piacere il fatto che sei riuscito a terminare il compito senza errori”.

Messaggi in Prima Persona dichiarativi

Esprimono sentimenti, convinzioni, opinioni personali; permettono una conoscenza reciproca più profonda, e aiutano ad evitare malintesi.

Esempio: “oggi sono un po’ stanco, faccio fatica a darti l’aiuto che viene richiesto”, “per me è molto importante che rispettiamo gli orari”.

Messaggi in Prima Persona preventivi

Mettono l’altro a conoscenza dei nostri bisogni futuri, e lo mettono della condizione di collaborare con noi, prevenendo perciò un possibile problema o conflitto.

Esempio: “nella prossima riunione avrei bisogno di terminare in orario perché ho un appuntamento”.

Messaggi in Prima Persona di confronto

Servono ad affrontare situazioni di conflitto, comunicando all’altro, nel caso in cui ci sentiamo feriti od ostacolati dal suo comportamento, i nostri bisogni, nella speranza che egli cambi comportamento.

In questi casi occorre esprimere con chiarezza le proprie esigenze, attribuendo però a se stessi l’esperienza, tramite un messaggio in prima persona, senza colpevolizzare o giudicare l’altro, ma facendogli conoscere i propri bisogni e opinioni. In questi casi si può utilizzare una modalità comunicativa detta “Messaggio io di confronto”, composto in tre parti:

1) **descrizione oggettiva**, non valutativa, del comportamento che non accettiamo;

2) **esposizione degli effetti concreti e tangibili** che quel comportamento ha sul nostro lavoro;

3) **i sentimenti che proviamo a riguardo**;

Rispetto ai sentimenti provati, è importante valutare se è opportuno manifestarli in un dato contesto.

Esempi: “Stai parlando a voce alta (descrizione oggettiva), non riesco a farti ascoltare dai tuoi compagni.. così mi sarà difficile terminare la lezione che avevo programmato (esposizione degli effetti concreti sul nostro lavoro); sto facendo molta fatica (espressione dei sentimenti).”

In questo caso è possibile che si stiano provando sentimenti di rabbia, disagio, frustrazione. Bisogna valutare la situazione e decidere cosa e come esprimerli.



> Continua Scheda Metodologica: “La macchinetta del caffè”

La discussione seguente può andare in molte direzioni. Al docente (secondo la modalità del gruppo di discussione), il compito di condurla facendo brevi sintesi su ciò che emerge.

Potete dare un feed back sulle macro-tendenze di risposte e vissuti (es. La maggior parte di voi hanno reagito in questo modo....)

Incoraggiate la speculazione e il fare ipotesi su possibili reazioni alternative (es. Quali altri modi di reagire ci potrebbero essere in una situazione come questa? A cosa porterebbero?) oppure potete far notare che ad ogni azione corrisponde una reazione e ragionare su ciò che quella situazione ha scatenato in noi e ciò che, a nostra volta produciamo (es. se siamo aggressivi cosa produrremo? Se siamo passivi cosa produrremo? Cosa succederebbe se tutti reagissimo aggressivamente? Che escalation ci sarebbe? E se reagissimo tutti passivamente?)

Può essere molto utile al gruppo se il docente se la sente di raccontare degli episodi della propria vita o della propria quotidianità dove gli è capitato o gli capita di reagire in modo passivo o aggressivo (es. al semaforo, in fila, al supermercato, allo stadio, in famiglia). In questo modo può emergere l’umanità di certi comportamenti (anche laddove li si reputa inopportuni a posteriori) che non devono creare sensi di colpa o ulteriori blocchi: anche gli adulti sbagliano! Gli incidenti di percorso non inficiano la direzione che si è scelto di prendere (nel nostro caso l’assertività), così come quando si impara ad andare in bici si cade e ci si rialza.

Questa attività può essere abbinata ad altre sulla comunicazione assertiva. (ad es. presentando agli studenti la tabella comparativa sui tre stili di comportamento e chiedendo agli studenti di riflettere su qual’è generalmente il loro modo di comportarsi nei differenti ambiti della loro vita: come mi comporto a casa con i miei genitori? E con i miei fratelli? E con i miei compagni? E con i miei professori?). Un altro modo può essere quello di presentare e vedere con il gruppo i diritti assertivi e collegarli ai 3 stili di comunicazione (di quali diritti non tengo conto se ho una comunicazione aggressiva? Etc.)

VARIANTI Mettete gli studenti a coppie e fate fare ipotesi insieme.



Disegno di Brasile Mattia 3°B Grafica Istituto Kandinsky

11) Per approfondimenti si rimanda a Gordon T., insegnanti efficaci, Giunti, Firenze, 1993

Disegno di Pierro Roberto Grafica Istituto Kandinsky

Altre volte invece, il comportamento dell'altro può, a nostro avviso, avere **conseguenze negative per egli stesso**, e saranno queste conseguenze che noi **segneremo**.

Questo tipo di messaggio lascia all'altro la libertà di decidere se modificare o meno il proprio atteggiamento o comportamento.

Ad esempio: *"arrivare tardi alla lezione tutti i giorni, ti impedisce di condividere con gli insegnanti e i compagni parte delle lezioni: questo potrebbe causarti delle difficoltà nel capire le cose che stai studiando o nel sapere quello che devi fare per la prossima volta."*

Nel caso in cui riteniamo utile segnalare il possibile comportamento adeguato dovremo farlo sotto forma di desiderio o di invito, e non di ordine o comando.

Alcuni possibili ostacoli verbali alla comunicazione

In letteratura (Gordon, 1994) alcuni atteggiamenti sono stati indicati come possibili ostacoli alla comunicazione. Dal nostro punto di vista non sempre è vero, ma è possibile che lo diventino e quindi è opportuno conoscerli:

- rassicurare consolare (es. *"non avere paura"*; *"fatti coraggio..."*)
- offrire soluzioni, consigli, avvertimenti (es. *"Perché tu non devi..."*); possono provocare dipendenza o opposizione, perché possono implicare per esempio che l'altro non sia poi in grado di risolvere solo i propri problemi, ma che abbia sempre bisogno di consigli.
- Moralizzare, fare prediche (es. *"Tu dovresti..."*); creano obbligo imposto o sensi di colpa, inoltre possono portare la persona che si rivolge a voi a radicarsi delle proprie posizioni e a difenderle sempre di più.



Disegno di Cardarelli Jonathan 1°A Grafica Istituto Kandinsky

SCHEDA METODOLOGICA: DESCRIVERE O GIUDICARE?¹²
GLOP

- OBIETTIVI** Conoscere la differenza fra descrizione e giudizio
- ATTIVITÀ** L'insegnante legge alla classe le frasi sottostanti, chiedendo ai ragazzi di dire "glop" tutte le volte che viene espresso un giudizio e non una descrizione oggettiva di un comportamento.
Giudizi (G) e definizioni di comportamento (DC)
- Si muove nervosamente (G)
 - Socievole (G)
 - Si morde il labbro inferiore, aggrotta la fronte e batte il piede. (DC)
 - Eccitato. (G)
 - Alto 170 cm, spalle larghe, muscoloso. (DC)
 - Sguardo astuto. (G)
 - Sembra un imbroglione scaltro e falso. (G)
 - Siede scomposto. (DC)
 - Sembra sulle spine. (G)
 - Sguardo colpevole. (G)
 - Pelle giallastra, respiro frequente, polso accelerato. (DC)
 - Sprofondato nella sedia, spalle curve, appoggiato indietro, gambe allungate in avanti. (DC)
 - Espressione triste, chiaramente insoddisfatta, persona molto infelice. (G)
 - Quarant'anni circa, indossa abiti alla moda, cravatte in tinta, 24 ore, spalle erette. (DC)
 - Che volgare! (G)
 - Siede scomposto, guarda fisso negli occhi, non manifesta tic nervosi. (DC)
 - Tipico esempio di matto da legare! (G)
 - Luca è un traditore! (G)
 - La prof mi ha dato 4 anche se avevo fatto solo pochi errori! (DC)
- Nella discussione in plenaria è possibile riflettere sugli effetti di giudizi e valutazioni che diamo sulle persone (per approfondimenti si veda il paragrafo sulla profezia che si autotavvera nel capitolo sulle life skills).
- È possibile chiedere agli studenti di prendere un foglio e di provare a fare 3 esempi di giudizio e tre di descrizione.

SCHEDA METODOLOGICA: MESSAGGI POSITIVI IN PRIMA PERSONA¹³

- OBIETTIVI** Aumentare l'abilità di comunicare i propri sentimenti
- ATTIVITÀ** Il conduttore prepara dei fogli con i destinatari della posta e poi li consegna casualmente (o meno...) agli studenti. A quel punto invita gli studenti a scrivere un messaggio positivo rivolto alla persona destinataria della posta: "Vi chiedo di esprimere dei sentimenti vostri e non un giudizio sull'altro". Il conduttore raccoglie i biglietti anonimi e li legge ad alta voce, consegnandoli ai destinatari che li potranno incollare su una scheda.
- Durante la discussione è possibile invitare gli studenti a raccontarsi: "Come ti sei sentito a mandare quel messaggio positivo? Come ti sei sentito a ricevere un messaggio positivo? C'è differenza rispetto a quando accusi o giudichi qualcuno? Etc..."

12) Scheda integralmente tratta da Marmocchi P., Dall'Aglio, Zannini M. Educare le life skills, Erikson, Trento 2004.

13) Liberamente tratto da Marmocchi P., Dall'Aglio, Zannini M. Educare le life skills, Erikson, Trento 2004.

Schede metodologiche sulla comunicazione

Mostrare interesse (*verbale e non verbale*)

SCHEDA METODOLOGICA: MOSTRARE INTERESSE VERBALE NELLA COMUNICAZIONE¹⁴

Fare domande sull'argomento. Ad es. durante i primi giorni di scuola un alunno si presenta alla classe dicendo che sa suonare la chitarra; il domandare se la suona da molti anni, come gli è nata la passione, per poi arrivare a comprendere il grande gruppo chiedendo se ci sono altri compagni che sanno suonare uno strumento, comunica interesse e voglia di conoscere. Allo stesso tempo però, bisogna fare attenzione a non forzare troppo: gli studenti, a volte, si sentono minacciati dalle domande, soprattutto se non ne comprendono il motivo e se si sentono, in questo modo, invasi nella loro intimità (in questi casi, generalmente, rispondono con un'altra domanda "Perché lo vuole sapere?").

Chiedere di essere aiutati a comprendere meglio ciò che viene detto: chiedere chiarimenti in merito a racconti degli studenti consente di non farsi idee sbagliate o di arrivare a conclusioni affrettate. A volte gli studenti iniziano un racconto con una frase che possa far capire loro che cosa ne pensa l'insegnante; chiedere delucidazioni con espressioni tipo "aiutami a capire meglio cosa stai dicendo" oppure "se ho capito bene mi stai dicendo che.." permette ai nostri interlocutori di riprendere il discorso includendo le informazioni omesse in precedenza in quanto, con questo nostro intervento, abbiamo comunicato disponibilità e accoglienza.

Rimanere in silenzio: restare in silenzio permette ai nostri interlocutori di "occupare" uno spazio comunicativo libero; restare in silenzio mentre qualcuno sta parlando senza anticipare la conclusione del discorso comunica ascolto; di contro, però, il silenzio può anche essere percepito come imbarazzante e valutativo. In questi casi potrebbe risultare utile dichiarare i motivi del proprio silenzio con forme verbali tipo "Sto in silenzio perché ti sto ascoltando" oppure comunicare ascolto attraverso cenni assertivi del capo, sorrisi, piccoli accenni di voce ("mmh..mmh..").

Non distogliere l'attenzione dal nostro interlocutore: esempio: la classe è in un momento di dibattito, Francesco sta parlando con l'insegnante; ad un certo punto un compagno inizia a parlare senza attendere la fine del discorso di Francesco. In questi casi, senza distogliere l'attenzione si può comunicare attenzione in questo modo " Francesco, un attimo, per favore, ora ti ridò subito la parola" e rivolgendosi all'altro compagno "Giovanni un attimo, stava parlando Francesco, appena finirà il suo discorso darò la parola a te" e tornando a rivolgersi a Francesco " Francesco, stavi dicendo...".

SCHEDA METODOLOGICA: ATTRIBUIRE VALORE AGLI STUDENTI TRAMITE LA COMUNICAZIONE¹⁵

Ricordarsi i nomi dei componenti del gruppo: questa attenzione è di particolare importanza, spesso gli studenti restano colpiti nel momento in cui vengono chiamati con il proprio nome fin dai primissimi giorni di scuola.

Ricordarsi ciò che dicono: durante momenti di discussione, riprendere frasi dette in precedenza: citare lo studente comunica attenzione e valore per quello che viene detto e stimola la comunicazione.

Iniziare le frasi con il "si": spesso, senza rendercene conto, iniziamo le frasi con "no ma..." questo, seppur di usanza comune, comunica disaccordo e rischia di sminuire ciò che è appena stato detto. Iniziare, invece, le frasi con "Sì, quello che dici può essere vero ma da parte mia..." Ci consente di comunicare il nostro punto di vista, che, seppur diverso da quello del nostro interlocutore, non verrà delegittimato.

Non definire la veridicità di quello che gli alunni dicono: esprimere il proprio accordo o disaccordo in merito a questioni specifiche nel rispetto dell'opinione altrui favorisce il confronto e gli scambi (non di rado, soprattutto nella comunicazione tra studenti, si sentono frasi tipo "Ma dici un sacco di cavolate"; un intervento dell'insegnante che, con tono scherzoso riprende l'alunno dicendo "Ci stavi comunicando che non sei d'accordo con quello che stava dicendo il tuo compagno?" e riferendosi alla classe "Vi chiedo di utilizzare frasi come sono d'accordo o non sono d'accordo d'ora in avanti...." trasmette alla classe una buona norma di comunicazione.

Raccontarsi in prima persona: se il docente fa il primo passo raccontando esperienze personali (legate alla propria vita, così come ai propri studi, alla propria vita da studente) di quando era lui ragazzo, di norma gli studenti saranno indotti a fare lo stesso. Se vogliamo che gli alunni ci dicano quali sono i loro hobby o le materie scolastiche che piacciono loro, proviamo a comunicarli noi per primi, mettendo anche in conto il fatto che potremmo essere un po' presi in giro. Il tutto deve essere calibrato con il livello di confidenza cui si è giunti e l'argomento deve essere naturalmente pertinente con la discussione.

Astenersi dal fare espressioni che possano comunicare giudizio: di norma le espressioni utilizzate a commento di ciò che viene detto degli studenti potrebbe essere percepito in maniera molto giudicante causando una chiusura al dialogo. Con questo non stiamo affermando che ogni espressione del viso di un docente sia di disappunto nei confronti dei suoi studenti ma che, potrebbe essere percepita come tale.

Elementi di comunicazione: il peso del non verbale

A cura di Chiara Caravà Ala Milano Onlus

Per comunicare l'uomo utilizza simultaneamente diversi sistemi comunicativi: **il linguaggio verbale, quello delle parole, e il linguaggio non verbale, quello del corpo.** Il corpo infatti parla, trasmette significati, emozioni, comunica atteggiamenti, e soprattutto sentimenti.

Fare un uso corretto dei segnali non verbali, essere capaci di riconoscerne il significato e le finalità, fa parte di quel bagaglio di abilità comunicative che completano la panoramica su questa skill. Si tenga presente che numerosi studi segnalano che l'80% della comunicazione è non verbale. Messaggi non verbali di diniego o disinteresse rischiano di inficiare inconsapevolmente la relazione insegnante-alunno.

Ecco alcune funzioni della comunicazione non verbale

■ Esprimere emozioni.

I segnali non verbali possiedono maggiore efficacia comunicativa e veridicità rispetto al linguaggio verbale. È il volto il canale che comunica le maggiori informazioni, e il tipo di emozione provata, anche se è il canale più controllato; voce e corpo lo sono meno, e possono comunicare molte informazioni soprattutto sulle intensità delle emozioni.

■ Comunicare atteggiamenti interpersonali.

I segnali non verbali che ci parlano del rapporto tra le persone, possono essere spontanei o controllati. Generalmente gli atteggiamenti negativi sono più controllati. Esistono due dimensioni principali per classificare gli atteggiamenti interpersonali: **amichevole - ostile** (volto sorridente o espressione vaga, vicinanza più o meno stretta, timbro e tono di voce più vivaci o voce bassa, ecc.) **dominante - sottomesso** (tono di voce grave, tendenza ad occupare più o meno spazio, espressione del volto severa o sguardo basso, etc...).

■ Presentare se stessi.

Dato che durante le interazioni i soggetti scambiano informazioni su se stessi, ognuno cerca di presentarsi nel modo che ritiene migliore, curando (o meno) il proprio aspetto esteriore. In questo caso le persone possono agire in modo calcolato cercando di manipolare le impressioni dell'altro, adottando atteggiamenti o simboli caratteristici di un certo ruolo.

■ Sostenere, modificare, completare, sostituire il discorso.

Gli elementi non verbali, di tipo non vocale (es. gesti, postura, sguardo) o vocale (es. intonazione, pause) accompagnano e arricchiscono il messaggio verbale, in quanto possono funzionare da sostegno, modificazione

o completamento della comunicazione. In alcuni casi, la sostituiscono del tutto. Questi elementi non verbali, regolano l'interazione: permettono l'alternarsi dei turni di parola e forniscono un importante feedback di informazioni su quello che si sta comunicando e sull'interesse-comprensione dell'interlocutore. Infine, forniscono informazioni sul tipo di relazione in corso tra i parlanti.

Ecco alcuni elementi della comunicazione non verbale

■ L'aspetto esteriore.

Conformazione fisica, abiti, trucco, acconciatura, etc.

■ Il volto.

Caratteristiche fisiche, ed espressioni.

■ Lo sguardo.

■ La voce e gli aspetti non verbali del parlato.

Importanti indicatori veritieri dei reali stati emotivi e degli atteggiamenti interpersonali.

■ Il comportamento spaziale.

Movimenti del corpo nell'ambiente fisico, livello di contatto fisico, postura, gestione dello spazio personale.

■ Il contatto corporeo.

È la forma più primitiva di comunicazione sociale. Assume diverse forme a seconda delle persone, del tipo di rapporti, delle situazioni e delle culture. Il contatto esprime il grado di intimità, il legame personale, gli atteggiamenti e le relazioni di status tra le persone. È importante prestare attenzione anche all'autocontatto, ovvero quei piccoli contatti con il proprio corpo, agiti per darsi sostegno e conforto (es. toccarsi i capelli, il mento, etc.).

■ La vicinanza-distanza.

Lo spazio tra gli individui durante l'interazione, è un segnale significativo dal punto di vista sociale: esprime informazioni relative all'intimità, alla dominanza e ai ruoli sociali. Maggiore vicinanza fisica esprime maggiore intimità e gradimento reciproco, anche se l'eccessiva vicinanza può provocare disagio. Anche l'eccessiva distanza può provocare disagio, pertanto è necessario stabilire un equilibrio tra le due.

■ Orientamento nello spazio.

Ovvero **la postura**, cioè la posizione del corpo (eretto, distesa, seduta, etc.) può riflettere uno stato d'animo, un atteggiamento, il ruolo

¹⁴⁻¹⁵) Metodologie sperimentate da Ala Milano Onlus nell'ambito del progetto Arimus, intervento di contrasto della dispersione scolastica co-finanziato da Regione Lombardia l. 23-99 art.4 comma 2, bando 2003 e Fondazione Banca del Monte di Lombardia

e lo stato sociale. La dominanza, ad esempio, si esprime con postura eretta, mani sui fianchi, testa all’indietro. Oltre alla postura vi sono i **movimenti del corpo e gesti**. I più importanti sono quelli prodotti con le mani, poi quelli del capo e le espressioni facciali. Sono segnali molto influenzati dalla socializzazione e dalla cultura.

Gli elementi della comunicazione assumono diversi significati a seconda delle culture. Per approfondimenti sui **differenti stili comunicativi si rimanda al capitolo sulla comunicazione interculturale**.

Possibili “ostacoli non verbali nella comunicazione”

Gli ostacoli, o barriere alla comunicazione, sono ulteriori aspetti problematici che rendono difficile lo scambio reciproco di informazioni. Gli ostacoli che influiscono sul corso della comunicazione, possono essere di tipo verbale o non verbale. Ecco un esempio di **possibili ostacoli non verbali alla comunicazione**:

- cenni del capo statuari - rigidi;
- non guardare negli occhi;
- fissare negli occhi;

- fare altro;
- posizionarsi troppo lontano o vicino;
- propri movimenti del capo;
- dare segni d’impazienza;
- sconfermare non verbalmente ciò che viene detto parole;

Per comunicare si presuppone ascolto da parte degli interlocutori, e la percezione del grado di ascolto dell’altro influisce sullo svolgimento della comunicazione. Questi comportamenti fanno capire a chi parla che l’interlocutore potrebbe non essere interessato, o che è annoiato / distratto o stanco.

Il tono della voce, il volume e la velocità dell’eloquio veicolano fortemente i messaggi di accoglienza o meno (non si entra nel merito del contenuto del messaggio, ma della forma nella quale è comunicato) Ad esempio se si vuole creare nella classe una situazione di accoglienza è opportuno utilizzare un tono dolce, un volume medio basso e un eloquio lento. Viceversa gridare: “SILENZIO !!!” oppure dire frasi quali: “Posso SUGGERIRE qualcosa?” creano delle comunicazioni “paradossali” (i contenuti comunicano una cosa, il tono e l’atteggiamento non verbale comunica l’opposto).

Schede metodologiche sulla comunicazione non verbale

SCHEDA METODOLOGICA: MOSTRARE INTERESSE NELLA COMUNICAZIONE¹⁶ ATTRAVERSO IL “NON VERBALE”

Guardare tutti i componenti del gruppo mentre si parla: questa pratica, molto conosciuta e solitamente utilizzata, risulta importantissima nel momento in cui intendiamo comunicare attenzione a tutti i componenti del gruppo; spesso, infatti, (soprattutto durante i momenti assembleari) se solo un gruppo della classe partecipa alla discussione, si tende a concentrare lo sguardo solo verso queste persone. Il continuare a guardare tutti, soprattutto mentre è l’insegnante che parla da la possibilità anche al resto della classe di sentirsi partecipe.

Sorridere: accennare dei sorrisi o, addirittura ridere, se gli studenti hanno detto qualcosa di divertente aumenta notevolmente l’empatia e migliora il clima di gruppo. Gli studenti si sentono apprezzati e percepiscono simpatia da parte dell’insegnante.

Assumere una postura rilassata: il sedersi in maniera rilassata comunica apertura e, soprattutto fa capire agli studenti che il tempo che si sta trascorrendo con loro è piacevole. Il messaggio che arriva loro potrebbe essere “*Ti sto ascoltando e non ho fretta di fare altro*”.

SCHEDA METODOLOGICA: SULLA COMUNICAZIONE NON VERBALE¹⁴ VOLUMI E TONI DI VOCE¹⁴

OBIETTIVI Aumentare la propria consapevolezza sull’uso del volume e dei toni della propria voce

ATTIVITÀ **Che volume usi?** Disporre gli studenti a coppie, l’uno di fronte all’altro ad una distanza di circa dieci passi. Al via gli studenti si scambiano di posto camminando lentamente. Mentre camminano devono dire una frase indicata dal conduttore (di norma una frase neutra) come ad esempio: “*Ho voglia di un caffè*”. Più si avvicinano al compagno e più devono aumentare il volume della voce. In sintesi partono tenendo un volume basso, più si avvicinano al momento dell’incrocio e più il volume è alto (possono anche gridare) per poi lasciare di nuovo scendere gradatamente il proprio tono di voce mano a mano che arrivano alla nuova postazione.

Alla fine del gioco può essere utile chiedere agli studenti: “*Come vi siete sentiti? Ci sono state emozioni o parti del gioco che vi hanno infastidito o messo in difficoltà? Vi capita di agire dei messaggi nei quali dite una cosa a voce bassa e il tono comunica il contrario? Vi è capitato a scuola di vivere una esperienza simile? In che modo ci può essere utile l’esperimento che abbiamo fatto?*”

VARIANTI **Ti amo, ti odio:** I giri successivi possono essere proposti utilizzando delle frasi emotivamente cariche (ad esempio ti voglio bene, ti amo) e invitando gli studenti a sperimentare lo stesso esercizio con un messaggio verbale dai contenuti coinvolgenti. Il giro successivo uno studente parte dal proprio posto dicendo “ti amo”, mentre l’altro parte dal proprio posto dicendo “ti odio”. Il sentimento trasmesso deve corrispondere alla frase pronunciata. Mano a mano che gli studenti si avvicinano il tono di voce aumenterà, ma quando arrivano vicini si scambiano le frasi (io che avvicinandomi ti ho detto ti amo, quando arrivo di fronte a te, cambio frase e inizio a dirti che ti odio....)

Il giro successivo si può sperimentare il paradosso di dire una frase usando differenti toni corrispondenti a differenti emozioni. Ad esempio la frase è: “*Sono felice!*”, ma deve essere detta usando differenti emozioni (la rabbia, la paura, la tristezza, la gioia, il disgusto, la sorpresa).

SCHEDA METODOLOGICA: SULLA COMUNICAZIONE NON VERBALE¹⁷ IL GIOCO DEL DETECTIVE¹⁸

OBIETTIVI Aumentare la propria consapevolezza sull’uso del volume della propria voce

ATTIVITÀ È un esercizio riassuntivo (ovvero da fare dopo gli altri). Si preparano dei foglietti con scritte delle azioni inefficaci e fuori luogo che lo studente-attore deve mettere in atto mentre interagisce con un altro partecipante. È importante che i due siano ben visibili da tutti i membri del gruppo. Il gruppo deve indovinare quali sono gli “errori”. Poi, il partner sceglie un foglietto e diventa attore con un altro partecipante del gruppo. L’interazione può essere, ad esempio, un normale incontro tra amici dopo un pò di tempo.

Errori possibili da scrivere sul foglietto:

- Basso volume della voce	- Assenza di mimica facciale
- Eccessiva gestualità	- Assenza di gestualità
- Troppa distanza	- Postura rigida
- Troppa vicinanza	- Eccessivo contatto oculare
- Mimica facciale incongrua con il verbale	- Eccessivo contatto corporeo
- Espressione vocale incongrua con il verbale	

Questo esercizio mostra che un errore o la mancanza di un aspetto della comunicazione, rendono quest’ultima innaturale e la compromettono. Ci si rende conto che a volte una persona si esprime in modo non chiaro non intenzionalmente, ma a causa di una disabilità. È un esercizio divertente, utile a riscaldare gli studenti in vista di altri lavori.

16) Metodologie sperimentate da Ala Milano Onlus nell’ambito del progetto Arimus, intervento di contrasto della dispersione scolastica co-finanziato da Regione Lombardia l. 23-99 art.4 comma 2, bando 2003 e Fondazione Banca del Monte di Lombardia

17) Attività sulla comunicazione non verbale sperimentate dall’équipe di Ala Milano Onlus nei progettidi prevenzione nelle scuole.
18) Tratto da Stop al bullismo a cura di N. Iannaccone, Edizioni La Meridiana, Bari 2005

LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE

Le differenti sensibilità interculturali

I differenti stili comunicativi

La scuola crocevia di culture

A cura di Luca Fornari, Ala Milano Onlus

Negli ultimi anni l'aumento della presenza di alunni stranieri all'interno delle scuole italiane ha richiesto agli insegnanti di dover ampliare il proprio bagaglio professionale per poter far fronte, sia sul piano della didattica, sia su quello dell'accoglienza, a nuove istanze poste da ragazzi da poco giunti in Italia.

Con notevole fatica le scuole hanno dovuto dotarsi di strumenti e pratiche nei confronti di alunni di recente immigrazione istituendo classi di insegnamento di italiano L2 e percorsi specifici di accoglienza. Se è stato fin da subito evidente che l'integrazione degli alunni stranieri dovesse passare attraverso la conoscenza della lingua italiana, molto meno prevedibili sono stati, almeno nei primi tempi, le fatiche che avrebbero dovuto affrontare i ragazzi a seguito del processo migratorio ed in particolare dei ricongiungimenti familiari. Bassa condivisione del progetto migratorio, nuovi equilibri relazionali all'interno della famiglia, difficoltà a orientarsi in un nuovo contesto culturale, difficoltà a ricrearsi una rete di rapporti amicali sono alcune delle sfide a cui devono far fronte molti dei ragazzi che arrivano in Italia.

Benché gli spunti offerti dalla pedagogia interculturale abbiano avuto il merito di fornire delle chiavi di lettura che hanno arricchito e ampliato i modelli di lavoro degli insegnanti, questi ultimi, nella gestione quotidiana della classe, hanno lamentato una certa fatica nel rendere l'incontro con la diversità una reale e concreta opportunità educativa per i ragazzi: si vive, cioè, uno scarto tra la teorica potenzialità dell'incontro interculturale e le resistenze incontrate nella gestione della diversità in classe. Vi è, in certi casi, una difficoltà ad accogliere le indicazioni¹ di valorizzare le differenze culturali, poiché, non è raro che la diversità sia vissuta dalle classi quale una minaccia, qualcosa con cui si è, purtroppo, costretti ad avere a che fare. Di fronte ai frequenti episodi di xenofobia e razzismo come è possibile parlare di diversità culturali? **Come e quando valorizzare la differenza culturale in una classe in modo che venga vissuta come arricchimento e non come una minaccia alla propria integrità?**

Una chiave di lettura utile per interpretare questi quesiti ci è fornita dalla teoria del **Modello Dinamico della Sensibilità Interculturale** (MDSI), che qui presenteremo sinteticamente.

Tale teoria è stata elaborata a partire dalla fine degli anni '70 dal prof. Milton Bennett, attualmente direttore della *"Intercultural Communication Institute"* di Portland (USA). A partire dalle sue osservazioni quale formatore in ambito accademico e aziendale, Bennett ha sviluppato una teoria sui diversi modi che le persone hanno di esperire la diversità culturale. La sensibilità interculturale è, secondo questo autore, la capacità progressiva di vivere la differenza culturale in maniera sempre più sofisticata e complessa: le persone sono in grado di sviluppare in maniera crescente la capacità di esperire in modo più complesso l'incontro con differenti contesti culturali. Alle due estremità di un teorico continuum vi sono da una parte persone che negano la differenza culturale, dall'altra persone, quali per esempio persone biculturali, in grado di vivere l'esperienza di incontro con la diversità in maniera complessa (Bennett 1993).

Gli alunni e i docenti di una classe hanno la possibilità, secondo questo modello dinamico, di poter sviluppare la propria sensibilità interculturale attraversando una serie di fasi, ognuna delle quali si manifesta con proprie modalità peculiari e ha corrispondenti vissuti emotivi oltre che differenti modalità di esperire la diversità.

Fasi etnorelative ed etnocentriche secondo il modello dinamico della sensibilità interculturale

Il modello di Bennett prevede, sei fasi, tre in posizione etnocentrica (Fase di Negazione, di Difesa, di Minimizzazione) e tre in posizione etnorelativa (Fase di Accettazione, di Adattamento, di Integrazione).

Per **Etnocentrico** si intende l'uso, spesso inconsapevole, del proprio insieme di regole e abitudini, per comprendere la prospettiva delle altre persone. Le azioni e le espressioni delle persone *"differenti"* vengono qui giustificate e giudicate a partire dal proprio set di valori, giudicati appropriati in termini universali. **Etnorelativo** significa invece che la propria cultura è vissuta in relazione al contesto di altre culture; sono persone etnorelative coloro che si sentono a proprio agio con abitudini e standard differenti, avendo capacità di adattare il proprio comportamento e le proprie valutazioni in relazione alla situazione. Nella figura successiva sono raffigurate in sequenza



Conflitti e culture

A cura di Luca Fornari Ala Milano Onlus

La capacità di saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, la capacità di una comunicazione assertiva, la gestione dei conflitti sono alcune delle competenze nella sfera emotiva e relazionale promosse nelle scuole. Forniremo ora alcune considerazioni in chiave interculturale.

Secondo una ricerca di Bennett (2001), ogni cultura ha un modo privilegiato per comunicare: vi sono culture (tipicamente quella tedesca) che privilegiano un confronto intellettuale alto. Ciò implica che un disaccordo sulle idee venga chiaramente affrontato tra due persone, senza che vi sia alcun timore che ciò abbia una ricaduta sulla tenuta della relazione. Vi sono invece altre culture che hanno un confronto relazionale alto, che presuppongono che si ponga una forte attenzione alla relazione, affrontando i disaccordi sulle idee in maniera implicita, circolare, indiretta. In questo quadro teorico alcune culture orientali, per esempio, risultano avere sia un basso confronto intellettuale che relazionale, e accade che *"non c'è né confronto intellettuale, né confronto relazionale, poiché il disaccordo è giocato su un registro di armonizzazione del*

consenso che non prevede l'esplicitazione della contrarietà. In pratica, in questo caso, non si esprime un parere contrario apertamente, né si affronta direttamente la persona sul piano personale." (Castiglioni 2005)

Secondo questa chiave di lettura si può affermare che le pratiche di confronto diretto (promosse in alcune scuole) sono tipiche delle culture ad alto confronto relazionale in cui i problemi e le questioni relazionali sono affrontati direttamente dalle persone, le quali si sentono legittimate al confronto, alla esposizione del proprio *"giardino privato"*.

Molto diversa è la situazione, per esempio, delle persone di cultura asiatica (a basso confronto relazionale), che si confrontano con modalità differenti, cercando di armonizzare il consenso, di non esprimere contrarietà e disaccordo, utilizzando un linguaggio assertivo. Secondo tale prospettiva le persone provenienti da questa cultura potrebbero vivere il confronto quale atto estremamente violento e invasivo, poiché sono persone che sono prive di strumenti per orientarsi in un raffronto diretto¹⁹, benché mediato.

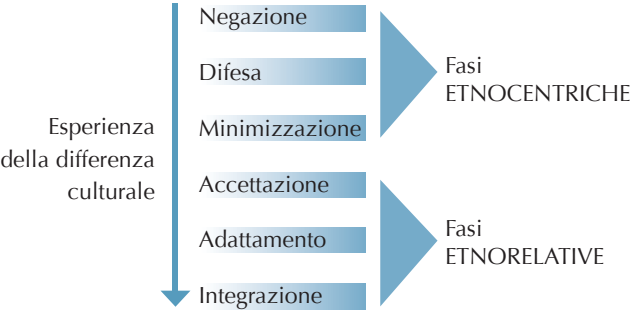
19) Gli stili di comunicazione, come anche quelli di gestione del conflitto, sono apprendimenti legati alla socializzazione primaria.

Disegno di Manuel Roscio 2°B Grafica Istituto Kandinsky

1) Anche legislative: si faccia riferimento all'art 38 del Testo Unico sull'immigrazione: *"La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco ..."*

le varie fasi collocate nel continuum dalle più etnocentriche a quelle maggiormente etnorelative.

Le fasi del modello dinamico di sensibilità interculturale



Si tratta, come già detto, di un modello dinamico: è possibile favorire un avanzamento nel continuum attraverso l’elaborazione della propria relazione con la differenza culturale. Il passaggio da uno stadio a quello successivo richiede da un lato la capacità di saper individuare accuratamente la fase in cui si trova la classe, e dall’altra la capacità di pianificare una formazione che riesca a mettere a tema di alcuni aspetti caratterizzanti della fase attraversata: gli aspetti da trattare per favorire l’ingresso nella fase di Difesa, per esempio, sono specifici e differenti da quelli per entrare in Minimizzazione. Descriveremo qui di seguito le singole fasi, portando alcuni esempi in ambito scolastico e rimandando alla bibliografia in nota² i lettori interessati alle strategie che possono essere utilizzate per favorire il passaggio di un gruppo di persone da una fase a quella successiva. È importante qui premettere che con il termine cultura intendiamo i modelli appresi e condivisi di credenze, comportamenti e valori mantenuti da un gruppo di persone che interagiscono tra loro. Le dimensioni di una cultura non riguardano quindi solo la nazionalità o l’etnia, ma includono anche quella del proprio genere, il proprio orientamento sessuale, la propria categoria professionale, la propria organizzazione, la propria generazione, etc etc.

Fase 1: Negazione

“Le persone allo stadio della negazione sono incapaci di spiegare le differenze culturali in modi complessi. Essi probabilmente vivono in relativo isolamento da altre culture per caso o per scelta: oppure non percepiscono le differenze culturali del tutto, o possono concepire solo delle categorie ampie come straniero , gente di colore o africani” (Bennett 2002, p. 50)
In questa prima fase dell’etnocentrismo la costruzione dell’altra cultura è impossibilitata dal fatto che l’individuo non è in grado

di fare discriminazioni nell’accezione più neutrale del termine, ossia non riesce a elaborare categorie significative per la differenza, oppure, nel migliore dei casi lo fa in modi piuttosto vaghi. Ne consegue che questo individuo non ha nessuna esperienza della differenza, oppure la associa a una categoria indifferenziata di alterità, come *“gli stranieri”, “gli immigrati”, “gli extracomunitari”*. É questa la fase più etnocentrica del modello, in cui le persone in genere non hanno avuto esperienze di contatto con la diversità. In generale le persone in Negazione non sono interessate alla diversità, né ne vedono i motivi per cui è importante interessarsene. La diversità culturale è, di fatto, negata, non rientrando nel campo delle possibilità.

Un formatore o un docente in “negazione”

Potrebbero trovarsi in questa fase formatori o docenti che tendono a ignorare o a evitare il contatto con alunni stranieri e che pongono una grossa enfasi sugli stili di insegnamento *“tradizionali”*. La varie diversità tendono ad essere racchiuse in macrocategorie, per cui potrebbe succedere che gli alunni stranieri vengono vissuti come una unica categoria indifferenziata.

Una classe in “negazione”

- É generalmente omogenea per provenienza geografica.
- Vive gli *“stranieri”* come una macrocategoria a sé estranea.
- Il sentimento correlato è quello dell’indifferenza (e non ostilità!) alla diversità culturale, che risulta essere un tema astratto e lontano.
- Orientata a comprendere fenomeni e i fatti all’interno del contesto locale, con un atteggiamento di grosso disinteresse per i fatti di cronaca dei contesti esterni (esteri), liquidati con atteggiamenti del tipo *“è un gran caos là fuori”*.

Una classe in Negazione risulterebbe piuttosto rara nel contesto scolastico lombardo, poiché l’incontro con la diversità non è attualmente eludibile vista la grande presenza di alunni di differente provenienza culturale.

Fase 2: Difesa

“Le persone nello stadio di difesa hanno una maggiore capacità di concettualizzare la diversità culturale, ma le attribuiscono una valenza negativa. Combattono la minaccia di cambiare la loro stabile visione del mondo denigrando gli altri con stereotipi negativi e attribuendo gli stereotipi positivi a se stesse.” (Bennett 2002, p. 51)

In questa fase la sensazione tipica che hanno le persone o le organizzazioni è quella di vivere *“sotto assedio”*. Vi è in questa fase una generale polarizzazione della posizione: la propria cultura è vissuta come *“giusta”, “corretta”, “superiore”*, mentre le altre sono vissute come *“inferiori”* e moralmente *“ambigue”*.

Una polarizzazione atta a salvaguardare la propria identità culturale minacciata dalla presenza di altre culture. Azioni di matrice xenofoba o razzista provengono da una prospettiva di questo genere, come anche l’uso che hanno alcuni ragazzi hanno dei termini *“marocchino”* o *“albanese”* quale insulto. In alcuni casi si possono trovare ragazzi stranieri che si vivono invece come minacciosa la cultura di origine dei propri genitori. Non è raro, nei ragazzi di seconda generazione, assumere una posizione assimilatoria nei confronti del modello culturale dei propri coetanei italiani. La necessità di non volersi sentire diversi, li porta a manifestare un pieno desiderio di essere *“italiani”*: ne paga il prezzo la cultura di provenienza, screditata come antiquata o inadeguata. Anche qui, come si vede, vi è una netta polarizzazione nelle posizioni di cultura *“giusta vs sbagliata”*.

Un formatore o un docente in “difesa”

Potrebbero trovarsi in questa fase formatori o docenti che vivono la presenza di alunni stranieri unicamente come una questione problematica oppure causa di minaccia del modello educativo proposto. Quando sono presenti, i rapporti che si hanno con i genitori stranieri sono vissuti come problematici e fonte di conflitto. Le persone in questa fase potrebbero giustificare il minore successo scolastico dei ragazzi di origine straniera per l’inadeguatezza del modello scolastico nel paese di provenienza, o per il deficit cognitivo dell’alunno rispetto a standard italiani. Il retro-pensiero è, in questo caso, *“gli italiani lo fanno meglio”*.

Una classe in “difesa”

- Ha dinamiche espulsive nei confronti dei ragazzi stranieri.
- Si vive una forte contrapposizione e conflittualità tra italiani e stranieri.
- I ragazzi stranieri sono ancora visti come una categoria piuttosto omogenea: non viene vista alcuna differenza tra un ragazzo marocchino o egiziano, poiché , *“sono tutti uguali”*.
- La diversità è vissuta quale fonte di conflitto.
- Viene data grossa enfasi alla *“Italianità”* (noi lo facciamo meglio).

Enfatizzare la differenza culturale in una classe che si trova in questa fase rischierebbe di innalzare le difese, attuando uno screditamento del *“diverso”* poiché vissuto come molto minaccioso.

Fase 3: Minimizzazione

“Le persone nello stadio di minimizzazione cercano di seppellire le diversità culturali all’interno di categorie già conosciute di similarità fisica e filosofica. Esse riconoscono e accettano le differenze culturali superficiali come le abitudini

alimentari e le altre norme sociali, ma pensano che nel profondo tutte le persone siano fondamentalmente uguali, solo umane.” (Bennett 2002, 51)
Questa fase, la più evoluta tra le etnocentriche ha il vantaggio di essere accompagnata da un vissuto pacificatorio, accompagnata da un senso di universale comunanza. In questa fase l’insuccesso scolastico dei ragazzi stranieri può essere letta in termini di difficoltà di adattamento o di scarsa conoscenza linguistica degli alunni. Possono rientrare in questa fase anche tutti quegli interventi di educazione interculturale che hanno l’obiettivo di far esplorare agli alunni le diverse forme di cultura oggettiva (prodotti culturali quali musica, arte, cucina, storia) quali espressioni superficiali di una universale somiglianza.

Un formatore o un docente in “minimizzazione”

Potrebbero trovarsi in questa fase formatori o docenti che vivono positivamente la presenza di alunni stranieri, quale forma di una società multiculturale, ma con un approccio ancora etnocentrico: il modello educativo e didattico non viene messo in discussione, poiché viene ancora considerato un approccio universale. Il rapporto che si ha con i genitori stranieri è comunque difficoltoso, poiché non si tiene conto della possibilità che si possa vivere in modo profondamente diverso il ruolo dei docenti e della scuola.

Una classe in “minimizzazione”

- La differenza culturale superficiale (oggettiva) quale quella composta da artefatti, storia, costumi, cibo, viene vissuta positivamente, quale apporto ad una visione *“colorata”* del mondo.
- Non vi è una valorizzazione della cultura profonda (soggettiva) (*“io la vedo/vivo così ...”*).
- I ragazzi stranieri manifestano comunque disagio, come se il loro modo di sentire, pensare e fare fosse, in fondo, non accolto.
- I ragazzi stranieri capaci di comportarsi *“da italiani”* (con linguaggio, stili comunicativi) sono maggiormente integrati nella classe.

In una classe che si trova in questa fase rimarcare le differenze culturali profonde (quali sono i modi di organizzare il pensiero, gli atteggiamenti, o i valori) potrebbe essere vissuto quale elemento di disturbo, poiché interpretato come una minaccia alla *“umana somiglianza”*. La fase di *“Minimizzazione”*, sebbene sia ancora una prospettiva etnocentrica, è comunque un ottimo traguardo per i bambini e i ragazzi delle scuole elementari e medie inferiori. Le fasi successive, infatti, richiedono una capacità autoriflessiva che si presenterà solo

2) Per approfondimenti si faccia riferimento a:
- Ida Castiglioni, *“La comunicazione interculturale: competenze e pratiche”*, Carocci editore
- M.J. Bennett (a cura di), *“Principi di Comunicazione Interculturale”*, Franco Angeli, Milano, 2002

nella età dell’adolescenza.

Va qui sottolineato che, in minimizzazione e nelle fasi precedenti, gli assunti che stanno alla base del proprio lavoro non sono messi in discussione poiché ritenuti universalmente validi. Lo sviluppo della capacità critica, per esempio, viene ritenuta una competenza adeguata per tutti, qualunque sia la cultura di appartenenza.

Fase 4: Accettazione

“Nello stadio dell’accettazione le persone sono felici di riconoscere e a esplorare le differenze culturali. Sono piuttosto tolleranti nei confronti dell’ambiguità e sicuri di sapere che non esiste altra risposta giusta (sebbene ci siano risposte migliori per contesti particolari). “Accettazione” non significa che una persona deve essere in accordo ma che può assumere una prospettiva culturale diversa dalla sua. Piuttosto le persone accettano la vitalità di modalità culturali di pensiero e di comportamento diverse, anche se possono non piacere loro.” (Bennett 2002, 52)

L’entrata nella visione etnorelativa richiede una buona capacità autoriflessiva: la capacità di leggere il proprio modo di pensare, sentire ed agire come adeguato e sensato all’interno di un determinato contesto.

Un formatore o un docente in “accettazione”

Potrebbero trovarsi in questa fase formatori o docenti che vivono la presenza di alunni stranieri quale una opportunità di interrogare il proprio modello educativo e didattico, anche se non sono ancora in grado di adeguare contenuti e stili ad un target multiculturale. Viene riconosciuta alla cultura di tutti gli alunni stranieri pari dignità e complessità alla propria, anche in termini valoriali. Per questo motivo vi può essere comunque confusione nel non sapere come gestire alcuni conflitti valoriali. Si pensi, ad esempio, ai numerosi dibattiti sulla necessità o meno di togliere i crocefissi dalle classi, o sulla presunta inopportunità di far cantare ai bambini cori natalizi. L’incontro con i genitori è ricercato e il confronto su differenti modelli educativi è vissuto con curiosità e come occasione arricchimento professionale.

A titolo esemplificativo, gli insegnanti in questa fase sono in grado di comprendere che le strategie utilizzate per far fronte a conflitti sono differenti nelle varie culture: alcune tendono per esempio a coinvolgere una autorità, altre a coinvolgere alcune figure esterne per una mediazione, altre a trattare direttamente e apertamente le questioni. Alla comprensione di questa relatività, che vi è una pluralità di modi “giusti” di gestire conflitti, non corrisponde però una adeguata capacità a prendere posizione, quasi come se la relatività culturale abbia portato con sé anche un senso di confusione, specie nelle

situazioni in cui si è chiamati a prendere decisioni.

Una classe in fase di Accettazione percepisce il valore aggiunto di avere compagni di diversa provenienza culturale, ma questa visione non permette di saper adeguare il proprio comportamento all’interno di contesti culturali differenti. Vi è quindi la possibilità di vivere dilemmi etici: il non sapere che posizione prendere di fronte a comportamenti ritenuti giusti e corretti in alcuni contesti e inadeguati nel proprio.

Una classe in “accettazione”...

- Le interazioni tra compagni caratterizzate dalla ricerca di comprensione di reciproche prospettive e punti di vista
- Viene valorizzata l’apporto del punto di vista offerto dall’altro
- Vi è una valorizzazione della cultura profonda (soggettiva) (“io la vedo/vivo così ...”)
- Vi è una tolleranza nella possibilità della coesistenza di differenti punti di vista
- Vi può essere la possibilità di viversi dilemmi etici

Fase 5: Adattamento

“Le persone nello stadio del adattamento usano la conoscenza della loro e altrui cultura per spostarsi intenzionalmente in un quadro di riferimento culturale diverso: possono empatizzare o assumere la prospettiva di un’altra persona al fine di capire ed essere capiti al di là dei confini culturali. Basandosi sulla loro capacità di utilizzare interpretazioni culturale alternative, le persone in questo stadio possono modificare il loro comportamento in modi che lo rendono più appropriato a culture diverse dalla loro.” (Bennett 2002, 53)

Un formatore o un docente in “adattamento”

Potrebbero trovarsi in questa fase formatori o docenti che sono pienamente capaci di modellare il proprio comportamento in base ai contesti e agli orientamenti valoriali che incontrano. Contenuti e modalità di conduzione sono flessibili, e adeguati al proprio pubblico. Ad esempio la capacità a sostenere un ruolo di conduzione frontale e direttivo con un pubblico ad alta distanza gerarchica, e uno maggiormente partecipativo e democratico in una classe a bassa distanza gerarchica (si faccia riferimento al paragrafo le cinque cornici della comunicazione interculturale). É in grado di interagire con i genitori in modo adeguato, in grado cioè di “sentire”, comprendere e dar valore alle aspettative di ruolo riposte nei loro confronti da parte della famiglia. Vi è la capacità di saper adattare il proprio comportamento anche in presenza di “dilemmi etici” (si faccia riferimentio agli esempi del paragrafo precedente). Un insegnate in questa fase non utilizza un modello acriticamente (per esempio il problem solving trattato in questo kit), ma è capace di utilizzarlo adattandolo al contesto in

cui si trova a operare. Riesce a modulare le proprie proposte rendendole adeguate al modo di “sentire” e “vedere” dei propri interlocutori.

Una classe in Adattamento...

- I ragazzi sono capaci di modificare il proprio comportamento a seconda del contesto e dell’interlocutore
- Viene valorizzata la capacità empatica di entrare in contatto con il compagno
- Vi è una padronanza dei conflitti etici
- Vi è la capacità, da parte dei ragazzi, di una comprensione di come ciò che è ritenuto giusto in un contesto non lo sia in un altro

Fase 6: Integrazione

“In l’integrazione le persone acquisiscono un’identità che consente loro di vedersi come “interculturali” o “multiculturali”. [...] Oltre al loro background nazionale ed etnico riconoscono che le visioni del mondo sono le costruzioni collettive e che d’identità è essa stessa una costruzione della coscienza. [...] Le persone nello stato dell’integrazione sono inclini a interpretare e a valutare il comportamento partendo da una varietà di frame culturali, così che non esista mai una sola risposta giusta o sbagliata”. (Bennett 2002, p. 52)

Un formatore o un docente in “integrazione”

Potrebbero trovarsi in questa fase formatori o docenti biculturali, con una propria identità costruita attraverso il meticciamiento delle due culture di appartenenza, ognuna delle quali prevale all’interno di contesti culturali definiti. Possono essere qui collocate quelle scuole che hanno una propria identità multiculturale.

Un classe in “integrazione”

- Oltre alle abilità della fase precedente vi è una identità della classe che fa leva sulla multi appartenenza culturale
- La caratteristica di questa fase è un passaggio quindi ad un livello identitario: una classe in Integrazione è caratterizzata da una identità non definibile come somma di culture differenti, ma quale identità globale, capace di attingere a visioni culturali differenti.

Conclusioni sulle differenze interculturali

Come e quando proporre quindi la differenza culturale in una classe? Una risposta alla questione è stata trovata all’interno del “Modello dinamico di sviluppo interculturale” (DMIS) elaborato da Bennett che inserisce il fenomeno di incontro tra culture differenti in una prospettiva evolutiva. Secondo questo modello l’incontro con le differenza culturale può produrre effetti differenti a seconda dello stadio del

modello dinamico in cui si trova la persona o il gruppo:

1. potrebbe da un lato produrre dei vissuti di minaccia della propria identità (Stadio Difesa),
2. potrebbe essere vissuta quale una minaccia alla “umana somiglianza” (Stadio Minimizzazione)
3. potrebbe essere vissuto quale fonte di ricchezza poiché l’incontro viene vissuta quale possibilità di ampliamento delle proprie esperienze e della propria worldview (stadio Accettazione).

La capacità di sapere come e quando proporre la diversità ha anche ricadute sul clima della classe e sulla efficacia delle tecniche di insegnamento.

Proporre, infatti, ad un gruppo di persone che vivono un approccio alla diversità fondato sulla difesa, un lavoro che mira ad esaltare la diversità e la specificità di culture altre avrebbe, come esito altamente probabile, quello di esaltare i sentimenti di paura e di minaccia che stanno alla base dell’atteggiamento aggressivo di questa fase.

Una proposta di forte enfattizzazione delle differenze culturali nelle 3 fasi etnocentriche risulterebbe quindi controproducente.

Ma vivere la differenza in termini evolutivi è possibile, secondo Bennett, nel momento in cui la persona o il gruppo in questione sviluppi una capacità autoriflessiva di sé e della propria cultura, vincolandola all’interno del proprio specifico contesto. Una autoriflessività che, secondo Piaget, non è ancora presente nei ragazzi preadolescenziali, per i quali è auspicabile il passaggio in fase di Minimizzazione. Per questo motivo risulterebbe particolarmente rischioso mettere in evidenza nelle classi delle scuole secondarie di primo grado le differenze culturali a livello profondo (quella definita come “Cultura Soggettiva”, che prende in considerazione sia valori che i comportamenti) mentre potrebbe risultare un consolidamento della fase trattare i prodotti culturali (la “Cultura Oggettiva”: differenti usanze, tradizioni, piatti culinari).

É importante comprendere quindi quale fase sta attraversando la propria classe prima di proporre la “valorizzazione delle differenze” poiché gli effetti possono essere molto contrastanti.

Abbiamo potuto vedere quindi come in ogni stadio vi siano modi differenti di rapportarsi alla diversità, e che una comprensione di quale sia lo stadio che sta attraversando la propria classe permetta di poter rendere più efficace l’insegnamento a una classe multiculturale. Per un approfondimento sulle strategie formative indicate per favorire il passaggio della classe ad una fase alla successive si faccia riferimento ai testi indicati.

Le cinque cornici della comunicazione interculturale

A cura di Luca Fornari, Ala Milano Onlus

Forniamo in questa scheda una presentazione di alcune cornici teoriche utilizzate dalla letteratura cross-culturale per leggere le interazioni tra individui di culture differenti. Si tratta di una presentazione sintetica, si rimanda il lettore alla bibliografia per una esposizione più completa.

La comunicazione non verbale³

La comunicazione non verbale è una forma di comunicazione utilizzata, spesso inconsapevolmente, per accompagnare quella verbale esprimendo emozioni o attitudini durante una comunicazione. A titolo esemplificativo vi sono:

- **La prossemica:** l'uso e la gestione dello spazio è differente in diversi contesti culturali. In alcune culture la distanza fisica tra due interlocutori è molto ravvicinata, e potrebbe risultare invadente per persone che appartengono ad altre culture. Il contatto fisico durante una comunicazione è tollerato o stimolato in alcuni contesti culturali, mentre è utilizzato solo in situazione di particolare intimità per altre. L'antropologo T. Hall ha effettuato numerosi studi sulla prossemica: in un suo testo definisce quattro distanze che regolano la tipologia di rapporto che hanno le persone: distanza intima, distanza personale, distanza sociale e distanza pubblica (Hall 2001). Ognuna di esse è sensibile alle varie culture: quella che è definita come distanza sociale per una persona proveniente da un paese arabo, per esempio, potrebbe essere vissuta come distanza intima per un italiano, creando sensazioni di *“invasione”* della propria sfera personale.
- **La cinesica,** ovvero l'uso dei gesti: gli italiani accompagnano la comunicazione con una gestualità accentuata e questo ha ovviamente un impatto nella relazione con persone che, nel proprio contesto culturale, fanno un uso contenuto della gestualità. L'alto utilizzo di gestualità tipico della cultura italiana può essere interpretato, in particolare da parte di persone appartenenti a culture a bassa gestualità, quale segno di una eccessiva emotività nella comunicazione; quest'ultima non è di fatto valorizzata in culture quali quella nordica o quella orientale.
- **La paralinguistica** si riferisce, invece, all'uso di elementi del parlato che forniscono sfumature al significato della frase espressa quali: l'uso delle pause, la velocità dell'eloquio e la tonalità.

Stili di comunicazione

Gli stili di comunicazione hanno a che vedere con la modalità con cui vengono costruite le frasi per esprimere i propri pensieri:

Gudykunst e Matsumoto (1996) ci forniscono una distinzione tra comunicazione ad alto e a basso contesto: in **alto contesto** l'intenzione e il significato sono *“meglio espressi attraverso*

il contesto, con un enfasi sui ruoli o sulle posizioni sociali, per esempio, e sui canali non verbali (pausa, silenzio, tono della voce) del messaggio verbale” (Castiglioni 2005). Per comprendere i significati espressi con questo stile comunicativo è necessario avere ben chiari tutti gli elementi di contesto e i significati da loro espressi: il peso dei ruoli sociali degli interlocutori, per esempio, o tutti gli altri eventuali riferimenti che rimangono impliciti nella conversazione. Nella comunicazione a **basso contesto** invece: *“l'enfasi è sulla comunicazione verbale, sull'uso diretto delle parole che non lasciano adito a interpretazioni diverse, se non nell'ambito pragmatico o semantico della lingua (...). Quando usiamo la comunicazione a basso contesto, enfatizziamo l'importanza dei messaggi verbali per comunicare pensieri, opinioni e sentimenti. Quando usiamo la comunicazione ad alto contesto invece diamo importanza alla stratificazione dei contesti (per esempio il contesto storico, le norme sociali, i ruoli, i contesti situazionali e relazionali) che fanno da sfondo a quella particolare interazione. Inoltre, in questa modalità, l'attenzione alla comprensione della comunicazione si sposta sul ricevente, che interpretando il messaggio si assume la responsabilità di interpretare correttamente i significati nascosti o legati al contesto del messaggio. L'aspettativa è che il ricevente sappia “leggere tra le righe”, che sappia inferire l'intenzione dell'emittente e che sappia accompagnare le sottigliezze della comunicazione non verbale al messaggio verbale”* (op.cit).

Un'altra differenziazione che viene fatta in letteratura distingue tra **comunicazione Lineare** e **comunicazione Circolare**. Nella prima la discussione viene condotta in maniera diretta, sviluppando connessioni causali tra i sottopunti verso un punto finale; questo viene espresso in maniera esplicita e facendo scarso affidamento sul contesto. Nella comunicazione circolare invece vengono messe a disposizione del proprio interlocutore tutti gli elementi di sfondo necessari per comprendere il messaggio che si intende trasmettere, il quale rimane implicito nel testo e deve essere afferrato dal ricevente in funzione degli elementi comunicati.

Se ci soffermiamo su un ipotetico incontro tra uno statunitense, che tipicamente adotta una comunicazione lineare, e un italiano (comunicazione circolare) osserveremo che il modo di comunicare è profondamente differente. Il primo privilegia la chiarezza, la logicità nella costruzione del suo pensiero, va *“dritto al punto”*; il secondo preferisce invece manifestare una ampia articolazione del suo pensiero, fornendo una propria solidità attraverso una serie di riferimenti di contesto. Uno statunitense avrà la sensazione che l'italiano abbia una comunicazione eccessivamente retorica, che gira attorno alle cose, che sia totalmente inefficace nella comunicazione; al contrario l'italiano troverà troppo semplicistico, povero

e eccessivamente *“nudo e crudo”* il modo di parlare dello statunitense.

Stili cognitivi

Gli stili cognitivi prendono in considerazione come le persone appartenenti a diverse culture percepiscono differentemente le esperienze vissute. (Bennett, 2002). Questa cornice, basata su un approccio costruttivista, organizza la costruzione della percezione della realtà lungo un *continuum* che va dalle sensazioni concrete ai simboli astratti. Si rimanda alla bibliografia per una comprensione più approfondita del tema, forniremo qui una sintetica suddivisione di tre stili cognitivi. Secondo questo modello vengono considerate a **Bassa Astrazione** quelle culture dove nella rappresentazione della realtà viene privilegiata la dimensione sensoriale (come il colore, la forma, la grandezza e la posizione), con un utilizzo forte di metafore fisiche. Si collocano tra queste alcune culture asiatiche. Una persona con questo stile cognitivo, nel raccontare una esperienza, si soffermerà maggiormente sulle sensazioni provate e sui dettagli descrittivi.

Sono definite a **Media Astrazione** quelle culture (tipicamente quella nordamericana) dove viene privilegiata la dimensione concettuale e procedurale. Sono tipicamente culture in cui rispetto ad una realtà ci si sofferma sul come. Rimanendo nell'alveo dell'esempio precedente, il racconto di una esperienza di una persona in media astrazione sarebbe focalizzato maggiormente sulla descrizione delle procedure seguite e sugli aspetti quantitativi.

In **Alta Astrazione** troveremo invece quelle culture con un forte richiamo alla teorizzazione astratta, con un richiamo al *“perché”*. A questo livello sono privilegiati i sistemi simbolici. Vi ritroviamo tipicamente alcune culture Nord Europee. L'esperienza in questo ultimo si tradurrebbe in una piccola lezione sui significati e sulle implicazioni dell'esperienza fatta. Lo stile cognitivo può avere risvolti nell'insegnamento: una lezione di storia insegnata a una classe a bassa astrazione si soffermerà su dettagli di contesto che possono far richiamare agli interlocutori il modo in cui è stato vissuto un determinato periodo storico, un evento. Una classe a media astrazione apprezzerà invece la comprensione del come è avvenuto un cambiamento storico, delle strategie utilizzate da un condottiero, ad esempio, fornendo ampi dettagli sul numero degli uomini impiegati in una determinata battaglia. Un determinato evento raccontato ad una classe ad alta astrazione si soffermerebbe sui significati dell'avvenimento facendo riferimento a contestualizzazioni storiche o teoriche.

Orientamento Valoriale

I valori culturali sono *“gli schemi di bene e male che le persone attribuiscono ai modi di stare nel gruppo”* (Bennett 2002).

L'orientamento valoriale fornisce quindi un quadro di lettura che tocca le dimensioni etiche di una cultura. Faremo qui riferimento ai risultati delle ricerche effettuate da Hofstede che ha delineato quattro dimensioni valoriali espresse in continuum tra due posizioni estreme (Hofstede 1980):

Individualismo-collettivismo

“Con individualismo intendiamo una rosa di caratteristiche all'interno di una cultura che enfatizzano l'importanza dell'individuo sul gruppo in termini di identità, di diritti e di bisogni. Il termine collettivismo si riferisce invece a quelle tendenze che danno rilievo al gruppo rispetto all'individuo, in termini di identità, diritti e bisogni, ma anche di desideri e di volontà” (Castiglioni 2005)

La persona in una cultura collettivista si percepisce quindi in quanto membro di un gruppo, e sia i desideri, che gli obiettivi e le azioni sono correlate a quelle del gruppo di appartenenza. Se prendiamo in considerazione la dimensione *“individualismo/collettivismo”* notiamo come, nelle famiglie appartenenti a culture a elevato collettivismo, ai bambini viene insegnato a rispettare in modo manifesto i bisogni delle persone del loro gruppo di appartenenza. Nella scuola i bambini si adopereranno per raggiungere quelle prestazioni che dimostrino il possesso delle competenze richieste (si pensi per es. alle dimostrazioni di grande capacità matematica dei bambini cinesi), più che perseguire come obiettivo di apprendimento l'arricchimento e l'espansione delle proprie competenze, creando così *“una realtà sociale che rende i loro risultati ben visibili alla collettività.”* (Oettingen 1995) Nelle culture ad elevato individualismo, dai bambini ci si aspetta invece che *“imparino ad imparare”*, cioè le loro capacità sono misurate rispetto all'apprendimento di un metodo di studio. I risultati delle loro prestazioni sono considerate strumentali per il raggiungimento della realizzazione di sé e delle proprie potenzialità, e questa tendenza allo sviluppo individuale non cessa nel momento in cui le esigenze del gruppo di appartenenza vengono soddisfatte, ma vi è una continua tendenza al potenziamento delle proprie capacità per la realizzazione degli obiettivi individuali.

Appare immediato pensare a come nelle culture collettiviste la valutazione da parte dei membri del gruppo di appartenenza sia importante per ingenerare un sentimento di adeguatezza.

Distanza gerarchica

Lo studio sulla distanza gerarchica ha rilevato come, in culture differenti, vi siano diverse aspettative delle persone nei confronti di coloro che hanno una maggiore posizione di potere, o in una asimmetria di rapporto. Nei contesti culturali con una bassa distanza gerarchica le persone si sentono libere

3) Per approfondimenti si rimanda al capitolo sulla relazione docente-studente nei paragrafi sulla comunicazione

BULLISMO E DROGHE

Interferenze sull'apprendimento
Interferenze sulla salute

di esprimere le proprie opinioni e anche di contraddire la persona con maggiore *“potere”* (che sia il proprio genitore, insegnante o capoufficio). Vi è un processo decisionale maggiormente *“democratico”* con una forte condivisione nel gruppo delle scelte fatte. Nelle culture ad alta distanza gerarchica sono privilegiati invece le capacità decisionali delle persone con autorità, e le capacità di affidamento e di rispetto delle persone subordinate. Vediamo ora le conseguenze di come la disparità di potere influenza la vita della famiglia e della scuola. In una cultura caratterizzata da **alta distanza gerarchica** (come per es. quella cinese) si insegna ai bambini ad obbedire ai loro genitori quasi fossero dei *“superiori”*. L'istruzione è *“centrata sull'insegnante”*; gli studenti si aspettano che questi controllino le loro attività di apprendimento e soprattutto che il materiale offerto loro per lo studio rifletta il sapere degli insegnanti, i quali non devono essere contraddetti o criticati. Inoltre in queste culture ci si aspetta che i genitori appoggino gli insegnanti (nelle interviste ai docenti molti ci hanno detto riferiti ai genitori dei ragazzi cinesi *“...ci affidano i loro figli”*). Diversamente, nelle culture a **bassa distanza gerarchica** (quella italiana è in una posizione intermedia) l'istruzione impartita è *“centrata sul bambino”*. I bambini sono incoraggiati a esprimere liberamente la propria opinione in famiglia e a scuola, e spesso a trattare da pari i genitori e gli insegnanti. Gli insegnanti si aspettano che gli studenti diano inizio alla comunicazione, facciano sentire il proprio punto di vista, che avanzino anche delle critiche; che trovino una direzione e un ritmo di apprendimento loro congeniali. Ci si aspetta che i genitori si schierino dalla parte dei figli. Il chiedere al bambino la propria opinione rispetto ad un argomento, il lasciar intendere che non esiste una *“risposta giusta”* ma che tutte le opinioni hanno pari dignità poiché si è all'interno di un processo di costruzione di *“risposte condivise”*, senza mediare questa azione con una altrettanto importante azione di conferme dell'autorevolezza dell'adulto, comunque depositario di un sapere *“più giusto”*, rischia di dissolvere ogni valore del processo messo in atto. Inoltre essere in grado di sfruttare il ruolo dell'insegnante, che risulta per le culture con queste caratteristiche un potente agente di influenza, appare fondamentale. Dal momento che agli insegnati vengono attribuite molte qualità proprie degli agenti di influenza efficaci (per es. ruolo di esperto e capacità normativa) il loro feedback valutativo è fondamentale per il sentimento di adeguatezza ed efficacia delle capacità e dei comportamenti agiti dai ragazzi.

Controllo dell'incertezza

Le situazioni di larga incertezza e novità possono essere vissute da membri di società differenti con un diverso grado

di minaccia. Alcune culture sono improntate ad un maggiore evitamento di tali situazioni, poiché vissute come fortemente minacciose; in altre società vi è una invece maggiore *“cultura del rischio”*: non solo il confronto con *“l'ignoto”* genera vissuti di minaccia in misura più contenuta, ma viene associato a elementi positivi come ad esempio la possibilità di misurare le proprie capacità e i propri limiti o come la possibilità di sperimentare soluzioni nuove e potenzialmente più funzionali di quelle tradizionali. Nelle famiglie appartenenti a culture in cui c'è un **forte evitamento dell'incertezza** (come quella cinese), le influenze estranee vengono vissute come una fonte di grave minaccia e stress, mentre la prevedibilità e la familiarità sono rassicuranti. Ci si aspetta che gli insegnati abbiano sempre la risposta giusta e che si esprimano con un linguaggio formale, inoltre il dissenso viene interpretato come un'offesa personale. Gli studenti si adattano ad un modello di insegnamento altamente strutturato e di un unico tipo, in cui i materiali didattici e i compiti sono predefiniti e corredati da istruzioni dettagliate. Docenti e studenti desiderano e accettano le regole. Invece, gli appartenenti a culture a **basso evitamento dell'incertezza** hanno un atteggiamento di curiosità verso un'esperienza nuova, non sono spaventati dall'affrontare esperienze e problemi nuovi e rispondono alle ambiguità con atteggiamento riflessivo anziché emotivo. In queste culture non ci si aspetta che gli insegnanti conoscano ogni cosa, questi ultimi tendono ad utilizzare un linguaggio vicino agli studenti, e reagiscono al loro dissenso come ad una sfida stimolante. Gli studenti si confrontano efficacemente con strategie di insegnamento multidimensionale che adottano solo in parte materiale didattico strutturato, con tempi e modi di apprendimento individualizzati.

Mascolinità e femminilità

La distinzione che si fonda sui poli maschilità/femminilità è convenzionale: si basa cioè sul significato che, nella nostra cultura, viene attribuito a questi due termini. Le culture ad alta maschilità hanno le seguenti caratteristiche: una alta differenziazione tra ruoli maschili e femminili, una maggiore propensione al raggiungimento degli obiettivi prefissati ed una considerevole attribuzione di importanza alla performance. Le caratteristiche che si associano alle culture ad alta femminilità sono invece: una maggiore duttilità dei ruoli di genere, una maggiore enfasi alla dimensione affettiva e ambientale e una propensione alla flessibilità e alla coesione solidaristica.

Bullismo e droghe come fenomeni da contrastare, come occasione per educare!

A cura di Luca Ercoli Ala Milano Onlus

All'interno del proprio dominio di azione¹ il docente si pone un obiettivo didattico (ovvero il cosa raggiungere) che viene sviluppato attraverso una relazione pedagogica (ovvero il come raggiungerlo), all'interno di uno specifico mandato sociale² (si lavora per la scuola), in specifici confini spaziali (in primis l'aula). **I fenomeni quali il bullismo e l'uso di droghe possono avere una forte ricaduta negativa sulla vita scolastica degli studenti sia in termini di salute (benessere psico-fisico), sia in termini di apprendimento.** È possibile immaginare un'estensione del proprio dominio d'azione a degli ambiti “periferici” che creano forti interferenze sul proprio lavoro. Vediamoli:

Lo spazio e i confini del dominio d'azione: rappresentato in primis dalla classe (1° livello o setting pedagogico-didattico), si estende progressivamente fino ai confini della struttura scolastica (estensione di 2° livello): I confini spaziali di tale sistema sono rappresentati simbolicamente dalle mura della scuola all'interno del quale vi è un sistema complesso di relazioni (che coinvolge altri docenti e il personale non docente). Troppo spesso negli ultimi anni ci sono arrivati racconti d'uso di droghe nei bagni, nei sottoscala, nei cortili delle scuole e abbiamo potuto costatare che questo corrisponde sistematicamente ad un **“mancato presidio educativo del proprio territorio”**. Laddove docenti, a.t.a e personale scolastico, smettono di frequentare alcuni spazi, questi divengono delle vere e proprie **“terre di nessuno”** nelle quali studenti ed “esterni” si sentono di poter scorazzare liberamente fino ad **“Okkupare certi luoghi”**. Laddove, invece, si sente la presenza degli adulti certe cose non accadono così tranquillamente, perché gli studenti percepiscono o sono consapevoli dei propri comportamenti trasgressivi o d'illegalità e cercano conseguentemente di **“nasconderli”**. Ci sono scuole dove i docenti durante gli intervalli si fanno delle passeggiate nei giardini o si mettono a chiacchierare nei corridoi; ci sono scuole dove alcuni luoghi non sono frequentati dagli adulti e “riconquistarli sarà più difficile”. Non stiamo vantando una proposta di controllo assoluto, anzi!



Tutto ciò non eliminerà il problema, ma lo tratterà ogni qual volta ce ne dovesse essere bisogno: troviamo che in quest'ottica da noi proposta, **la cosa più importante è quella di presidiare la funzione educativa con la consapevolezza che le regole sono lì per essere trasgredite**, la scuola è lì per presidiare, vedere e trattare queste trasgressioni, gli studenti cercano di trasgredirle. Ci possono essere risposte più o meno punitive, più o meno educative, ma **le risposte devono essere date, altrimenti si rischia di oscillare continuamente fra l'aspettativa magica del controllo totale delegato ad altri** (la delega alle forze dell'ordine, le telecamere a ripresa continua, i cani poliziotto) e **l'omertà più assoluta** (vedo, ma preferisco non fare niente o non sò che fare e quindi preferisco non fare nulla). Forze esterne possono essere d'aiuto nelle situazioni acute (niente atti d'eroismo a fronte di situazioni estreme!), ma la quotidianità e la salute del proprio posto di lavoro vanno costruite giorno dopo giorno con piccoli atteggiamenti. Il far finta che queste cose non ci siano crea delle aree franche pericolose. Se uno studente venisse a scuola semi nudo con un perizoma in pelle di leopardo e un serpente attorno al collo; cosa farebbe un docente? Con la stessa ottica è necessario affrontare altre interferenze o altri atteggiamenti non pertinenti: l'uso di droghe, il bullismo, i piccoli furti, vanno trasversalmente considerati come dei comportamenti da fronteggiare a livello educativo. Non c'è bisogno di sapere gli effetti di una droga per fronteggiare l'uso

1) Per approfondimenti si rimanda alla premessa iniziale del kit nella sezione sul dominio di azione.

2) Ciò caratterizza e distingue tale mandato da altri similari (es. insegnare nei dopo-scuola o fare lezioni private).

di uno spinello nei bagni. **Bisogna comunicare agli studenti di aver visto ed essere in grado di trattare, con lo studente, il senso della trasgressione di una regola, il concetto e le conseguenze di un atto illegale!**

La pertinenza del dominio di azione del docente rispetto a comportamenti e stili di vita degli studenti ha la seguente caratteristica: tutto ciò che accade nella vita degli studenti, al di fuori delle mura scolastiche, ha una pertinenza con il dominio di azione del docente nella misura in cui tale evento segna negativamente o positivamente la vita scolastica dello studente ed in primis la sua possibilità di apprendimento.
Se, ad esempio, ho uno studente che arriva tutte le mattine mezzo addormentato (che sia perchè gioca alla play station fino a tardi alla sera o perchè scende al parchetto a fumare spinelli con gli amici), **questo comportamento influisce negativamente sul rendimento dello studente e come tale va “interrogato” e trattato** (alcuni docenti in questi casi trovano utile fare un colloquio privato con lo studente per capire cosa succede). Lo stesso accade per i **comportamenti di bullismo** che di sovente accadono lungo il tragitto fra casa e scuola: hanno una ricaduta spesso pesante sulla vita e il rendimento



Disegno di Vincenzo Matteo 2°C Grafica Istituto Kandinsky

degli studenti. Parlare con gli studenti (si veda il gruppo di discussione) può essere utile proprio in quest’ottica, così come parlare con le famiglie per creare alleanze e supporti reciproci.

In questo kit abbiamo spiegato e offerto strumenti e metodi su come è possibile prevenire tanti rischi attraverso la pratica quotidiana dell’insegnamento. In questa sezione vengono proposte chiavi di lettura utili alla comprensione dei fenomeni del bullismo e dell’uso di droghe.

Che cosa si intende per “bullismo”?

A cura di Nicola Iannaccone Asl Milano
Dipartimento Assi

Il termine “*bullying*”, di cui l’italiano “**bullismo**” è la traduzione letterale, è quello ormai comunemente usato nella letteratura internazionale sull’argomento per definire un fenomeno sommerso, eppure incredibilmente diffuso. **È una forma d’oppressione, in cui la giovane vittima sperimenta, per opera di un coetaneo prevaricatore, una condizione di profonda sofferenza, di grave svalutazione della propria identità, di crudele emarginazione dal gruppo.** Il Prof. Dan Olweus considerato la massima autorità mondiale in materia definisce il bullismo nel modo seguente: “uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni offensive messe in atto da parte di uno o di più compagni.” (Olweus, 1986 1991).

Un comportamento da “bullo” è un tipo di azione (Individuale o collettiva) che mira deliberatamente a ferire; spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni ed è difficile per coloro che ne sono vittime difendersi. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c’è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare.

- Il bullismo assume forme differenti:**
- **fisiche:** colpire con pugni o calci, appropriarsi di, rovinare gli effetti personali di qualcuno;
 - **verbali:** deridere, insultare, prendere in giro ripetutamente, fare affermazioni razziste;
 - **indirette:** diffondere pettegolezzi fastidiosi, escludere qualcuno da gruppi di aggregazione.

Le vittime dei bulli hanno vita difficile, possono sentirsi oltraggiate, possono provare il desiderio di non andare a scuola. Nel corso del tempo è probabile che perdano sicurezza e autostima, rimproverandosi di “attirare” le prepotenze

dei loro compagni. Questo disagio può influire sulla loro concentrazione e sul loro apprendimento. Alcuni ragazzi possono presentare sintomi da stress, mal di stomaco, mal di testa, incubi o attacchi d’ansia. Altri si sottrarranno al ruolo di vittima designata dei bulli marinando la scuola. Addirittura, altri ancora potranno persino sviluppare il timore di lasciare la sicurezza della propria casa.

Il contrasto del bullismo a scuola
Per quanto riguarda il contrasto del bullismo i soggetti interessati sono: gli alunni, gli insegnanti e i genitori. È possibile farsi carico di questi problemi attivando una programmazione contro le prepotenze e promuovendo interventi tesi a costruire una cultura del rispetto e della solidarietà tra gli alunni e tra alunni ed insegnanti.
Nel kit abbiamo evidenziato alcune life skills particolarmente efficaci nel contrasto del bullismo (per approfondimenti si veda il capitolo sulle life skills), abbiamo evidenziato i fattori di protezione che è possibile creare attraverso **la gestione delle dinamiche della classe** (si veda la sezione sul gruppo di discussione) e **l’uso di una comunicazione assertiva**. Si è, inoltre, evidenziato che **l’intervento**, con bambini e ragazzi, **deve essere preventivo rispetto a segnali più o meno sommersi del disagio e rispetto alle fisiologiche crisi evolutive** (per approfondimenti si veda il capitolo sulla gestione del gruppo classe e in particolare il gruppo di discussione). **Risulta poco utile agire sul disturbo e sulla psicopatologia ormai conclamata.**

La specificità di un intervento preventivo non è direttamente rivolto ai “bulli” e alle loro vittime, ma a tutti gli alunni, perché, al fine di un cambiamento stabile e duraturo, risulta maggiormente efficace agire sulla comunità degli spettatori. È importante sottolineare questo punto perché, come indicato in letteratura, è inefficace l’intervento psicologico individuale sul “bullo”. Infatti, il “bullo” non è motivato al cambiamento siccome le sue azioni non sono percepite da lui come un problema, mentre lo sono per la vittima, gli insegnanti e il contesto. L’intervento diretto sulla vittima, pur efficace a fini individuali, non lo è per quanto riguarda la riduzione del fenomeno del “bullismo”. Infatti, quella vittima cesserà d’essere tale e il bullo ne cercherà presto un’altra nel medesimo contesto. Per questi motivi è necessario attuare un programma di intervento pluriennale di carattere preventivo e diretto al gruppo classe/scuola (di nuovo si vedano le proposte indicate negli altri capitoli). Questo intervento rappresenta un’occasione di crescita per il gruppo classe stesso che, attraverso un maggiore dialogo ed una maggiore consapevolezza di pensieri, emozioni ed azioni, diventerà risorsa e sostegno per ciascun membro della classe.

Disegno di Brasile Mattia 3°B Grafica Istituto Kandinsky



Di seguito potrete trovare alcune schede tratte dagli allegati del libro “**Stop al Bullismo**” scritte e rivolte direttamente agli studenti. Le ripresentiamo uguali in questa sede, in modo tale che il docente le possa eventualmente utilizzare all’interno di un percorso didattico più ampio, che abbia per temi le violenze, le prevaricazioni, il bullismo, etc. **Si tratta di suggerimenti e stimoli pratici a fronte di fenomeni acuti e visibili.** Così come siamo convinti che sia necessario prevenire tali manifestazioni, così non ci sottraiamo alle evidenze di fatti che possono capitare nel quotidiano e che è necessario affrontare.

SCHEDA METODOLOGICA:
BULLI, VITTIME E SPETTATORI: IO CHE RUOLO GIOCO?

Che cos'è il bullismo

Diciamo che un ragazzo subisce delle prepotenze quando un altro ragazzo, o un gruppo di ragazzi gli dicono cose cattive e spiacevoli. È sempre prepotenza quando un ragazzo riceve colpi, pugni, calci e minacce, quando viene rinchiuso in una stanza, riceve bigliettini o messaggi con offese e parolacce, quando nessuno gli rivolge mai la parola e altre cose di questo genere. Questi fatti succedono spesso e chi li subisce non riesce a difendersi. Si tratta sempre di prepotenze anche quando un ragazzo viene preso in giro ripetutamente e con cattiveria. Non si tratta di prepotenza quando due ragazzi, all'incirca della stessa forza, litigano tra loro o fanno la lotta.

Nel bullismo il prepotente sceglie volontariamente di arrecare danno ad una persona più debole, che non è in grado di difendersi. Il "bullo" arriva a premeditare l'aggressione per ottenere un guadagno personale che può consistere in prestigio, dominio sugli altri, e, a volte, anche somme di denaro o oggetti personali. Ad esempio il "bottino" che il bullo estorce alle sue vittime può comprendere: merendine, penne, figurine, giochi ecc. Ma anche l'obbligo per la vittima di compiere mansioni come fare i compiti scolastici.

Nel bullismo sono comprese anche le azioni di esclusione premeditata da un gruppo o da un'attività o la presa in giro che hanno solo lo scopo di arrecare sofferenza alle vittime.

Tali episodi, tanto quelli di aggressività diretta che indiretta, si ripetono a lungo nel tempo (persino per anni!).

Bulli: se li conosci, li eviti

I ragazzi prepotenti mettono in atto molti comportamenti aggressivi e prevaricatori verso i coetanei e spesso anche verso gli adulti, sia genitori che insegnanti. Sono impulsivi, cercano di dominare gli altri, mentre mostrano scarsa comprensione nei confronti delle vittime. Se il bullo è un maschio tende ad utilizzare la propria superiorità fisica o comunque a scegliere vittime più deboli.

I bulli si vantano spesso per la loro superiorità, vera o presunta, si arrabbiano facilmente e hanno difficoltà ad accettare rifiuti o contrattempi e a rispettare le regole. In genere sono abili nelle attività sportive e di gioco e sanno trarsi d'impaccio anche nelle situazioni difficili, anche con l'inganno. Al contrario di quel che generalmente si pensa, l'aggressività dei bulli non nasconde una qualche sorta di debolezza.

I bulli attuano atteggiamenti di prevaricazione per farsi rispettare dagli altri, per puro divertimento o per sentirsi migliori rispetto agli altri.

Da quello che abbiamo detto sembra quasi che fare il bullo convenga. In realtà essi raggiungono i propri obiettivi e soddisfano i propri desideri a scapito degli altri e quindi possono facilmente incorrere in guai con la giustizia. Infatti alcuni studi nordeuropei indicano che il 60% degli studenti connotati come "bulli" nell'età scolare, all'età di 24 anni è stato incarcerato almeno una volta, e che da adulti in molti casi picchieranno i partner e i propri figli.

I bulli spesso sono accompagnati da alcuni "aiutanti", i cosiddetti "bulli passivi". Sono i seguaci e i sobillatori dei bulli che non partecipano direttamente agli episodi di prevaricazione e che abitualmente non prendono iniziative, ma che contribuiscono a determinarli e provarli.

Vittima: più subisci, peggio è

Le vittime sono quelle che subiscono le prepotenze attuate dai bulli. Nella maggior parte dei casi i ragazzi e le ragazze che subiscono passivamente generalmente non prendono in giro i compagni e sono prudenti, sensibili e non aggressivi. Si considerano timidi e poco attraenti. Talvolta hanno un'opinione negativa di sé e della propria situazione.

Se attaccati reagiscono chiudendosi in se stessi o, se si tratta di bambini piccoli, piangendo. Le vittime hanno una scarsa capacità di accordarsi con il gruppo e per questo possono vivere a scuola in una condizione di solitudine e isolamento trovandosi quindi in situazioni di debolezza che attirano gli atteggiamenti prevaricatori dei bulli.

I bambini che subiscono prepotenze spesso non lo dicono agli adulti. Possono avere paura o vergognarsi.

Le conseguenze di tale situazione comprendono problemi di apprendimento e di concentrazione, aumento dell'ansia,

Continua >

dell'insicurezza e della valutazione negativa di sé. Alcuni ragazzi cercheranno di evitare di andare a scuola per sottrarsi al ruolo di vittima designata dei bulli lamentando sintomi da stress, mal di stomaco, mal di testa, incubi o attacchi d'ansia.

Inoltre le vittime, una volta divenute adulte, possono sviluppare disturbi emotivi quali la depressione.

Una percentuale minore di casi comprende ragazzi e ragazze vittime inquiete ed offensive. Essi tendono a controbattere e possono "essere fastidiosi" anche per gli adulti. Il loro comportamento provoca irritazione, tensione e reazioni negative da parte di molti compagni o, addirittura, di tutta la classe. Questi atteggiamenti attirano su di sé le prevaricazioni del prepotente.

Spettatori: i veri protagonisti



Quanto detto finora può svolgersi in luoghi isolati ma più spesso, come nella storia raccontata all'inizio, questi episodi accadono all'interno della scuola sotto gli occhi dei compagni. Infatti, quando una provocazione viene portata avanti nella classe in modo sistematico, la maggior parte dei ragazzi ne è a conoscenza, poiché, anche se non prende parte direttamente all'attacco, ha modo di osservare cosa sta accadendo.

Gli "spettatori" che ridono e incoraggiano i bulli a continuare nelle loro azioni di prepotenza, più o meno volontariamente, finiscono per sostenere il bullo. Tra questi sono presenti anche ragazzi insicuri che in altre situazioni possono ricoprire il ruolo di vittima.

Fortunatamente alcuni spettatori provano un senso di ingiustizia profondo e si oppongono alle sopraffazioni a cui assistono intervenendo direttamente in difesa del compagno contrastando così il fenomeno del bullismo.

La maggioranza dei ragazzi assiste inconsapevole e con indifferenza alle azioni di prevaricazione, al contrario dei difensori delle vittime che agiscono affinché ciò non accada. Per colludere non è necessario condividere! Proprio questa mancanza di reazione non fa altro che scusare simili violenze. Certuni hanno paura di poter

prendere il posto delle vittime se si ha troppa cura di loro e così può diventare naturale stare dalla parte dei vincenti anche quando questi sono dei violenti.

In conclusione, dato che gli spettatori sono la maggioranza il loro atteggiamento può essere determinante.

La loro azione può migliorare la vita di tutti, compresi i bulli.

Disegno di Brasile Mattia 3°B Grafica Istituto Kandinsky

SCHEDA METODOLOGICA:
SUGGERIMENTI PRATICI PER DIRE STOP AL BULLISMO

Il mio nome è “Mai Più”

Se ti sei riconosciuto in quanto abbiamo detto sui bulli e hai deciso di cambiare stile, puoi iniziare a parlarne con un adulto di tua fiducia o puoi rivolgerti a uno psicologo che potrai trovare a scuola oppure in un servizio pubblico. In questi servizi, come i consultori familiari e i centri dell’infanzia e dell’adolescenza, troverai un aiuto specializzato nel rispetto della tua privacy.

Se ti senti una vittima prova a mettere in pratica questi consigli.

- Prendi precauzioni, *“Non tirarti la zappa sui piedi!”*
- Evita situazioni di rischio come trovarsi da soli nel tragitto casa-scuola e nei luoghi più isolati della scuola.
- Abituati a valutare le situazioni di rischio e prepara una via di fuga.
- Se sei già stato vittima di prepotenze, cambia il tragitto casa-scuola.
- Dimostrati sicuro di te: cammina con passo deciso, tieni alta la testa e guarda dritto davanti a te (puoi fare delle prove davanti allo specchio).
- Chiedi consiglio e cerca di sapere se il prepotente è così pericoloso come sembra a prima vista.
- Migliora la tua autostima e la tua comunicazione, *“Tutti abbiamo pregi e difetti, nessuno è perfetto!”*
- Mostra la tua tristezza e i tuoi sentimenti a qualcuno di cui hai fiducia.
- Chiediti se non dubiti troppo di te.
- Cerca di imparare qualcosa anche da un errore che hai commesso o da un insuccesso. Puoi aiutarti completando questa frase: *“Una volta ho fallito a ... Quella volta ho imparato che ... Quindi la prossima volta mi comporterò ...”*.
- Pensa alle cose che hai fatto bene nella tua vita e fai un elenco delle qualità che ti hanno permesso di raggiungerle.
- Aumenta i contatti con i tuoi coetanei.
- Dai ascolto ad una persona che sa apprezzarti.
- In caso di bisogno sentiti libero di chiedere aiuto. Tutti abbiamo bisogno dell’aiuto degli altri!
- Affronta il bullo – *“Davide contro Golia”*
- Quando il bullo ti provoca o ti prende in giro rispondi con frasi preparate in anticipo come: *“Stupido è chi lo stupido fa”, “Se dici queste cose vuol dire che sei un esperto”, “Il tempo ci dirà chi ha ragione”, “C’è chi può e chi no”*.
- Quando il bullo ti minaccia, digli *“Smettila”, “Vattene”* con fermezza ed espressione arrabbiata.
- Guardalo negli occhi e digli che non fa una buona cosa.
- Allontanati con passo deciso.
- Fronteggia la violenza fisica, *“La difesa è il miglior attacco”*
- Proteggi le parti più vulnerabili.
- Grida *“Aiuto!”*.
- Fai rumore per richiamare l’attenzione.
- Aspetta l’occasione per divincolarti e scappare.
- Impara qualche tecnica di autodifesa, rispondi ai colpi e scappa appena possibile.
- Accetta quello che è successo, *“Non far finta di niente!”*

Continua >

- Chiedi aiuto a qualcuno.
- Raccontare a qualcuno che sei vittima di prepotenze (questo non è spifferare!).
- Parlane con un adulto (ricordati che questo non significa fare la spia!).

Se ti capita di assistere a degli episodi di bullismo le tue scelte sono determinanti per scrivere il finale di questa storia.

- Aiuta la vittima, *“L’unione fa la forza!”*.
- Tieni d’occhio la vittima affinché non subisca prepotenze.
- Vai verso la vittima e non lasciarla sola.
- Ascolta la storia della vittima.
- Sostieni la vittima dicendogli qualcosa di piacevole e che cosa sa fare bene.
- Fai partecipare chi è vittima di prepotenze ai giochi del gruppo.
- Ammetti con una vittima le tue paure e che ogni tanto non si riesce a fare quello che si vuole.
- Non raccontare in giro i segreti che ti sono stati confidati, ma non nascondere quanto accade.
- Contrasta il bullo e il bullismo, *“Che la forza sia con te!”*.
- Difendi qualcuno che è vittima di prepotenze.
- Chiedi al prepotente perché si comporta così.
- Non aiutare il prepotente.
- Critica il prepotente.
- Contrasta il prepotente.
- Dichiaro ad alta voce che le prepotenze non sono accettabili.
- Afferma che odi le prepotenze e digli di smetterla.
- Racconta ad un adulto che qualcuno è vittima di prepotenze (ricordati che questo non significa fare la spia!).
- Stabilisci un patto anti-bulli con la classe o con il tuo gruppo di amici, *“Tutti per uno, uno per tutti!”*
- Parla con un insegnante di fiducia di quanto accade ai tuoi compagni.
- Proponi un patto anti-bulli con le regole di rispetto reciproco e di sanzione in caso di prepotenze.
- Chiedi all’insegnante di far diventare ufficiale il patto anti-bulli in classe e a scuola.
- Mostra la tua delusione quando la mentalità del gruppo sta diventando aggressiva.



Disegno di Brasile Mattia 3°B Grafica Istituto Kandinsky

SCHEDA METODOLOGICA:

CHE COSA FARESTI SE ... VEDESSI CHE QUALCUNO E' VITTIMA DI PREPOTENZE

Di seguito sono elencate alcune modalità, presentate nella mostra interattiva "Bulli & Bulle" Né vittime Né prepotenti creata dall'Asl città di Milano. Si tratta di un elenco d'atteggiamenti da adottare per invitare gli studenti a non essere spettatori passivi delle prepotenze. Questa scheda potrebbe ad esempio essere utilizzata in un gruppo di discussione: invitate i vostri studenti a fare un elenco d'atteggiamenti da adottare e discutete ciò che emerge.

In seguito presentate loro questa lista e discutete punto per punto il significato di queste azioni (tutti insieme o tot. punti per ogni incontro).

1. Stabilire un patto anti prepotenti con la classe o con il tuo gruppo di amici e rispettarlo.
2. Aiutare la persona che è molestata.
3. Tenere d'occhio la vittima affinché non subisca prepotenze.
4. Difendere qualcuno che è vittima di prepotenze.
5. Non aiutare il prepotente.
6. Contrastare il prepotente.
7. Dire ad un adulto che qualcuno è vittima di prepotenza (e questo non significa fare la spia).
8. Dire ad alta voce nel gruppo che non si devono mai fare prepotenze.
9. Chiedere al prepotente perché si comporta così.
10. Ascoltare la storia della vittima.
11. Ricercare chi è prepotente e chi è la vittima.
12. Dire che odi le prepotenze e dire di smetterla.
13. Dire qualcosa di piacevole alla vittima.
14. Dire ad alta voce che le prepotenze non sono accettabili.
15. Non raccontare in giro segreti che ti sono stati confidati.
16. Mantenere il segreto che un ragazzo vittima di prepotenze ti ha confidato.
17. Andare verso la vittima e non lasciarla sola.
18. Dire a chi è spesso vittima di prepotenze che cosa sa fare bene.
19. Far partecipare chi è vittima di prepotenze ai vostri giochi.
20. Criticare il prepotente.
21. Ammettere con una vittima che ogni tanto non si riesce a fare qualcosa.
22. Mostrare la delusione quando si trova che la mentalità del gruppo sta diventando aggressiva.

Droghe in cambiamento, cambiamento delle droghe... e la prevenzione?

A cura di Corrado Celata - ASL Città di Milano, Dipartimento Dipendenze, Agenzia Territoriale per la Prevenzione

Il fenomeno dell'uso di droghe ha registrato a partire dagli anni '90 profondi cambiamenti.

La grande e progressiva diffusione dell'uso di droghe nei diversi segmenti della popolazione è stata accompagnata dai profondi mutamenti di natura sociale e culturale.

Si tratta, come vedremo, di cambiamenti d'assoluta importanza per l'influenza che esercitano presso l'opinione pubblica (la "gente comune") influenzandone in modo spesso inconsapevole la percezione del fenomeno e la sua pericolosità sociale, oltre che condizionarne le credenze.

Come avremo modo di approfondire, il quadro della situazione assume caratteristiche e sfumature particolari nell'area metropolitana di Milano che, con la sua posizione d'avanguardia, anticipa probabilmente anche in questo campo le tendenze più generali.

Da ciò deriva la necessità (per gli addetti ai lavori e per gli educatori in generale) di individuare nuove ipotesi preventive e messaggi educativi, che tengano conto della situazione attuale e delle sue prevedibili evoluzioni, senza cedere alla tentazione di facili semplificazioni.

Le dimensioni quantitative del fenomeno

I dati più recenti a disposizione, relativamente alla **situazione europea**, ci dicono che **i fenomeni di abuso di droghe e alcol registrano una tendenza alla crescita sia fra gli adulti, sia fra i giovani in tutti i Paesi UE**. Particolare preoccupazione emerge in tema di **cannabinoidi** (largamente diffusi – sono circa **70 milioni gli adulti** che ne abbiano fatto uso nell'UE - e quasi normalizzati socialmente) e di **cocaina** (il 4% della popolazione adulta europea ne ha fatto uso almeno una volta nella vita, **4,5 milioni di cittadini UE nell'ultimo anno e di questi 2 milioni nell'ultimo mese**).

Per quanto riguarda l'Italia, fra gli studenti **15-19enni l'uso di cannabis "una o più volte negli ultimi 12 mesi" raggiunge il 24,5% del totale, quello di cocaina il 4% e quello di eroina l'1,6%. Si tenga presente che la quota dei consumatori di cannabis come unica droga illegale è molto elevata (87%)**.

Dai dati a disposizione, inoltre, emerge che:

- **le quote di studenti consumatori nelle scuole superiori** che presentano pattern quantitativi **evocativi di un consumo più problematico della sostanza** (più di 20 volte nell'anno) riguardano in particolare i consumatori di cannabinoidi e cocaina.
- **l'utilizzo concomitante di più sostanze** sembra essere un **fenomeno particolarmente diffuso tra i giovani**.
- **le caratteristiche** della popolazione secolarizzata che maggiormente risultano positivamente **associate con il**



consumo di sostanze illegali sono: "l'aver fratelli che abusano di alcol e/o fanno uso di droghe", "l'uso pregresso di psicofarmaci" e "l'aver avuto rapporti sessuali non protetti".

Che non si tratti di fenomeni che riguardano solo i giovanissimi...è dimostrato dalle diverse ricerche realizzate sul territorio della Città di Milano³. È il caso della Ricerca Epidemiologica del 2004 sul consumo problematico di cocaina nella città di Milano, che ha permesso di ipotizzare in circa 120.000 il numero di milanesi, di età compresa tra i 15 e i 64 anni, che avrebbero provato cocaina almeno una volta in vita loro e in circa 35.000 coloro che l'avrebbero usata nell'ultimo anno (di cui circa 25.000 nell'ultimo mese).

Anche i dati dell'"Indagine 2006 sugli atteggiamenti riguardo all'uso e alla diffusione di fumo, alcol e sostanze stupefacenti", realizzata intervistando i frequentatori dei corsi per la patente di guida di età compresa fra i 18 e i 25 anni, confermano una situazione di grande diffusione dei consumi di droghe legali e illegali nella popolazione: il 57,7% del campione ha dichiarato di averne fatto uso almeno una volta; tra questi il 20,4% ha dichiarato di aver consumato almeno una volta due sostanze diverse e l'8,8% di averne consumato 3 differenti. Il 42,3% del campione ha dichiarato di non aver mai fatto uso di sostanze.

Scendendo nel dettaglio, le droghe più consumate una volta nella vita e negli ultimi 30 giorni risultano essere la marijuana (rispettivamente 43,7% e 21,5%), seguita dagli inalanti (13,9% e 5%) e dalla cocaina (9,6% e 2,5%). Per quanto riguarda l'ecstasy il 5,3% del campione lo ha consumato nella vita e il 2,5% nell'ultimo mese.

3) I dati delle ricerche citate sono pubblicati nella sezione "Dipartimento Dipendenze" del sito www.asl.milano.it

Disegno di Pat Catongol 3°C Grafica Istituto Kandinsky

15 anni di cambiamenti

L'analisi cronologica dei dati milanesi evidenzia il generale trend all'aumento della platea di giovani consumatori. Il fatto, poi, che sia in deciso aumento anche il dato relativo alla conoscenza, da parte degli intervistati, di persone che consumano droghe segnala come i numeri delle persone abusatrici di sostanze non sia destinato, almeno nel breve, a diminuire.

I dati riguardanti la popolazione generale, 15-54enne (i dati sono tratti dalle Relazioni al Parlamento sulle tossicodipendenze), registrano come tra il 2001 e il 2005 sia aumentato il consumo di cannabis (hanno fatto uso della sostanza almeno una volta nella vita il 22% degli intervistati e il 32% nel 2005); l'incremento si riferisce non solo al consumo nella vita ma anche a quello negli ultimi 12 mesi e negli ultimi 30 giorni. È invece in decremento l'associazione fra utilizzo di sostanze legali e illegali, mentre è in aumento il numero delle persone che consumano più sostanze illegali (poli-utilizzatori); la quota passa dal 14% al 17%. Riferendoci alla popolazione studentesca 15-19enne, dal 2000 ad oggi, la percentuale di coloro che consumano più sostanze illegali (poli-utilizzatori) pur subendo alcune oscillazioni, è rimasta sostanzialmente stabile su livelli medio-alti (nel 2005 e nel 2006 tale quota è pari al 22%).

Dal canto loro i dati delle periodiche Indagini IARD sulla condizione giovanile (Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., 2007, pag. 346) permettono di analizzare la diffusione dell'intorno sociale, l'esposizione personale e il contatto diretto con le droghe. L'analisi dei dati a disposizione (a partire dal 1983) rispetto alla popolazione 15-24enne mette in evidenza **un netto trend di crescita della vicinanza agli stupefacenti, testimoniando una portata sempre maggiore del fenomeno nel mondo giovanile** (con particolare attenzione ai 15-24enni). Nel dettaglio, da quest'analisi, appare che:

- **nell'ultimo decennio l'esposizione alle droghe sia quasi raddoppiata. Il mercato** (in termini di offerta) **raggiunge esattamente la metà dei giovani della fascia di età 15-24 anni;**
- **la diffusione delle droghe** tra le persone conosciute mostra segni di stabilità (tenendo conto che **ha raggiunto numeri pari a 2 terzi della popolazione...**);
- i valori di **contatto effettivo con le sostanze paiono essersi assestati sui valori intorno al 25% del totale.**

Al di là dei numeri... Le dimensioni socio-culturali del fenomeno

Come abbiamo già accennato, in questi ultimi anni è mutato anche lo "sfondo" socio-culturale complessivo in cui si collocano l'uso e l'abuso di sostanze nella popolazione



(non solo giovanile) e si è andato delineando uno scenario particolarmente complesso e variegato, che rende necessari nuovi modelli di comprensione e d'intervento.

La modificazione degli stili di consumo delle sostanze psicoattive (caratterizzata dall'uso di *"nuove droghe"*, ma anche dall'abuso di sostanze ben note, come ad esempio l'alcol) **caratterizza una figura di consumatore "atipico" rispetto al tossicomane o all'alcolista "tradizionali"**.

Si tratta di un individuo che non sembra percepire il rischio connesso ai suoi comportamenti, rifugge dalla stigmatizzazione, considera il proprio consumo come un comportamento normale (*"lo fanno tutti"*), episodico (*"lo faccio solo nel week end"*, *"lo faccio solo quando decido di farlo"*), compatibile con uno stile di vita *"integrato"* (*"ma io studio, lavoro..."*, *"ho successo..."*).

Questi tratti sono confermati in Lombardia dall'esperienza degli operatori, impegnati nell'ambito della Sperimentazione Regionale Prefettura⁴, che segnalano un quadro caratterizzato da:

- progressiva diffusione del consumo (prima ancora che di abuso) – anche associato e plurimo - di sostanze fra le fasce giovanili della popolazione, in contesti di *"normalità"* e con scarsissima consapevolezza del rischio;
- forte prossimità dei giovani con la disponibilità di droghe leggere;

- tendenza alla *"normalizzazione"* dell'assunzione di sostanze nell'ambito del contesto sociale e familiare;
- scarsa percezione del rischio;
- scarsa percezione dell'illecito;

Mettendo in crisi modelli spesso *"scontati"* di lettura e d'interpretazione dei fenomeni, questa situazione può rappresentare un'occasione importante **per affrontare sotto una nuova luce alcune questioni chiave in termini di salute: il rapporto tra benessere e malessere, le strategie per stare bene (con se stessi e con gli altri) messe in atto da ciascuno, la tendenza all'utilizzo dell'"addiction" per migliorare le proprie prestazioni (non quindi per "uscire" dalle regole sociali, ma per essere maggiormente inseriti) ed il proprio divertimento, che assume sempre maggiore rilevanza in quanto momento ricreativo che deve raggiungere toni alti.** Cruciale pare anche una lettura critica delle situazioni di *"educazione"* e *"formazione"* che si rivolgono ai giovanissimi (ma anche ai più grandi e agli adulti in generale) in quanto auspicabili buoni consumatori...

L'epoca dell'attività (=età dell'addittività)

Il fenomeno del consumo di sostanze psicotrope, legali o meno che siano, appare anche sdoganato all'interno di una più generale disponibilità socio-culturale a una "cultura dell'addittività", ormai diffusa e radicata in strati sempre più ampi della società contemporanea. Così, accanto agli ormai tradizionali e integrati tabacco e alcol, le sostanze psicotrope illegali regolano i ritmi vitali della quotidianità di un numero sempre più crescente di individui, attutendo talora il disagio esistenziale, permettendo *"momenti ludico-ricreazionali"* all'interno di ritmi vitali ossessivi, consentendo stili di vita prestazionali altrimenti insostenibili e/o semplicemente aiutando una socialità fortemente compromessa.

L'utilizzo di sostanze stupefacenti (alcol, cannabis, cocaina, anfetamine) sembra essere sospeso tra un desiderio di presenza nel mondo (in un sistema che corre a velocità vertiginose, in cui si perdono i riferimenti, in cui non si è in grado di progettare il proprio futuro, in cui **la cultura dell'additivo, dell'aiuto per superare il proprio limite è particolarmente diffusa**, le droghe rispondono ad un bisogno di identità che non viene soddisfatto altrove) e un desiderio di fuga da una realtà molto più triste e meno avventurosa di quella promessa. In questo contesto **la contiguità agli stupefacenti si configura più come un fenomeno di consumo che non come espressione di devianza.** (Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., *Giovani del nuovo secolo*. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia, Il Mulino editore, Bologna, 2002, pag. 506-507).

Droghe come causa di emarginazione vs droghe come strumenti di integrazione.

Di pari passo con l'allentamento del controllo sociale, **il fenomeno del consumo di sostanze psicotrope, legali o meno che siano, appare sempre più radicato nel panorama mediatico** (non passa giorno in cui non si parli di consumo nelle scuole e nei luoghi di lavoro, nelle palestre e nelle discoteche...). **Nell'immaginario comune si va sempre più diffondendo l'idea che la droga e il drogarsi, in qualsivoglia forma o livello di problematicità, possano fare parte integrante della vita di un qualunque individuo "della porta accanto"**. Una verità *"di cronaca"* innegabile, che tuttavia omette di problematizzare il consumo limitandosi quindi a raccontarne la *"normalità"*, veicolando implicitamente una sua *"accettabilità"* sociale (*"se si drogano tutti..."*, *"se si droga anche lui..."*).

L'influenza dei mass media

Nell'attuale *"Era dell'informazione e della comunicazione"* - i Media contribuiscono direttamente e in maniera rilevante alla formazione di nuovi modelli socio-culturali. In un mondo in cui l'accesso ai Media è per lo più im(non)mediato, la sovraesposizione del consumo di sostanze psicotrope (si drogano molte persone ma anche molti personaggi famosi...) **rischia di determinare una rapida normalizzazione e una conseguente disponibilità socio-culturale al consumo, soprattutto nelle fasce d'utenza più esposte ai prodotti mediatici e al contempo maggiormente acritiche: l'infanzia e l'adolescenza.** Parallelamente avanza un preoccupante abbassamento della soglia d'età nell'accesso sia alle *"informazioni su"*, quanto al *"consumo di"* sostanze additive.

Proibizionismo e antiproibizionismo

In tutto questo, l'opinione pubblica pare sempre più disposta a riconoscere lo statuto di realtà – ineludibile e non più marginale – all'interno del complesso panorama socio-culturale contemporaneo al consumo di droghe. Così, accanto alle resistenti riserve dei propugnatori di un modello sociale dell'astinenza assoluta, sono sempre più evidenti e rintracciabili, a qualunque livello della comunicazione, le tracce di una posizione, a queste antagonista, disponibile piuttosto a un atteggiamento di normalizzazione del fenomeno. Interessante, da questo punto di vista osservare il mutamento degli orientamenti della popolazione giovanile (15-24enne) rispetto alla legalizzazione delle droghe negli ultimi 15 anni: la platea dei favorevoli (decisamente o abbastanza) passa dal 31,2% del 1992 al 36,5% del 2000. Se a questi numeri si aggiunge la percentuale degli indecisi (10,2% nel 1992 e 12,8% del 2000) si nota che la percentuale del 2000 arriva alle soglie della maggioranza assoluta del campione.

⁴) Si tratta di un progetto finanziato dalla Direzione Generale Famiglia e Solidarietà Sociale della Regione Lombardia allo scopo di favorire interventi di prevenzione mirata e/o occasioni di aggancio precoce per i giovani sotto i 26 anni segnalati dalle Forze dell'Ordine alla Prefettura di Milano in quanto sorpresi in possesso di droghe. Fra il 2002 e il 2007 sono stati contattati attraverso questo progetto oltre 2000 giovani milanesi.

Le droghe come merci, la loro diffusione come fenomeno di mercato.

Chi, sin da piccolo, è stato molto gratificato in quanto consumatore, chi è stato abituato a legare le proprie aspettative di felicità a dei feticci, chi sin da ragazzo, ha basato la propria autostima sul possesso o sul consumo di beni status symbol e chi ha di fronte a sé un futuro lastricato di rischi spaventosi, molto difficilmente si lascerà dissuadere dal consumo di droghe che promettono felicità e benessere. Inoltre, le possibilità e i rischi degli individui dipenderanno sempre più da sviluppi che sfuggono alla loro comprensione. L'unico accesso sicuro consentito di cui potranno usufruire è a sostanze che li aiutino a riequilibrare in modo chimico la propria vita interiore, desolata e inondata di paura.

Amendt G., No drugs no future. Le droghe nell'età dell'ansia sociale, Feltrinelli, Milano 2004

Quando si pensa alle droghe con un obiettivo preventivo è facile cadere nella semplificazione di focalizzare l'attenzione sulla singola occasione di scelta d'assunzione (o non assunzione) da parte del singolo soggetto (spesso "il giovane"), in un determinato contesto.

In questo modo sfugge la dimensione macro del fenomeno che fa spesso da "premissa sociale" a quella singola occasione di scelta: **le droghe sono merci che fanno parte di un mercato di cui fanno parte anche i singoli soggetti (giovani o no) che vi ci si avvicinano o che sono da esse avvicinati.**

È bene non dimenticare che il mercato è il format attualmente dominante nel nostro contesto sociale (si pensi alla rilevanza assunta dalla necessità di garantire a tutte le merci la possibilità di libera circolazione – è il caso dell'UE – e a tutti i cittadini un maggiore "potere di acquisto"...) e che questo fa sì che **ciascun individuo fin da piccolo sia educato a diventare un buon cittadino-consumatore.**

Affrontare sotto questa luce la "questione droga" permette al contempo di fare i conti con la complessità derivante dalle oggettive "imbricature" fra un fenomeno spesso considerato "marginale" e "non buono" con le strutture dominanti a livello sociale, culturale e dunque... educativo.

Il consumo come format

I format socio-culturali possono essere considerati uno spazio/ tempo esperienziale e virtuale dove vengono declinate ed interagiscono regole precodificate – già introiettate e in grado

di generare automaticamente comportamenti ed emozioni – assieme a eventi di nuova codifica che, a loro volta, possono generare ulteriori regole da introiettare. In tal senso si può pensare a un lento, ma continuo, processo di formattazione, tanto più efficace e irreversibile quanto più prematuro sia. Così come **si può richiamare alla mente il concetto di imprinting**, ovvero quella modalità di apprendimento che riguarda una specifica fase di sviluppo dei "cuccioli" durante la quale tutto ciò che accade, cognitivamente e affettivamente connotato, rimane irreversibilmente impresso nella memoria, nel carattere, nello stile relazionale del cucciolo. È una sorta d'eredità culturale, assimilabile ad un bagaglio genetico, almeno in quanto ad assoluta mancanza di flessibilità e plasticità. Ragionando analogamente, allora, basti pensare a come, **fin da giovanissimi, noi uomini veniamo continuamente "contattati"**⁵ e "addestrati" a comprendere l'esistenza, o meglio condividere la vigenza, di una (falsa) equivalenza tra "cittadino" e "consumatore" e, di più, tra "buon consumatore" e "consumatore consapevole".

Così addestrato, il giovane diventa adulto nel momento in cui diviene padrone dei propri consumi. Il poter scegliere, allora, non è più solo una questione di "potere di acquisto", ma anche una tappa nel processo di crescita, e soprattutto di individualizzazione personale. Se ci fermiamo a riflettere attentamente su questo punto ci accorgeremo che **i prodotti cui attribuiamo maggior valore sono proprio quelli che, indipendentemente dal loro valore intrinseco, sono in grado di valorizzare il nostro potere di scelta.**

L'abilità di chi vende, e quindi anche di chi vende droga, è proprio quella di farci entrare in "format di consumo" in cui, alla nostra sensazione di scegliere corrisponde al contempo la verità di essere scelti, alla nostra brama di possedere la verità di essere posseduti, al nostro anelito d'indipendenza la verità di una situazione di dipendenza.

All'interno di questo gioco⁶ di format la razionalità entra, ma solo sino a un certo punto, se si considera come è facile far credere che ogni scelta sia personale, mentre, di fatto, è ineludibilmente coerente con il format sociale in cui si vive⁷. Senza trascurare il fatto che la forza persuasiva della "cultura dell'addittività" è di gran lunga superiore (tecnologicamente, economicamente, retoricamente) alle attuali possibilità di resistenza ed impermeabilità culturale ai suoi contenuti, contenuti di una società imperniata su cardini come l'efficienza, la prestazione e l'apparenza.

Il format, così, nella sua interazione con altri format diventa ciò che facciamo e, in un certo senso, ciò che siamo.



Merceologia delle droghe

In questa prospettiva pare utile segnalare i dati raccolti da PrevoLab⁸, che ci mostrano l'assoluta "modernità" e l'attuale "sintonicità sociale" delle droghe da tutti i punti di vista di una possibile analisi merceologica.

Offerta

Sul mercato risultano disponibili sostanze additive legali e illegali assai variegate per: **Origine** (chimica e/o natura), **Effetti** (psicotropi e/o fisici), **Conseguenze** (dipendenza psico-fisica e/o effetti collaterali), **Modalità di assunzione**, **Dosaggio** (del principio attivo, Modalità di distribuzione/acquisto, Range di prezzo, Gradiente di legalità e/o accettabilità sociale). **Proprio il mix di queste diverse caratteristiche sta alla base dell'attuale segmentazione del loro mercato in termini di potenziali (ed effettivi) consumatori.**

Domanda

Dal punto di vista della domanda, il mercato appare disponibile al consumo di sostanze additive che presentino, anzitutto, le seguenti caratteristiche:

1. Producano un miglioramento "soggettivo" (compensativo-analgescico, prestazionale, ludico-ricreativo, terapeutico, psico-socio disinibitorio, psicotropo) della qualità della vita in presenza di effetti collaterali nulli, gestibili e/o compatibili con lo svolgimento delle attività della quotidianità
2. Consentano/producano un vissuto di "controllo del consumo"
3. Consentano una modalità d'assunzione quanto più "discreta", "portatile", "pulita" e "dosata"
4. Producano/sviluppino un'agire relazionale ricco e soddisfacente, ma sempre socio-compatibile
5. Consentano, per dosaggio di principio attivo e range di prezzo, iniziazione, ripetibilità e prolungabilità dell'esperienza di consumo
6. Non comportino una eccessiva⁹ stigmatizzazione sociale del consumo
7. Possano associarsi nel consumo in contesti di poliassunzione
8. Siano di facile reperibilità

5) Occorrerebbe ponderare a lungo sul fatto che mentre gli adulti (i genitori, ma anche il sistema educativo e quello della prevenzione) lamentano la difficoltà a stabilire un contatto con i giovani, questi ultimi siano contattati fin dalla culla da chi confeziona e vende i format socio-culturali compresi quelli droga correlati e/o contigui.
6) Se non valesse per gli aperitivi come per le automobili, per i detersivi come per i biscotti, per le squadre di calcio come per i partiti, potrebbe sembrare la descrizione di un innamoramento: qualcosa che, comunque, ha a che fare con un istinto primario che regola la sopravvivenza della specie.
7) Aderendo ai format si è perennemente insoddisfatti perché i nostri bisogni sono continuamente compressi ed espansi – semplificati e poi resi complessi – attraverso un continuo lavoro di ricodifica che propone costantemente nuovi modelli di consumo. D'altronde la ridefinizione continua dei bisogni è una strategia irrinunciabile per una società consumistica costretta a spostare continuamente l'attenzione del potenziale consumatore – da un prodotto ad un altro – secondo una logica che alterna, sadicamente, gratificazione e frustrazione, appagamento e indigenza, sazietà e appetito.

8) Realizzato all'interno di un Accordo di Programma fra la Presidenza del Consiglio dei Ministri e la Regione Lombardia, l'Osservatorio Previsionale PrevoLab ha l'obiettivo di studiare l'andamento dei fenomeni di abuso di droghe in Italia e di ipotizzarne i trend di evoluzione futura nel medio periodo (orizzonte temporale tre anni).
9) Va notato come l'illegalità, grazie ad "attente" campagne di promozione della legalizzazione ed a "disattenti" outing da parte di personalità pubbliche, non costituisca più un particolare ostacolo all'acquisto e/o assunzione di sostanze additive.

Disegno di Andrea Adocchio 1°B Grafica Istituto Kandinsky

Attrattività

Dal punto di vista dell’attrattività, anche se non si dispone di dati specifici su uso e abuso di droghe illegali, è possibile fare riferimento ad alcuni mercati legali contigui (alcol e tabacco) che hanno registrato un calo tendenziale dei consumi, relativamente al consumo pro-capite annuo, tuttavia **il consumo appare preoccupantemente in aumento in alcune fasce di popolazione, ora considerate a rischio “abuso”:**

■ i/le giovanissimi/e (11-14 anni)¹⁰

■ i/le giovani (15-24 anni)¹¹

■ le donne¹²

Si tratta delle fasce di popolazione **che più di recente hanno acquisito maggiori possibilità e crescente autonomia nei comportamenti di consumo**, una volta svincolati¹³ dall’insieme “famiglia”, tradizionalmente gestito, anche nel comportamento di consumo, dalla figura paterna/maschile. Ciò ha reso tali **target particolarmente attraenti (in quanto “vergini”) per il mercato** e particolarmente attratti (in quanto soggetti “che si autodeterminano”) da mercati di prodotti/servizi ad alto contenuto “emancipativo” ed alto valore “aggregativo”. In tal senso, ciò che caratterizza tali target di consumatori, in funzione delle strategie di marketing delle aziende produttrici di sostanze/servizi additivi, è la necessità di costruire le condizioni ottimali per un’iniziazione¹⁴ al consumo in termini di gradualità, soddisfazione delle aspettative, accettabilità sociale (o per lo meno condivisibilità personale¹⁵), sostenibilità psico-fisica¹⁶. Va inoltre tenuto conto che le mutate condizioni socio-culturali, in particolare la prevalenza di tempo passato al di fuori del contesto familiare da parte di tutti i suoi componenti, hanno causato una notevole (e strumentalizzata) mutazione nei processi di socializzazione al consumo, oggi perlopiù indotti dai format socio-culturali dominanti e agiti all’interno del gruppo dei pari (amici, colleghi/e ecc.), ovvero entro una relazionalità orizzontale (che aggira la possibilità del giudizio e del divieto aprioristici, che consente la possibilità di “provare” in un contesto di complicità, che facilita, viralmente, la diffusione dei modelli di consumo).

Diverso appare il discorso in relazione al **mercato dei farmaci**.

Infatti, in un contesto socio-culturale in cui impera e dilaga un processo di “medicalizzazione” e “patologizzazione¹⁷” della società, **il mercato dei farmaci è “attraente per” ed è “attratto da” una segmentazione decisamente più trasversale della popolazione generale**. Il consumo (ora anche preoccupantemente uso improprio e/o abuso) di farmaci si giova di una tendenza generale del mercato: **l’autodeterminazione¹⁸ del singolo nel comportamento di consumo**. Nello specifico, tale tendenza **si appoggia ad una generale e diffusa presunzione di possedere un’esaustiva (dis)informazione¹⁹ e si traduce in (e quindi genera) una preoccupante tendenza all’autodiagnosi, all’autoprescrizione e alla conseguente automedicazione²⁰**.

Relazionalità

Anche dal punto di vista delle loro potenzialità relazionali, **le droghe si caratterizzano più o meno direttamente come strumento per produrre/consentire la sostenibilità** (ricerca >> acquisizione >> mantenimento) **di una rete relazionale quanto più estesa e stabile possibile**.

Da qui deriva l’attuale indiscutibile successo delle sostanze che **producono/consentono**:

1. Disinibizione emotiva, e dunque comportamentale, finalizzata alla **socializzazione**.
2. Adeguamento (>> accrescimento) delle funzionalità emotive/cognitive finalizzato all’**integrazione**.
3. **Diminuzione** dell’incidenza delle variabili psichiche ostacolanti (**ansia, angoscia, paura ecc.**).
4. Accrescimento delle prestazioni psico-fisiche finalizzate ad un vissuto d’**adeguatezza**.

Così come va rilevato, al contempo, come alcune sostanze “hard”²¹ abbiano cercato di mutare nel tempo il proprio look (gradazione, gusto, packaging, modalità di assunzione ecc.) in funzione di un rinnovato feeling con il target di consumo di riferimento (>> al fine di raggiungere una penetrazione anche nei segmenti “soft”: giovanissimi, giovani, donne, anziani).

Il cambiamento necessario della prevenzione e dell’educazione.

E la Prevenzione?

Alla luce degli elementi approfonditi nelle pagine precedenti è doveroso chiedersi se tutto ciò sia prevenibile: **è possibile mettere in atto strategie educative, culturali e sociali che contrastino efficacemente un fenomeno che attualmente appare “invincibile”?** Cosa è possibile fare per evitare che il consumo di sostanze prosegua nel suo progressivo diffondersi nella popolazione? Come è possibile sfruttare le occasioni di **relazione sociale al fine di prevenire tutto questo?** Si tratta di una sfida affatto facile e non è certamente possibile ipotizzare “*ricette*” esaustive e certamente vincenti... A nostro parere, però, **è possibile da subito fare qualcosa, a maggior ragione se si è impegnati quotidianamente in campo educativo (è il caso degli insegnanti) o nel settore socio-sanitario (è il caso degli operatori dei servizi territoriali)**. Innanzitutto – e non è aspetto di poco conto – **è necessario creare e sviluppare sensibilità nei nostri ambienti di lavoro in**



Disegno di Marco Casciero 1°A Grafica Istituto Kandinsky

relazione alle caratteristiche e alla complessità dei fenomeni che abbiamo di fronte. Secondariamente, è opportuno abbandonare la visione classica che vede la prevenzione come un’esperienza stra-ordinaria e per questo esterna alla normalità del nostro impegno e dell’azione dei servizi in cui operiamo.

Al contrario – **trovandoci di fronte a un fenomeno che come abbiamo visto ha profonde radici nella normalità sociale e culturale – è indispensabile che la costruzione di atteggiamenti di salute (e per questo preventivi) da parte dei nostri concittadini (con particolare attenzione ai più giovani) avvenga all’interno degli ordinari processi relazionali, educativi e sociali (in famiglia, a scuola, nell’interazione adulti/giovani tipica dei luoghi di vita e di aggregazione quotidiana ecc.)**.

Non si tratta di un cambiamento di poco conto, perché **accettare una prospettiva di questo genere significa** per ciascuno fare i conti con il proprio ruolo sociale e con le responsabilità intrinsecamente connesse ad esso. Significa al contempo **mettere in discussione molti degli affermati paradigmi preventivi classici** (quello dell’esperto-delegato all’intervento, ad esempio; quello basato sulla mera informazione come antidoto ai comportamenti a rischio ecc.), che si sono affermati in questi anni... anche a causa di un progressivo processo di “delega a cascata” delle responsabilità preventive da parte degli adulti di riferimento (con progetti educativi più caratterizzati dall’utilizzo dei media che da veri e processi di mediazione culturale fra più grandi e più giovani...) e fra gli adulti stessi (famiglia a scapito della scuola ecc.). **La sfida della prevenzione sta dunque nell’offrire strategie sociali e cognitive adatte a gestire le influenze sociali e culturali che tendono a normalizzare e accettare socialmente il consumo fin da giovanissimi...**

Si tratta, dunque, di **ri-contestualizzare l’azione preventiva all’interno dei normali processi educativi, anticipandone l’azione nella logica promozionale della salute ben prima delle prime avvisaglie di rischio da prevenire...**

E fare questo significa, infine, trovare nuove metodologie di intervento. Gli approcci preventivi devono necessariamente essere multidimensionali: se è importante prendere in considerazione da un lato le diverse sostanze e le diverse traiettorie che conducono ad esse, dall’altro è centrale considerare che – nel momento in cui il mercato della droga fa il suo ingresso nella quotidianità superando le barriere ambientali – il consumo pare coinvolgere una quota costante di giovani, i cui comportamenti quindi non sono legati a situazioni sociali, emotive e valoriali in maniera evidente.(Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A, 2007, pag 352). In questa logica l’Organizzazione Mondiale della Sanità va

10) La disponibilità economica e l’autonomia di spesa dei giovanissimi è un fatto inedito nella cultura italiana. Così come il fatto che il target dei giovanissimi sia oggetto di campagne di marketing mirate.

11) La permanenza prolungata nella famiglia d’origine e la posticipazione degli eventi lifemakers ha consentito ai giovani l’accesso a risorse economiche inedite in passato.

12) Le conquiste socio-culturali del femminismo, la formazione di nuclei familiari ristretti, la precarizzazione dei contratti di lavoro, il progressivo disgregamento della famiglia e l’aumento del costo della vita hanno avuto come diretta conseguenza l’incremento del tasso d’ingresso delle donne nel mondo del lavoro con conseguente raggiungimento d’autonomia nella sfera della gestione delle entrate e delle spese.

13) Quanto ha influito in ciò la strategia del marketing? Non è presumibilmente vero che il consumatore tipo (maschio, 25-55 anni, economicamente autonomo ecc.) non fosse più in grado di assorbire un’endemica sovrapproduzione di beni/servizi di consumo del mercato? Non è presumibilmente vero che la coppia bambino/mamma, alleata nel mettere in gioco istanze emotive/irrazionali, sia in grado di esercitare una forte pressione sulla (presunta) maggiore razionalità nel comportamento di consumo della figura maschile? Non è presumibilmente vero che le nuove generazioni rappresentano il futuro del mercato? Non è presumibilmente vero che l’assenza di una mediazione (la gestione paterna/maschile dei bisogni/desideri “familiari”) nelle scelte di consumo apra il mercato?

14) Preferibilmente in un contesto di aggregazione e di condivisione.

15) Si fa riferimento al diffuso “doppio binario morale”.

16) Possono essere lette in tal senso, le campagne marketing che hanno puntato su un’immagine dei prodotti “light”, “mix”, “friendly” (si pensi agli alcolpop, agli aperitivi, al vino frizzante e amabile).

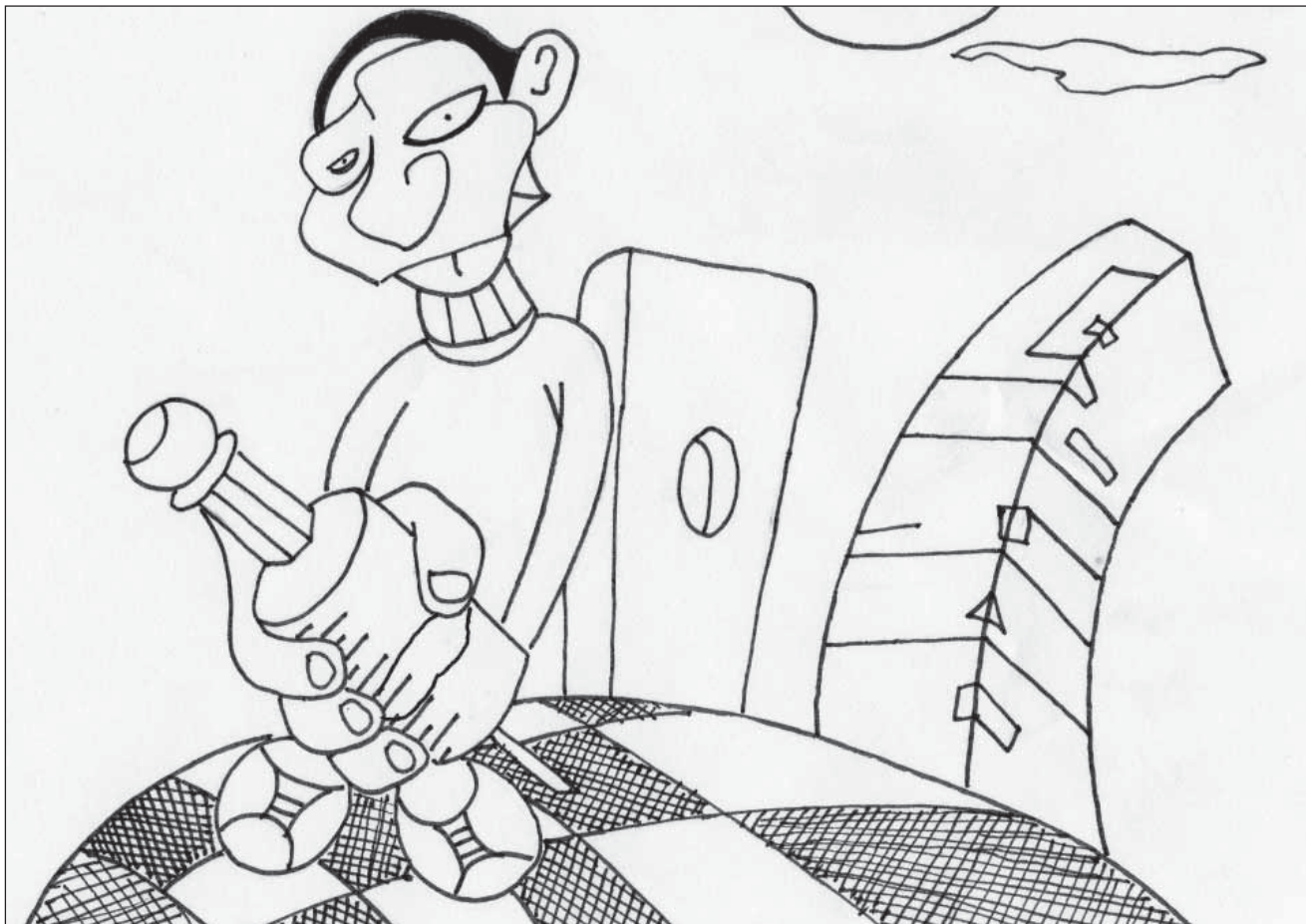
17) Si vedano i dati di prevalenza dei disturbi afferenti i bisogni primari (cibo, sesso, sonno, relazionalità) nella popolazione generale.

18) Comunque sempre agita, più o meno consapevolmente, entro le possibilità offerte (indotte) dal mercato.

19) Va sottolineato il ruolo di internet come fonte (in)attendibile di informazioni correlate alla salute.

20) Si noti come la sottrazione del mercato dei farmaci al controllo (?) dei medici/farmacisti possa contribuire a diffondere tale atteggiamento.

21) Stigmatizzate socialmente, insostenibili psico-fisicamente o ingestibili negli effetti collaterali (eroina, alcol ad alta gradazione).



sostenendo ormai da quasi 20 anni l'adozione di strategie d'intervento preventivo che coinvolgono attivamente l'istituzione scolastica, fin dai cicli primari d'istruzione, con l'obiettivo di rendere maggiormente sensibili gli adulti di riferimento (genitori e insegnanti) e di potenziare le abilità di vita dei bambini e dei giovanissimi.

È il caso del Life skills training (d'ora in poi LST): uno dei modelli di intervento della prevenzione dell'uso di sostanze che negli ultimi venti anni ha ricevuto il maggior numero di validazioni con effetti positivi sia a breve (1 anno) che a lungo termine (3/7 anni) (Griffin et al., 2004).

Si tratta di un programma di sviluppo che si focalizza sulle capacità di resistenza all'uso di droghe all'interno di un modello più generale d'incremento delle abilità personali e sociali. In particolare il LST agisce su diversi mediatori quali: la percezione delle norme, la capacità di rifiuto della sostanza, l'assunzione del rischio, l'assertività, l'ansia sociale, la capacità di risolvere problemi e prendere decisioni (Botvin et al. 1992a, 1992b, 1992c 1995a, 1995b 1997; Botvin, 1999).

Dal momento che, come abbiamo visto, i fattori implicati nell'abuso di sostanze hanno a che fare con le influenze

esterne (l'ambiente, i media e i pari) e con fattori interni (ansia sociale, bassa autostima, propensione a ricercare emozioni forti), questo approccio, aumentando nei soggetti le capacità di gestione delle sfide quotidiane, favorendo un maggior senso di controllo personale e fornendo informazioni sulle sostanze rende possibile contrastare la loro motivazione ad usare droghe, ridurne vulnerabilità e suscettibilità alla pressione esterna, diminuendo così il ricorso alle droghe.

Le ricerche che hanno valutato l'efficacia dei programmi di life skill realizzati all'interno del contesto scolastico hanno evidenziato i fattori chiave, legati al successo di queste iniziative:

- Insegnamento sia di abilità generali sia di abilità specifiche per la prevenzione di alcuni comportamenti;
- Insegnamento di abilità chiave adeguate al livello di sviluppo del target;
- Presenza di peer leadership per lavorare con gli adolescenti;
- Presenza di legami chiari con le aree di insegnamento scolastiche;
- Coinvolgimento attivo degli studenti

È, dunque, in questa direzione che è utile muoversi! Insieme!

Disegno di Marika mazzucca 1°B Grafica Istituto Kandinsky

Molte ricerche hanno tentato negli anni di chiarire quali potessero essere le variabili che, nel corso di tutta l'adolescenza, potevano favorire o impedire l'uso di droghe. Uno dei primi studi in merito fu condotto a metà degli anni '60 da Margaret Ensminger e Sheppard Kellam della John Hopkins University che individuarono un campione di circa 1200 alunni che frequentavano la prime classi elementari di Woodlawn, un sobborgo povero a Sud di Chicago, nella quale sono stati coinvolti i ragazzi e le loro famiglie per 30 anni.

La ricerca condotta e in più punti ripresa e confermata da altre ricerche analoghe (le ultime nel Nord America e nel Regno Unito), ha portato all'individuazione di significativi fattori di rischio, ma anche comportamenti che proteggono dall'uso di sostanze. **I fattori associati ad una più elevata probabilità di consumo di sostanze sono chiamati "fattori di rischio", mentre quelli associati ad una ridotta potenzialità di consumo vengono definiti fattori "protettivi".** In merito ai fattori di rischio sono stati individuati quattro aspetti endogeni come l'introversione-timidezza, l'aggressività-irritabilità, la tendenza alla ribellione e l'appartenenza al sesso maschile ed alcuni fattori esterni all'adolescente, come l'uso di sostanze nel gruppo d'appartenenza, da parte dei propri genitori e l'aver avuto dei problemi con la legge.

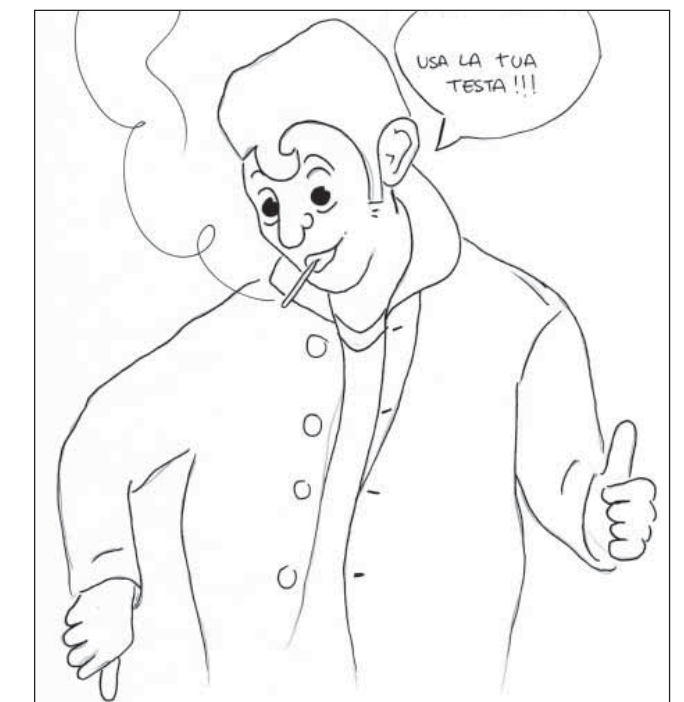
I fattori protettivi sono principalmente: avere buone capacità sociali, dei buoni risultati scolastici, essere impegnati in attività dopo-scuola ed avere dei solidi legami affettivi familiari. Rischi precoci quali per esempio un comportamento aggressivo, non controllato, potrebbero essere visibili in un bambino molto piccolo. Un comportamento aggressivo a scuola può portare al rifiuto da parte dei propri coetanei, alla punizione da parte degli insegnanti e a un cattivo rendimento scolastico. Inoltre, se non affrontati con interventi preventivi, questi atteggiamenti possono determinare altre situazioni quali l'abbandono scolastico e la frequentazione di coetanei che fanno uso di sostanze, mettendo il ragazzo in una condizione a rischio di abuso di sostanze (NIDA, 6, 2003). Il NIDA (National Institute on Drug Abuse) riporta infatti alcuni esempi di studi nei quali si dimostra che studenti con basse performance scolastiche all'età di 7-9 anni spesso all'età di 14-15 anni sono coinvolti nell'abuso di sostanze (NIDA, 8,2003)

È però importante sottolineare che non esiste una relazione lineare tra alcuni fattori di rischio o comportamenti a rischio e l'abuso di sostanze (Burkhart,12,2003)

La maggior parte degli individui a rischio non necessariamente inizia a far uso di sostanze e ne diviene dipendente; d'altro canto anche giovani che non manifestano alcuna condizione di "vulnerabilità" possono intraprendere una carriera di consumatori problematici di sostanze.

L'interazione tra un fattore di rischio e l'uso di sostanze può essere, inoltre, circolare; per esempio la dispersione scolastica

può essere una causa, ma anche un effetto del consumo di sostanze. È comunque necessario sottolineare come un fattore che risulta essere "di rischio" per una persona può non esserlo per un'altra. I fattori di rischio e i fattori di protezione possono presentarsi in una fase particolarmente a rischio dello sviluppo del bambino. I rischi possono essere vari e manifestarsi in stadi diversi della vita. Modelli di prevenzione basati su fattori di vulnerabilità e su fattori protettivi possono essere importanti per indirizzare gli interventi dove il rischio è "alto", ma sicuramente non sono predittivi del comportamento di giovani che manifestano una certa vulnerabilità rispetto al consumo di droghe. I programmi di prevenzione basati sulla ricerca sono in grado di intervenire precocemente sullo sviluppo del bambino rafforzando i fattori di protezione e riducendo i rischi molto prima che questi evolvano in problemi comportamentali. La tabella sotto riportata classifica i fattori di rischio ed i fattori protettivi in cinque ambiti o gruppi, che risultano utili nella prevenzione. Come indicano i primi due esempi, alcuni fattori di rischio e di protezione si escludono reciprocamente, la presenza degli uni implica l'assenza degli altri. Per esempio nella sfera individuale, il precoce comportamento aggressivo, ritenuto un fattore di rischio, indica l'assenza del controllo dell'impulsività, un fattore di protezione di fondamentale importanza. Nella scheda che segue, vi è una rappresentazione dei domini del singolo individuo, della famiglia, della scuola, del contesto-comunità. Per contrastare l'uso di droghe **la scuola può incidere principalmente nel proprio dominio** aumentando i fattori di protezione e contrastando quelli di rischio.



Disegno di Matteo Sacchi 2°B Grafica Istituto Kandinsky

SCHEDA METODOLOGICA: FATTORI DI RISCHIO E DI PROTEZIONE		
Domini	Fattori di rischio	Fattori protettivi
Individuo	Deficitarie abilità sociali Aggressività Atteggiamento favorevole rispetto alle sostanze Impulsività/iperattività Ricerca compulsiva di nuove emozioni Tendenza ad affrontare le situazioni con lo strumento dell’aggressività. Esperienze stressanti/frustranti (la morte di un genitore, fallimento scolastico, fallimento nella socializzazione).	Abilità sociali e di comprensione (capacità di problem solving, flessibilità e resistenza alla pressione del gruppo) Temperamento calmo Atteggiamento sfavorevole rispetto alle sostanze Controllo dell’impulsività. Stabilità emotiva Buona consapevolezza di sé Positiva percezione di sé Resilienza (autoironia, capacità di coping, etc.) Capacità di riconoscere e confrontarsi in modo adeguato ai diversi codici dell’adulto (accogliente vs normativo).
Famiglia	Comportamento di abuso dei genitori (alcol, droga, fumo, gioco d’azzardo) Mancanza del legame d’attaccamento fra genitore e figlio; Ambiente familiare conflittuale Scarso supporto e monitoraggio familiare Scarsa gestione familiare Scarsa disciplina e capacità organizzative Genitori con problemi psicologici Genitori anaffettivi e genitorialità inefficace, soprattutto con i bambini che presentano difficoltà di apprendimento o problemi comportamentali	Legami familiari forti e positivi Monitoraggio da parte dei genitori dei comportamenti dei figli e delle attività che conducono con i pari; Supporto emotivo e assenza di giudizio severo e critico Senso di fiducia di base Alte aspettative genitoriali Ruoli e aspettative chiari Regole di condotta chiare che la famiglia fa rispettare; Coinvolgimento dei genitori nella vita dei loro figli;
Scuola	Basse performance scolastiche Clima scolastico disorganizzato, negativo e pericoloso Aspettative basse degli insegnanti Perdita di chiarezza delle politiche scolastiche riguardo alle norme (es. sul fumo) sugli abusi Comportamenti di isolamento/aggressivi in classe	Ambiente scolastico accogliente e supportivo Successo scolastico Aspettative elevate Comportamenti appropriati definiti chiaramente da standard e regole partecipazione attiva dei ragazzi, Coinvolgimento e responsabilità nei compiti e nelle decisioni
Gruppo dei pari	Affiliazione con i pari che fanno uso di sostanze o agiscono comportamenti devianti Contatti con pari che manifestano problemi comportamentali e scarse abilità sociali	Coinvolgimento in gruppo di pari che manifestino comportamenti positivi e rispettosi delle norme sociali (prosociali) Coinvolgimento in gruppi di pari con competenze sociali adeguati (capacità di prendere decisioni, assertività ed efficace comunicazione interpersonale)

Continua >

Domini	Fattori di rischio	Fattori protettivi
Comunità/ Contesto	Disponibilità di sostanze Comunità caratterizzate da norme che consentono e/o promuovono l’uso di sostanze e il gioco d’azzardo Vivere in contesti caratterizzate da disagio, criminalità, instabilità, deprivazione culturale Percezione che in ambito familiare, scolastico, dei pari e della comunità vi sia approvazione nei confronti del consumo di sostanze psicoattive	Comunità accogliente e supportiva Figure adulte protosociali Alte aspettative rivolte ai giovani Educazione dei giovani attraverso i messaggi pubblicitari e la divulgazione delle informazioni Attività basate sulla religione Attività sponsorizzate dalla comunità Forte legame con le istituzioni, come ad esempio la scuola e le organizzazioni religiose.

Altri fattori di rischio e di protezione sono indipendenti l’uno dall’altro, come dimostrano gli esempi della tabella. Nell’ambito della scuola, per esempio, le droghe potrebbero essere presenti, anche se la scuola dispone di politiche antidroga. Un intervento di prevenzione potrebbe consistere nel rinforzare le regole della scuola in modo tale da creare l’ambiente desiderato.

Alcuni fattori di rischio risultano particolarmente forti; tuttavia, potrebbero non avere influenza sull’abuso di sostanze, a meno che non prevalgano determinate situazioni. Avere una storia familiare d’abuso di sostanze, per esempio, mette a rischio il bambino. In ogni caso, in un ambiente in cui non vi sia consumo di sostanze da parte dei coetanei e siano presenti forti norme antidroga è meno probabile che quel bambino diventi tossicodipendente. La presenza poi, di numerosi fattori di protezione può diminuire l’impatto di alcuni fattori di rischio. Per esempio, una forte protezione – come il supporto e il coinvolgimento dei genitori – può ridurre l’influenza di forti rischi, quale quello di avere coetanei che abusano di sostanze psicoattive. Un obiettivo importante della prevenzione, allora, è quello di modificare l’equilibrio fra fattori di rischio e di protezione in modo tale che questi ultimi prevalgano su quelli di rischio.

Quali sono i periodi a più alto rischio per l’abuso di droga fra i giovani?

La ricerca ha evidenziato che i periodi a maggior rischio per l’abuso di droga coincidono con i principali momenti di transizione nella vita dei ragazzi, per es. durante cambiamenti significativi nello sviluppo fisico, quali la pubertà, situazioni sociali quali il trasferimento da un quartiere all’altro o la separazione dei genitori, quando vi è una maggiore vulnerabilità ai problemi comportamentali.

La prima grande fase di passaggio per i bambini ha luogo quando lasciano la sicurezza della famiglia e vengono iscritti a scuola. In seguito, quando passano dalla scuola elementare alle medie inferiori spesso vivono nuove situazioni scolastiche e sociali, imparano a socializzare all’interno di un gruppo più ampio di pari ed avere maggiori ambizioni rispetto al rendimento scolastico. È in questo momento, all’inizio dell’adolescenza, che i ragazzi potrebbero incontrare per la prima volta le sostanze. Successivamente quando accedono alle scuole superiori, si trovano a fronteggiare ulteriori sfide sociali, psicologiche ed educative. Allo stesso tempo, è probabile che vengano esposti a una maggiore disponibilità di sostanze, un maggior numero di consumatori e a situazioni sociali in cui sono presenti le sostanze; queste situazioni possono incrementare il rischio che essi abusino di alcool, tabacco e altre sostanze. Anche successivamente quando i giovani entrano nel mondo del lavoro o si sposano, si trovano a fronteggiare nuove situazioni stressanti che potrebbero metterli a rischio di uso di alcool e di altre sostanze nel loro ambiente adulto. Queste sfide, però, possono essere anche protettive quando costituiscono per i giovani un’opportunità di crescita e di raggiungimento dei loro obiettivi futuri. La ricerca ha dimostrato che questi nuovi stili di vita possono essere fattori protettivi in quanto i nuovi ruoli assumono un valore più importante delle sostanze.

I rischi sono presenti in ogni momento di transizione, dall’infanzia fino all’età adulta.
Nel definire programmi di prevenzione è opportuno quindi considerare bene chi sono i destinatari principali e realizzare programmi che forniscano un adeguato supporto per ciascuna fase dello sviluppo.
È necessario inoltre, vedere in che modo si possono rafforzare i fattori protettivi in queste fasi.

SCHEDA METODOLOGIA: SITI & PREVENZIONE	
Sito	Descrizione
CADE (Centre for Alcohol and other Drug Education) http://gwired.gwu.edu/cade/	Il sito del CADE è una sezione del GWIRED, un sito dedicato agli studenti della “George Washington University”. Il CADE ha l’obiettivo di educare gli studenti in modo tale che essi posseggano le informazioni necessarie e si percepiscano responsabili rispetto ai comportamenti di uso di sostanze. Il CADE fornisce programmi, servizi e risorse che incoraggiano gli studenti a riconoscere la loro responsabilità rispetto alla salute e ad essere consapevoli di come i loro comportamenti possano influire non solo sullo stato di salute personale, ma anche sul benessere dei pari e della comunità. Il sito fornisce indicazioni sui programmi educativi implementati, e nella sezione “Alcohol&Drugs Information” divulga informazioni sull’alcol e le altre sostanze, sugli effetti che producono a breve e a lungo termine, e su come affrontare situazioni di emergenza e problematiche legate all’abuso personale o dei pari di tali sostanze.
DRUG PREVENTION RESOURCE CENTER http://www.drugpreventionresource.org/	Sito in lingua inglese del DPRC, centro della Florida che si occupa di incrementare la consapevolezza della comunità dei rischi associati all’uso di alcol, tabacco e altre sostanze. Tale obiettivo è conseguito attraverso le attività di prevenzione ed educazione rivolte a giovani e adulti all’interno di vari contesti quali: la scuola, il luogo di lavoro, la chiesa, la famiglia e il gruppo dei pari. Le attività di prevenzione ed educazione utilizzano diverse metodologie: la diffusione di informazioni attraverso i media, i training per incrementare l’assertività e l’autostima, per gestire la rabbia e lo stress, supportare le funzioni di “parenting”. Il sito illustra i vari programmi e servizi di prevenzione attivati dal DPRC, i dati epidemiologici relativi all’uso di sostanze e alle conseguenze del loro utilizzo.
DRUGSCOPE www.drugscope.org.uk	Sito in lingua inglese del Drug Scope, il primo centro in Inghilterra che si è occupato di diffondere informazioni supportate scientificamente sull’uso delle sostanze, di implementare attività di riduzione del rischio associato ad esso, intraprendere ricerche a livello locale, nazionale ed internazionale, orientare i politici, favorire il confronto tra coloro che operano nel campo della prevenzione e sostenere l’implementazione di programmi di educazione e prevenzione che siano scientificamente validi ed efficaci. Il sito rende disponibili materiali in pdf che riguardano: l’entità della diffusione del fenomeno di uso di sostanze, i risvolti che tale uso ha nella società, nel mondo del lavoro, nella comunità, i fenomeni di esclusione sociale, i programmi di educazione e prevenzione implementati nelle scuole che devono coinvolgere i genitori, la comunità e il Governo. Nella sezione “documenti ufficiali” sono disponibili articoli sulle strategie di prevenzione ed educazione che il governo inglese utilizza e la legislazione che le regola.
EDC (Education Development Center) http://main.edc.org/	Sito in lingua inglese dell’EDC, un’organizzazione internazionale no-profit che ha seguito e documentato l’implementazione di più di 300 progetti volti a incrementare e integrare le conoscenze rispetto alla salute, promuovere la salute, supportare i bambini e le loro famiglie, costruire il senso di comunità, migliorare il servizio scolastico, orientare nell’inserimento/re-inserimento lavorativo. Le diverse sezioni dedicate a ciascuno di questi argomenti, contengono i link che descrivono i progetti sviluppati in tale ambito e i riferimenti per contattare i centri e i direttori delle strutture che li hanno implementati. La sezione “Pubblicazioni” comprende un catalogo on-line che contiene un elenco degli articoli, delle ricerche, dei libri, del materiale video, dei software disponibili per ciascun argomento, suddivisi rispetto al target degli interventi e ai temi trattati.

SCHEDA METODOLOGIA: SITI & PREVENZIONE	
Sito	Descrizione
Habit Smart http://www.habitsmart.com/	Sito in inglese nato nel 1995 che fornisce informazioni sulle teorie che spiegano i comportamenti di abuso, gli approcci attraverso i quali modificarli, informazioni sul fenomeno delle dipendenze e sulle capacità individuali di resistenza e cambiamento. Il sito contiene materiali che sostengono la validità dell’approccio cognitivo e la possibilità di produrre cambiamento rispetto a comportamenti problematici fornendo informazioni e incrementando le capacità di coping. Il sito contiene una sezione dedicata all’approccio della riduzione del danno.
THE AMERICAN COUNCIL OF DRUG EDUCATION http://www.acde.org/	Sito in lingua inglese del Concilio Europeo per l’educazione rispetto alle droghe, un’agenzia che si occupa di implementare programmi educativi e preventivi rispetto alle sostanze, produrre materiali basati su ricerche scientificamente valide e informare circa gli effetti conseguenti all’uso di sostanze. Il sito fornisce tali informazioni organizzandole in sessioni separate rispetto ai fruitori e alle loro aree di interesse peculiari: educatori, professionisti della salute, genitori, ambiente scolastico, giovani, datori di lavoro.
The THE SUBSTANCE ABUSE PREVENTION PROGRAM http://sapp.uoregon.edu/	Sito in lingua inglese del SAPP, un programma di prevenzione dell’abuso di sostanze implementato nello stato dell’Oregon e rivolto agli studenti che vogliono impegnarsi in progetti di prevenzione. Il SAPP fornisce materiali e indicazioni utili ai professionisti che operano nel settore della prevenzione con i bambini, i giovani e le loro famiglie. Il SAPP implementa programmi educativi e diffonde conoscenze utili rispetto alla prevenzione dell’uso di alcol e altre droghe, al trattamento e alla riabilitazione. Il sito fornisce informazioni anche sul BUSTED (Beginning Underage Successes Through Educational Diversion), un programma che si prefigge di diminuire comportamenti di abuso di alcol incrementando la consapevolezza dei fattori di rischio che facilitano l’adozione di tale comportamento.
PIANO PER IL BEN...ESSERE DELLO STUDENTE http://www.benesserestudente.it/	Sito in italiano del Ministero della Pubblica Istruzione che promuove un piano nazionale per la prevenzione del disagio fisico, psichico e sociale a scuola. All’interno del sito è possibile trovare il piano nazionale, le azioni e le tematiche affrontate, le strategie d’intervento l’archivio dei progetti inseriti dagli istituti scolastici.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (1966), **L'analisi del racconto**, Bompiani, Milano

Alberti L., Dinetto A. (1988), **Manuale di addestramento affermativo**, Bulzoni

Alberti R, Emmons M., (1999), **Ne hai il diritto, una guida per affermare se stesso**, Calderini, Bologna

Altieri M. **“Il concetto di autostima “** in Rivista Cognitiva e Comportamentale

Amendt G. (2005), **No drugs no future. Le droghe nell'età dell'ansia sociale**, Feltrinelli, Milano

Amovilli L. (1994), **Imparare a imparare. Manuale di formazione aspecifica**, Patron, Bologna

Anchisi R., Gambotto Dessy M. (1992), **Non solo comunicare, Teoria e pratica del comportamento assertivo**, Cortina, Torino

Antinucci F. (2001), **La scuola si è rotta**, Laterza

Aristotele, **Il Libro Primo della Metafisica**, Berti E., Rossitto C. (a cura di) (1997), 6°Edizione, Laterza Edizioni Scolastiche

Arnheim R.(2003), **La radio, l'arte dell'ascolto e altri saggi**, Roma, Editori Riuniti

Ausubel D. P.(1968), **Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti**, F. Angeli, Milano

Ausubel D.,(1995), **Educazione e processi cognitivi**, (pag. 93-193), Franco Angeli, Milano

Bandura A. (2000), **Auoefficacia**, Ed. Erickson, Trento

Barilaro A., Celata C. (1999), **(F)Attori di prevenzione**, Franco Angeli, Milano

Bassat L., Livraghi G.(2005), **Il nuovo libro della pubblicità. I segreti del mestiere**, Il Sole 24 Ore Libri, Milano

Bauman Z. (2002), **Il disagio della postmodernità**, Mondadori

Bennett M.J. (2002), **“Superare la regola d'Oro: simpatia ed empatia”**, in Bennett M.J. (a cura di), Principi di Comunicazione Interculturale,Franco Angeli, Milano

Bennett, Milton J. (1993), **“Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity”** In Education for the intercultural experience, edited by R. M. Paige, 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press

Bennett, Milton J. (a cura di),(2002), **Principi di comunicazione interculturale**, Franco Angeli, Milano

Bettinelli S.(2006), **Insegnare e/è coinvolgere, tecniche per l'apprendimento attivo**, I.T.C.G.P.A.C.L.E. Luca Pacioli, Crema

Biorcio R. (a cura di),(2006), **La scuola vista dai protagonisti**, Franco Angeli, Milano

Biorcio R., (a cura di),(2007) AA. VV: **“La scuola vista dai protagonisti”**, Rapporto 2006 Sulla scuola secondaria superiore e la formazione professionale nella provincia di Milano, ricerca redatta da Cisem e Istituto Iard, Milano

Boda G. (2005), **Life Skills: Comunicazione efficace**, Ed. Carrocci Faber, Roma

Boda G., Landi S.,(2005), **Life Skills: il problem solvig**, Ed. Carrocci Faber, Roma

Boda G., Mosiello F., (2005), **Life Skillsil pensiero critico**, Ed. Carrocci Faber, Roma

Bonenti, Meneghelli (2007), **Assertività e training assertivo**, Franco Angeli, Milano

Botvin G. J. (1999), **“Prevention in schools”**, in Ammerman R. T. (1999), “Prevention and societal impact of drug and alchool abuse”, Mahwah, New Jersey London

Botvin G. J. (2004), **“Substance abuse prevention: a life skills approach”**, relazione presentata alla XXXVI sessione del CICAD (Inter-American Drug Abuse Control Commission www.cicad.oas.org)

Botvin G. J., Baker E., Dusenbury L.D., Botvin E.M. e Diaz T. (1995), **“Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial”**, Journal of American Medical Association, vol. 273, 1106-1112.

Botvin G. J., Epstein J.A., Baker E., Diaz T. e Ifill-Williams M. (1997), **“School-based drug abuse prevention with inner-city minority youth”**, Journal of Child and Adolescent Substance abuse, vol. 6, 5-20

Botvin G.J. (1983), **“Prevention of Adolescent Substance Abuse Through the Development of Personal and Social Competence”**, in NationalInstitute of Drug Abuse, Preventing adolescent drug abuse: intervention

Bruner J.(1997), **La cultura dell'educazione**, Feltrinelli, Milano

Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A.(2005), **Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia**, Il Mulino, Bologna

Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A.(2007), **Rapporto giovani. Sesta indagine dell’Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia**, Il Mulino, Bologna

C. Cornoldi (1995), **Metacognizione e apprendimento**, il Mulino, Bologna

Cacciamani S. (2006), **Psicologia per l’insegnamento**, Carocci, Roma

Calderoni A.(2005), **Sopra le righe. Indagine sui protagonisti e sui luoghi da sniffare**, Aliberti editore, Reggio Emilia

Caramello L. (2003), **La droga della modernità. Sociologia e storia di un fenomeno fra devianza e cultura**, Utet libreria

Carver R.(1997), **Il mestiere di scrivere. Esercizi, lezioni, saggi di scrittura creativa**, Einaudi

Castanyer .O. (2006), **L’assertività: Espressione di una sana stima di sé**, Cittadella

Castiglioni I. (2005), **La comunicazione Interculturale - competenze e pratiche**, Carocci

Cattaneo P. (2006) et alii, **Guida alla professione docente**, La Tecnica della Scuola, Catania

Cattaneo P., (2006), **Progettare per “competenze”, certificare le competenze: linee guida per il lavoro di ricerca a livello d’istituto**, S.M.S. Griffini Casalpusterlengo, Milano

Cattaneo P., (2006), **Essere docenti tra autonomia e riforme**, Ed. La tecnica della scuola Catania

Cavalli A., Argentin G., (a cura di), (2007), **Giovani a scuola**, il Mulino, Bologna

Cavazza N. (2005), **Comunicazione e persuasione**, Il Mulino, Bologna

Celata C., Ghilotti P.(2004), **To be...er or not to be...er. Materiali didattici per la prevenzione dell’abuso di alcol nella Scuola Media**, edizione fuori commercio a cura di ASL Città di Milano, Milano

Clustolini S., (a cura di), (2006), **Cittadinanza e Convivenza Civile nelle Scuola Europea**, Arnando editore, Roma

Comunità Nuova (a cura di), (2005), **Drugs**, Zelig editore, Milano

Conaduri L., Refrigeri G., (a cura di), (1999), **Educazione Civica e cultura costituzionale (La via italiana alla cittadinanza europea)**, Ed. Il Mulino, Bologna

Cousinet R. (1949), **Un metodo di lavoro libero per gruppi**, La Nuova Italia, Firenze

Czerwinsky L. D. (2000), **La discussione intelligente**, Erickson, Trento.

Dewey J.(1961), **Come pensiamo**, La Nuova Italia,

Dewey J.(1949), **Democrazia ed educazione**, La Nuova Italia, Firenze

Eco U.(1994), **Sei passeggiate nei boschi narrativi**, Bompiani, Milano

Ferretti U., Santioli L. (a cura di),(2003) **Nuove droghe” tra realtà e stereotipi**, Franco Angeli, Milano

Ferrière A. (1922), **La scuola attiva**, La Nuova Italia, Firenze

Fonzi A. (1997), **Al termine del percorso**. In A. Fonzi (a cura di), Il bullismo in Italia, Giunti, Firenze.

Fornari L. e Peraboni B. (a cura di) (2008), **PRASSI Prevenzione al Rischio di Assunzione di Sostanze con Sensibilità Interuculturale: riflessioni su una sperimentazione in ambito scolastico**, Uni Service Editrice, Trento

Francescano D., Putton A., Cudini S. (1986), **Star bene insieme a scuola**, Carocci, Roma

Francescato D., Putton A., Cudini S. (1986), **Star bene insieme a scuola**, Carocci, Firenze.

Freinet E., Freinet C. (1949), **Nascita di una pedagogia popolare** , contiene anche **“La tecnica Freinet” (1937)**, La Nuova Italia, 1959 , Firenze

Gardner H.(1995), **L'educazione delle intelligenze multiple**, Anabasi, Milano

Gatti R. C. (2004), **Droga. Architettura e materiali per le nuove reti di intervento**, Franco Angeli, Milano

Ginosa R, Rudelli A, **Droghe e scuola, sguardi saperi e rappresentazioni degli insegnanti su droghe e geografie scolastiche**, (2004), Franco Angeli, Milano

Gordon T.(1993), **Insegnanti efficaci**, Giunti, Firenze

Guild P.B. and Garger S. (1998), **Marching To Different Drummers**, ASCD

Hall, T. (2001), **La dimensione nascosta**, Bompiani

Iannaccone N., (a cura di) (2005) **Stop al Bullismo. Strategie per ridurre ic omportamenti aggressivi e passivi nella scuola**, Edizioni La meridiana, Bari

Iannaccone N., Colombo F. (2002), **Adolescenza, violenza e bullismo: linee-guida per la programmazione di interventi preventivi. Istruzioni per gli studenti**, In A. Pellai, S. Boncinelli (a cura di), **Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia**, Franco Angeli, Milano

Iannaccone N., Colombo F. (in stampa), **Bullismo. Una risorsa per la classe**, In D. Sacchi (a cura di). Adolescenza (titolo provvisorio), McGraw-Hill, Milano

Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Smith, K. A. (1991), **Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity**. ASHE-FRIC Higher Education Report No.4. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University

K. Lewin (1972), **I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo**, F. Angeli, Milano

Kilpatrick W.H. (1925), **Il fondamento del metodo**. Conversazioni sui problemi

Kolb D. A., (1976) **“Management and the Learning Process”**, in California Business Review, vol. XVII, 3.

Kolb D. A., (1981) **“Experiential Learning Theory and Learning Style Inventory”**, in Accademy of Management Review, 3.

Kolb D. (1984), **Experiential Learning**, Prentice Hall, London

Kolb D. (1981), Learning Styles and Disciplinary Differences. In A. Chickering (A cura di), **The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Canging Society**, Jossey-Bass, San Francisco

Kolb D. (1976), **LSI Technical Manual**. McBer and Company, Boston

Honey P. & Mumford A. (1986), **Using your learning Styles**, Peter Honey, Maidenhead

Iannaccone N. (2001), **Il bullismo come risorsa per la classe. Esperienze e prospettive di un servizio pubblico milanese**, Atti del Convegno **“Insieme per imparare: una risorsa utile per l’oggi e per il domani”**, Milano 16/17 novembre

La Cecla F. (2006), **Surrogati di presenza. Media vita quotidiana**, Bruno Mondadori, Mila

Leone L. Celata C., (2006), **Per una prevenzione efficace. Evidenze di efficacia, strategie di intervento e reti locali nell’area delle dipendenze**, Il sole 24 ore s.p.a., Milano

Lieberman D. A. (1991). **Ethnocognitivism and Problem Solving**. In L. A. Samovar, & R. E. Porter (A cura di), Intercultural Communication(p. 229-234), Belmont, Wadsworth

Liss J. (2005), **La comunicazione ecologica, manuale per la gestione dei gruppi di cambiamento sociale**, La Meridiana, Molfetta (Ba)

M. Bellotto, V. Russo (2004), **Psicologia sociale**, McGraw–Hill Companies, Milano

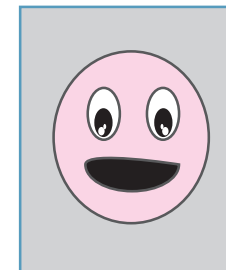
Maggiolini A., Pietropolli Charmet A.(2004), **Manuale di psicologia dell’adolescenza**, Franco Angeli, Milano

Marmocchi P., Dall’Aglia C., Tannini M., (2004), **Educare le life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità**, Erikson, Torino

Marmocchi P., Dall’Aglio, Zannini M. (2004), Educare le life skills , Erikson, Trento	Perrotta M.(2003), L’ABC del fare radio , Dino Audino Editore, Roma
Mc Ginnis et al (1986), Manuale di insegnamento delle abilità sociali , Erickson, Trento	Perrotta R. (2005), Facoltà di Frequenza. La prima radio universitaria italiana , Carocci, Roma
Meazzini P. (2000), L’insegnante di qualità, Giunti, Firenze, 2000	Petracca C. (2003), Progettare per competenze . Elmedi, Milano
Menesini E. (2000), Bullismo – Che fare? Prevenzione e strategie d’intervento nella scuola , Giunti, Firenze	Petracca C. (2005), Competenze e standard formativi , in Voci della Scuola vol.V, Tecnodid, Napoli
Menesini E., Giannetti E. (1997), Il questionario sulle prepotenze per la popolazione italiana , In A. Fonzi (a cura di), Il bullismo in Italia , Giunti, Firenze	Phillips, (1999), I no che aiutano a crescere , Feltrinelli, Milano
Missoni E. (a cura di) (2004), AA. VV., Rapporto 2004 salute e globalizzazione , ed. Feltrinelli, Milano	Piccone Stella S.(2002), Droghe e tossicodipendenza , Il Mulino, Bologna
Missoni E.- Pacileo G.,(2005), Elementi di salute globale , Franco Angeli, Milano	Pike, Kenneth L. (1989), “Waves and spray.” Philippine Journal of Linguistics 20(2): 2.
Morel B., Rychen F. (1995), Mercato delle droghe , Ed. Riuniti, Roma	Poli S., Bramati P., Cattaneo P., (2001), Un’utopia concreta (salute, orientamento, cittadinanza e saperi nella scuola dell’autonomia) , Ed. Franco angeli, Milano
Morin E. (1999), La testa ben fatta , Ed. Cortina	
Mottana P., (2007), Miti d’oggi nell’educazione e opportune contromisure , Franco Angeli, Milano	Polito M. (2000), Attivare le risorse del gruppo classe , Erickson, Trento
Naim M. (2006), Illecito , Mondadori, Milano	Pontecorvo C.(1999), Manuale di psicologia dell’educazione , il Mulino, Bologna
Nanni A., Abbruciati S. (1997), Il mio zaino interculturale, Repertorio bibliografico e multimediale . Le “pagine Gialle” dell’interculturalità	Putton A. (1999), Il training , In A. Putton (a cura di) Empowerment e scuola, Carocci, Roma
NIDA, (2003), Prevenire l’uso di droghe tra bambini e adolescenti. Una guida basata sulla ricerca per genitori,educatori e leader di comunità , Seconda edizione	RollaE. (2001), Piacersi, non piacere , Editore SEI
Novak J.D.(2001), L’apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza , Erikson, Trento	Ruhl, K. L., Hughes, C. A., & Schloss, P. J. (1987, Winter). Using the pause procedure to enhance lecture recall , <i>Teacher Education and Special Education</i> , 10, 14-18.
Novak J.D.,. Gowin D. B, (1989), Imparando ad imparare , p.19, SEI, Torino, 2001	Salomone I., (2001), A.A.V.V., Bisogni di governo, problemi e prospettive di coordinamento nei servizi sociali , Franco Angeli, Milano
Novara D. (2002), Comunicazione al Convegno “Bullismo, pensieri e strategie” , 8 novembre 2001, Bergamo	Scandella O., Bellamio D., Ciciarelli E., Vimercati M.,(2002), La scuola che orienta , La nuova Italia, Milano
Oettingen, (1996), “L’autoefficacia in una prospettiva transculturale.” In Albert Bandura (a cura di), (1996), Il senso di autoefficacia. Aspetattive si di sé ed azione , Erikson, Trento.	Seymour Chatman (1981), storia e discorso. La struttura narrativa nel romanzo e nel film , Pratiche, Parma
Olivetti Manoukian F., (1998), Produrre Servizi , ed. Il Mulino, Bologna	Sumner W. G. (1940), Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals . New York: Ginn and Co., pp. 632, 633.
Olivetti Manoukian F., (2003), Il circolo virtuoso conoscenza-azione” , in: I Geki “Discutere di lavoro sociale” , supplemento di Animazione Sociale , n. 10, ed. Gruppo Abele, Torino	Taggi P. (2000), Vite da format , Ed. Riuniti, Roma
Olivetti Manoukian F., (2005), Re/immaginare il lavoro sociale” , I Geki, supplemento di Animazione Sociale, n. 1, ed. Gruppo Abele, Torino	Venturi A. (2006), Come si fa un podcast , Tecniche Nuove, Milano
Olweus D. (1996), Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono , Giunti, Firenze	Vygotskij Lev Semënovic (1934), Pensiero e linguaggio , Laterza, Roma-Bari, 1998
Orsenigo A., (1999), La costruzione dell’oggetto di lavoro e il modo di trattarlo nella progettazione , in “La progettazione sociale” , d’Angella F., Orsenigo A. (a cura di), (1999) Quaderni di Animazione e Formazione, ed. Gruppo Abele, Torino	W. J. McKeachie, Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers , 9th Ed., Lexington, MA: D. C. Heath and Co., p. 68
Osborn A. F.(1957), Applied imagination: principles and procedures of creative thinking , Scribner’s Sons, New York, (ediz. riveduta della 1a ed. del 1953),trad. it. “L’arte della creativity. Principi e procedure di creative problem-solving” , Franco Angeli, Milano, (1986)	Wallas G. (1926), The art of thought , Johnatan Cape, London.
Packard V.(1989), I persuasori occulti , Einaudi, Milano	Whitney I., Smith P.K., (1993), A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools , Educational Research 35: 3-25
Parlamento Europeo e Consiglio dell’Unione Europea, Raccomandazione sul Quadro Europeo delle Qualifiche per l’apprendimento permanente , Bruxelles, 5/09/06,	Woolley B. (1993), Mondi virtuali , Bollati Boringhieri, Torino
Parlamento Europeo e Consiglio dell’Unione Europea, Raccomandazione sulle Competenze “chiave” per la cittadinanza , Bruxelles, 18/12/06	
Paul, R., Elder, L., and Bartell T. (1997), California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations , Foundation for Critical Thinking, Sacramento, California.	

SITOGRAFIA

www.aie.it
www.cem.coop/pubblica/collane/quaderni
www.cevas.it
www.cyberscuola.it/podcast/web/index.php
www.didanext.com, sezione “Pubblicazioni”
www.didanet.com e in iTunes
www.federica.unina.it/
www.gaudio.org/
<http://merzspace.net/unipodcast/>
www.mannam.it/prova/
www.nienteperniente.it
<http://www.pavonerisorse.to.it/cacrt/mappe/default.htm>
<http://podcast.edidablog.it/weblog/adeandrea/>
<http://podcast.edidablog.it/weblog/polo1tricase/>
<http://podcast.spolitiche.unimi.it/Corsi/Corsi.html>
www.pluriversiradio.it/
<http://ragazzidelfiume.it>
www.uniud.it
http://web.mac.com/icbrianza/iWeb/Radio_IC_Brianza
<http://web.mac.com/radioscienze/iWeb/RadioScienze>
www.historycast.org
www.uniud.it



Nota sul curatore

Luca Ercoli è un educatore professionale, laureando presso la facoltà di Sociologia dell'Università Bicocca, alla specialistica in Programmazione e Gestione delle Politiche Sociali. Nell'ambito della scuola, si occupa di prevenzione delle dipendenze, contrasto della dispersione scolastica e supporto all'innovazione didattica. Collabora con Ala Milano Onlus occupandosi di formazione dei docenti, laboratori con gli studenti, supporto alla genitorialità, ideazione e gestione di progetti nelle scuole secondarie.

Ringraziamenti

A Simona, la mia compagna e il piccolo Pietro, mio figlio, per il supporto che mi hanno dato e per il tempo che ho loro tolto per dedicarlo a questo lavoro. Alla Fondazione Jhonson&Jhonson che ha creduto e finanziato l'idea, a Vincenzo Cristiano e all'équipe scuole di Ala Milano Onlus che l'hanno pensata. A tutti i co-autori che hanno creduto nella validità del progetto e deciso di dare il loro apporto. Agli studenti del Kandinsky che nel giro di due settimane hanno creato le ironiche immagini di questo scritto ... completando il cerchio...

Con il patrocinio di

