

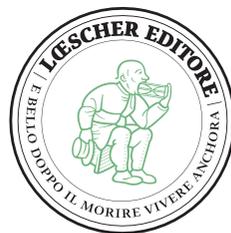
25

I Quaderni della Ricerca

La didattica inclusiva

Proposte metodologiche e didattiche
per l'apprendimento

Luciana Ventriglia, Franca Storace, Annapaola Capuano



25

I Quaderni della Ricerca

La didattica inclusiva

Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento

Luciana Ventriglia, Franca Storace, Annapaola Capuano





**LOESCHER
EDITORE
TORINO**

© Loescher Editore - Torino 2015
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da:

CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali,
Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano

e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

7	6	5	4	3	2	1	N
2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	

ISBN 9788820137533

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore Divisione di Zanichelli Editore S.p.A. opera con sistema qualità certificato KIWA-CERMET n. 11469-A secondo la norma UNI EN ISO 9001:2008

Coordinamento editoriale: Elena Rivetti
Realizzazione editoriale e tecnica: Fregi e Majuscole - Torino
Progetto grafico: Fregi e Majuscole; Leftloft - Milano/New York
Copertina: Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika, Torino
Stampa: Tipografia Gravinese
Corso Vigevano 46
10155 Torino

Indice

Introduzione	7
1. Stato di salute del sistema scuola	11
1.1. Nuovo ruolo della scuola	11
1.2. I docenti sono in difficoltà	12
1.3. La disconnessione digitale tra docenti e studenti	14
1.4. Dati sulla dispersione scolastica	16
1.5. Stare bene a scuola: aspetti emotivi, motivazionali e metacognitivi dell'apprendimento	16
1.6. Fragilità dei risultati di apprendimento	17
1.7. Gli studenti italiani non sono felici	18
1.8. Dare la voce agli studenti	18
1.9. Il sistema universitario: criticità	19
1.10. Università: la voce degli studenti	20
1.11. Le competenze generaliste: requisiti strategici e indispensabili da acquisire	20
1.12. Competenze trasversali richieste ai laureati	22
1.13. È possibile “una cura” per migliorare lo stato di salute del sistema scuola?	23
Bibliografia	25
2. Didattica	31
2.1. Origine ed evoluzione del concetto di didattica	31
2.2. Didattica: definizione del termine	38
2.3. Il sistema didattico	39
2.4. La trasposizione didattica	42

2.5. Il contratto didattico	43
2.6. Immagini e modelli	46
2.7. La centralità del docente	48

Bibliografia 53

3. Inclusione 57

3.1. Analisi del concetto di inclusione	57
3.2. Inclusione e integrazione	58
3.3. L'inclusione nei documenti ministeriali: "la scuola di tutti e di ciascuno"	61
3.4. Il docente inclusivo	62
3.5. I Bisogni educativi speciali (BES): alcune definizioni	64
3.6. I Bisogni educativi speciali (BES): quali sono	66

Bibliografia 69

4. Perché è necessaria una didattica inclusiva 75

4.1. Pratiche diffuse di insegnamento: la ricerca IPSOS MORI	75
4.2. Analisi degli ambienti di insegnamento-apprendimento	76
4.3. Non si impara in solitudine: la dimensione dialogica dell'apprendimento	77
4.4. Esempio di didattica collaborativa: la costruzione della competenza ortografica	78
4.5. La risposta degli studenti alla sfida cognitiva dell'insegnante	79
4.6. La didattica dell'oralità	81
4.7. Si può insegnare a parlare: promuovere la competenza orale degli studenti	82
4.8. Si può imparare a insegnare: indicazioni sull'efficacia di interventi didattici	82
4.9. Universal Design for Learning (UDL): la Progettazione universale per l'apprendimento	83

Principio I: fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il “cosa” dell’apprendimento)	83
Principio II: fornire molteplici mezzi di azione ed espressione (il “come” dell’apprendimento)	83
Principio III: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il “perché” dell’apprendimento)	84
Bibliografia	87
5. Esempi di didattica efficace	91
5.1. La riflessione grammaticale nei documenti ministeriali	91
5.2. Gli studenti e la grammatica	92
5.3. Didattica e riflessione grammaticale	93
5.4. Esempio operativo: sistemare in organizzatori grafici i tempi semplici e composti dei verbi	94
5.5. Esempio operativo: schematizzare la struttura della frase per capire il funzionamento della diatesi passiva	96
5.6. Didattica e comprensione del testo scritto	98
5.7. Leggibilità e comprensibilità dei testi	100
5.8. Intervento didattico: come?	102
Semplificare la sintassi	102
Semplificare la complessità concettuale	102
5.9. Didattica e metodo di studio	103
5.10. Mappe concettuali e mentali: differenze e utilizzo didattico	106
5.11. Esempio operativo: utilizzo di una mappa concettuale in modalità direttiva come organizzatore anticipato	108
5.12. Esempio operativo: utilizzo di una mappa concettuale in modalità guidata come supporto durante la spiegazione	110
5.13. Esempio operativo: lavoro di gruppo a progetti che richiedono almeno una settimana di lavoro	112
Bibliografia	115
Glossario	117
Profili biografici delle autrici	127

Introduzione

La realtà scolastica nazionale si trova in notevoli difficoltà e con uno stato di salute debole e precario. Si può migliorare l'apprendimento dei nostri alunni e studenti? Si possono migliorare i contesti di apprendimento per permettere alla scuola di svolgere in modo sempre più efficace il proprio ruolo istituzionale *nell'era della conoscenza*? Quali cambiamenti sono necessari perché il numero degli studenti nei confronti dei quali "ciò che fa la scuola non è abbastanza" possa ridursi significativamente? È possibile una didattica inclusiva in grado di orientare l'offerta formativa verso un miglioramento in termini di efficacia? È realizzabile una riprogettazione delle scuole sulla base dei principi delle scienze dell'apprendimento di tipo interdisciplinare, che si pongono l'obiettivo di comprendere meglio i processi cognitivi e sociali per migliorare la produttività dell'apprendimento? Queste sono le domande alle quali abbiamo cercato di dare risposta in questo volume.

Abbiamo la ferma convinzione che sia possibile un rinnovamento delle pratiche didattiche per renderle *inclusive*, cioè in grado di perseguire la valorizzazione delle differenze soggettive, garantendo gli elementi fondamentali dell'istruzione democratica: i principi di equità e qualità.

In questa pubblicazione presentiamo delle situazioni di buone pratiche sperimentate, che risultano trasferibili e applicabili, in quanto si riferiscono a una base teorica affidabile, legata ai risultati delle ricerche sull'insegnamento e apprendimento efficace (Evidence-Based Education, EBE), a modelli teorici dell'istruzione efficace denominati Instructional Design (ID) e alla struttura dello Universal Design for Learning (UDL).

Perché questo rinnovamento possa essere realizzabile, deve essere superato il paradigma trasmissione-riproduzione di un corpus standardizzato di fatti e procedure, che Seymour Papert nel 1993 definiva "istruzionismo"¹.

1. S. Papert, *The Children's Machine*, Basic Books, New York 1993 (trad. it. *I bambini e il computer*, Rizzoli, Milano 1994).

Nella realtà globalizzata e nel mondo informatizzato in continua e rapida evoluzione in cui viviamo, la lezione erogativa, chiusa, appare legata ad altre realtà e ad altri tempi e non funziona: le conoscenze cambiano in continuazione e siamo sommersi dal diluvio informazionale. Dobbiamo decidere che cosa salvare e mettere nell'“arca”, e intraprendere la strada dell'individuazione dei nuclei fondanti delle discipline e abbandonare quella dei programmi pletorici.

La conoscenza non è immagazzinamento passivo di informazioni, ma è costruzione, elaborazione attiva delle informazioni attraverso l'impegno di una pluralità di canali sensoriali, è messa in relazione delle nuove conoscenze con gli schemi mentali già posseduti, è padronanza dei concetti con il supporto degli organizzatori grafici della conoscenza: è imparare attraverso le discipline e non le discipline.

Abbiamo oggi la possibilità di fare dialogare le neuroscienze, la psicologia e le scienze dell'apprendimento per sperare di rendere sempre meno forte il divario tra ricerca educativa e pratica didattica. Il punto di partenza di questo cammino deve essere individuato nell'attivazione di strategie di contesto in grado di predisporre ambienti di apprendimento appropriati per rispondere ai bisogni e alle competenze della persona che apprende, la quale, nel sentirsi a proprio agio, deve vivere esperienze di successo e mantenere attiva la curiosità cognitiva. Il complimento più grande che un docente ha riferito di essersi sentito dire da un proprio studente è infatti stato: “Lei mi fa sentire intelligente”.

Un processo di apprendimento efficace deve tenere nella giusta considerazione la *dimensione cognitiva ed emotiva*: la persona che apprende deve avvertire l'ambiente come protettivo, motivante, e deve sentirsi in uno spazio di discussione per la condivisione di esperienze: non si apprende in solitudine.

Il dottor Gillupsie ha chiamato molti dei suoi chirurghi interni del Blear General Hospital. Essi stanno per cominciare la loro relazione settimanale sulle varie operazioni compiute negli ultimi quattro giorni.

GILLUPSIE E lei, Carstairs, come le vanno le cose?

CARSTAIRS Temo di essere stato sfortunato, dottor Gillupsie. Niente operazioni questa settimana, ma solo tre pazienti morti.

GILLUPSIE Bene; dovremmo parlarne un po', non le pare? Di che cosa sono morti?

CARSTAIRS Non lo so con certezza, dottor Gillupsie, ma comunque ho dato a ciascuno di loro un bel po' di penicillina.

GILLUPSIE Ah! Il sistema tradizionale della cura "buona di per se stessa", eh, Carstairs?

CARSTAIRS Beh, non esattamente, capo. Pensavo solo che la penicillina li avrebbe fatti stare meglio.

GILLUPSIE Per che cosa li stava curando?

CARSTAIRS Insomma, stavano proprio male, capo, e io so che la penicillina fa star meglio gli ammalati.

GILLUPSIE Certamente, Carstairs. Penso che lei abbia fatto bene.

CARSTAIRS **E i morti, capo?**

GILLUPSIE **Cattivi, figlio mio, cattivi pazienti.** E non c'è niente che possa fare un buon dottore quando si trova di fronte dei cattivi pazienti. E nessuna medicina può farci nulla, Carstairs.

CARSTAIRS Eppure mi è rimasta ancora la seccante impressione che forse non avevano bisogno di penicillina, che servisse qualcos'altro.

GILLUPSIE Sciocchezze! La penicillina non fa mai ci-lecca su dei buoni pazienti. Lo sanno tutti. Al suo posto non mi preoccuperei troppo, Carstairs.

1. Stato di salute del sistema scuola

- Quali sono le criticità del sistema scuola?
- Perché i docenti sono in difficoltà?
- Perché gli studenti faticano a trovare un senso nell'andare a scuola?
- Quali sono le possibili "cure" per migliorare il malessere diffuso nel sistema scuola?

1.1. Nuovo ruolo della scuola

Compiti e responsabilità della scuola per affrontare le sfide della società della conoscenza sono fortemente cambiati. Le competenze* che gli studenti devono raggiungere sono collegate alla capacità di sapere individuare, in contesti complessi e non prevedibili, soluzioni nuove da affrontare con pensiero critico e flessibile. **Queste competenze sono state sinteticamente espresse da Claxon (2001, p. 11) come «la capacità di sapere cosa fare [proprio] quando non sai cosa fare».**

Le *Indicazioni nazionali 2012* (MIUR, 2012, pp. 4-5) a questo proposito affermano che

La scuola è investita da una domanda che comprende l'apprendimento e, insieme, **«il saper stare al mondo»**. [...] L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuno con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi. [...] Per questo l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. **Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate.**

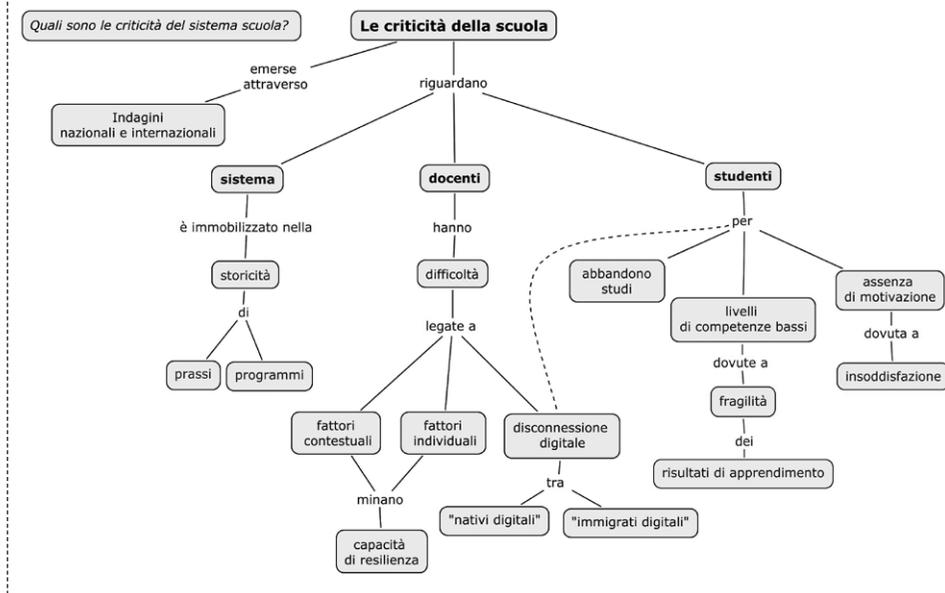
1.2. I docenti sono in difficoltà

Negli ultimi anni, indagini eseguite nel mondo della scuola hanno evidenziato diversi aspetti di criticità (cfr. figura 1) che investono la professione docente: difficoltà legate alle crescenti sollecitazioni, alle continue pressioni, alle “emergenze”. A tutto questo si accompagna la perdita, o piuttosto la mancata crescita, di status e di considerazione sociale che caratterizza la categoria. Alcuni ricercatori indicano come **potenzialmente a rischio la stessa capacità di resilienza* degli insegnanti a causa di fattori contestuali (come la gestione di classi numerose con studenti difficili e svantaggiati,** una dirigenza non supportiva, carichi di lavoro eccessivi, mancanza di tempo, eccessivo impegno in attività burocratiche ecc.) e di fattori individuali (come autoconvinzioni negative e scarsa fiducia in sé, difficoltà nel chiedere aiuto, percezione di un conflitto tra le convinzioni personali e le pratiche da attuare ecc.). Inoltre il docente è impegnato in una relazione costante e continuativa con situazioni e persone che richiedono un elevato coinvolgimento emotivo, comportando un rilevante carico di stress negativo con rischio di *burnout**, per cui coloro che sono meno “resilienti”, ossia meno in grado di tollerare le quotidiane frustrazioni legate al proprio lavoro, possono incontrare difficoltà ad adattarsi alla situazione (Howard, Johnson, 2004).

Sono gli insegnanti stessi a denunciare questo stato di cose, loro che vivono anche la **crescente difficoltà a misurarsi con il disinvestimento scolastico che gli studenti tendono a dimostrare.** Troppi docenti, infatti, lamentano perdite di tempo nella gestione della classe per continue interruzioni della lezione dovute a comportamenti inadeguati da parte di molti alunni. A ciò si aggiunge la significativa difficoltà di motivarli (“Sembra di parlare ai muri!”, “Gli alunni non ascoltano; non sanno stare in classe!”, “Si annoiano, non riescono a rispettare le regole! Telefonini e computer li deconcentrano!”).

Gli insegnanti sperimentano anche senso di solitudine, di impotenza educativa e di disorientamento legato alla mancanza di validi punti di riferimento nei giovani. Tali criticità emergono anche nel *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, della Fondazione Giovanni Agnelli (2010), dove si evidenzia il distacco tra i modi di essere delle nuove generazioni e le proposte di una scuola che - nei metodi, nei contenuti e nell'organizzazione - non riesce più a intercettare il pensiero e l'attenzione. Molto più che nel passato sono messe alla prova le competenze relazionali ed emozionali dei docenti: l'autocontrollo, l'assertività, le dimostrazioni di autorevolezza, la capacità di gestire le tensioni nei gruppi. I problemi sono più accentuati nelle scuole secondarie di secondo grado, dove il 54,4% degli insegnanti incontra seri ostacoli a motivare i ragazzi, il 50% a fare raggiungere loro risultati sufficienti e il 40% a mantenere un minimo di disciplina e a ottenere attenzione.

Fig. 1 - Il sistema scuola nelle indagini nazionali e internazionali



L'indagine del MIUR denominata TALIS 2013* (*Teaching and Learning International Survey*; MIUR, 2014b) ha analizzato le condizioni di insegnamento dei docenti di scuola secondaria di primo grado, somministrando loro questionari strutturati con l'obiettivo di evidenziare in che modo gli atteggiamenti, le convinzioni pedagogiche, le pratiche didattiche e di valutazione degli studenti e il clima di classe possano avere ricadute sull'efficacia dell'insegnamento. Da tale indagine si evidenzia che gli insegnanti hanno la percezione di vivere condizioni penalizzanti a causa della scarsità di risorse per la didattica di cui dispongono (biblioteche, TIC - Tecnologie dell'informazione e della comunicazione - e relativi software), e lamentano un certo senso di isolamento sociale per lo scarso valore attribuito alla loro professione. I dati sulla formazione iniziale mostrano che una quota consistente dei nostri docenti di scuola secondaria è entrata nell'insegnamento senza avere ricevuto una specifica formazione pedagogico-didattica e, ancor più, senza avere svolto un tirocinio pratico. I dirigenti scolastici considerano la mancanza di figure professionali di supporto alla didattica come uno dei fattori che impediscono alle scuole di offrire un'istruzione di qualità. Il rapporto ipotizza, a questo proposito, l'opportunità di un approfondimento dell'indagine che analizzi l'impatto sulla qualità degli apprendimenti che si potrebbe avere da una maggiore presenza nelle scuole di personale di supporto alla didattica, a parità di un rapporto studenti/docente che possa essere sempre più vicino agli standard internazionali.

1.3. La disconnessione digitale tra docenti e studenti

Altra problematica che investe i docenti è legata alla “**disconnessione digitale” tra scuola e società**. Quella che apparentemente si presenta come una contrapposizione deve invece rappresentare una grande opportunità per la scuola. È quindi necessario introdurre nella pratica educativa nuovi linguaggi e fare ricorso a contenuti digitali (MIUR, 2009, p. 9).

Nel nostro sistema scolastico si sta sperimentando un gap tra studenti (i “nativi digitali”) e adulti (gli “immigrati digitali”), un divario da superare, restituendo alla scuola il suo ruolo di guida nel percorso di crescita personale, anche attraverso le molteplici strade offerte dalle nuove tecnologie.

Il Piano nazionale scuola digitale (PNSD)* del 2013 propone, con una serie di azioni, di integrare le TIC nelle aule italiane, promuovendone l'utilizzo come “catalizzatori di innovazione” verso nuove pratiche di insegnamento e nuovi modelli di organizzazione scolastica.

È riscontrabile, però, in tutte le ricerche, **la considerazione che la tecnologia informatica e multimediale da sola non facilita l'apprendimento, mentre la disponibilità di mezzi e strumenti tecnologici e multimediali, utilizzati insieme a strategie pedagogiche e didattiche, può essere determinante nel migliorare l'apprendimento (cfr. figura 2).**

Pertanto **tali strumenti devono essere considerati come semplici mediatori di apprendimento** in grado di sostenere, integrare e potenziare la didattica, **privilegiandone un approccio attivo**, basato cioè su compiti aperti che mirino alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

A tale proposito, condividiamo quanto espresso da Cristiano Radaelli nel suo intervento *Il tablet non basta: verso un nuovo ruolo del docente*:

Tablet e nuovi strumenti tecnologici sono dei bellissimi gadget, ma sono investimenti inutili se non vengono investiti in un processo formativo completamente rivisitato [...]. In questo quadro, **il ruolo del professore è quello naturalmente di spiegare il contenuto della lezione, ma anche quello di gestire la ricerca delle informazioni e lo scambio di opinioni tra i ragazzi** della propria classe e quelli delle classi che collaborano alla costruzione del tema specifico. Importante è allineare le risorse tecnologiche alle metodologie di insegnamento tradizionali, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'insegnamento/apprendimento. Perché questo avvenga, è necessario che gli insegnanti guardino alla tecnologia in modo positivo, che siano a loro agio con essa, e la usino efficacemente al fine di meglio conseguire gli obiettivi didattici/educativi.

Sulla stessa cornice concettuale si muove la Commissione Europea che nella Comunicazione del 2013 (COM2013), nell'ottica di definire un'agenda europea per la promozione di modalità di apprendimento e insegnamento

Fig. 2 - Le tecnologie informatiche come strumento di innovazione

È bene non confondere
l'innovazione tecnologica
con
l'innovazione didattica

Adottare uno strumento non equivale
a risolvere il problema se non seguono
un adattamento e un cambiamento
dell'offerta didattica da parte del docente

Maggiore tecnologia
non equivale a
maggiore apprendimento
A. Calvani



innovative e di qualità attraverso le nuove tecnologie e i contenuti digitali, afferma:

Gli sviluppi nell'uso delle TIC e dei contenuti digitali sono stati diversi negli Stati membri. Molti di essi hanno riconosciuto il potenziale impatto della tecnologia sull'istruzione e hanno avviato numerose iniziative di e-learning. Le iniziative sono state tuttavia frammentarie e isolate; gli investimenti in infrastrutture spesso non sono stati accompagnati da sforzi per accrescere la capacità degli insegnanti e dei discenti di utilizzarle e la loro motivazione a farlo. Per questo motivo, nonostante i notevoli investimenti effettuati, i progetti sono raramente riusciti a passare dalla fase pilota a quella di attuazione generalizzata. **Le esperienze passate dimostrano che la semplice introduzione delle tecnologie nelle classi non è sufficiente.** Solo un approccio integrato, che garantisce l'accesso ai contenuti digitali, le infrastrutture TIC, il giusto livello di competenze digitali e le adeguate strategie organizzative, può generare un'offerta educativa in grado di sostenere l'innovazione (Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, 2013, p. 13).

Nell'Atto di indirizzo MIUR 2014, relativamente alla Priorità politica 4 - *Infrastrutturazione digitale delle scuole* - si ribadisce che: «L'amministrazione intente modificare gli ambienti di apprendimento attraverso l'infrastruttu-

razione digitale delle scuole e l'integrazione delle tecnologie nella didattica. L'innovazione digitale rappresenta per la scuola l'opportunità di superare il concetto tradizionale di classe, creando uno spazio di apprendimento aperto sul mondo nel quale **costruire il senso di cittadinanza e realizzare "una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva", le tre priorità di Europa 2020**» (MIUR, 2014, p. 4).

Da anni il MIUR dirige la sua attenzione anche al progetto *Editoria digitale scolastica*: il libro di testo digitale, infatti, viene considerato come valore aggiunto nella prassi dell'insegnamento per la realizzazione di nuovi ambienti per l'apprendimento.

Anche le LIM (Lavagne interattive multimediali) sono da considerarsi delle moderne forme di sostegno per realizzare nuovi modi di costruzione sociale della conoscenza che attivano processi di negoziazione dei significati e delle idee e permettono la realizzazione di un approccio didattico attivo, costruttivo, collaborativo, autentico e intenzionale.

1.4. Dati sulla dispersione scolastica

In Italia gli attuali dati sulla dispersione scolastica sono preoccupanti: il 17,5% dei giovani tra i 18 e 24 anni non ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado e siamo ben lontani dal target di riduzione, indicato dall'Unione Europea ai vari paesi, del 10% da raggiungere entro il 2020. Il contrasto alla dispersione è uno dei cinque obiettivi proposti dalla Commissione Europea nell'ambito della strategia *Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva**.

Sul tema dell'abbandono scolastico, in particolare, l'indicatore utilizzato per l'analisi del fenomeno in ambito europeo è quello degli Early School Leavers (ESL), espressione con la quale si indicano i giovani nella fascia di età 18-24 anni che hanno abbandonato gli studi senza avere conseguito un diploma di scuola secondaria di secondo grado. Il nostro paese ne registra percentuali significative, che lo collocano in tema di dispersione scolastica al quart'ultimo posto nella graduatoria delle 27 nazioni della UE (18,2% nel 2011, rispetto alla media europea del 13,5%).

1.5. Stare bene a scuola: aspetti emotivi, motivazionali e metacognitivi dell'apprendimento

Studi recenti in diversi campi della psicologia e della neurobiologia evidenziano la stretta integrazione e il forte dialogo che esistono tra processi cognitivi e sistemi motivazionali ed emotivi e su come questi interagiscano

sull'apprendimento. La percezione di essere riusciti a ultimare un compito porta come conseguenza al desiderio di proseguire nell'impegno, mentre la continua frustrazione determina la rinuncia ad accettare la sfida cognitiva nella convinzione di non essere capaci di controllare la situazione. **Lo studente che vive continuamente situazioni di insuccesso nello studio impara di non essere capace;** il suo concetto di sé accademico viene profondamente minacciato e, percependosi "incapace", immagina di essere considerato anche dagli insegnanti, dai familiari e dai compagni in modo altrettanto negativo. **Lo stile di attribuzione (di chi è il merito? di chi è la colpa?) diventa disfunzionale:** tende a distribuire all'esterno il merito del successo che egli ottiene in una prestazione ("Ho fatto bene perché il compito era facile", "Mi hanno aiutato", "Mi hanno regalato la sufficienza"), mentre attribuisce a se stesso le cause di ogni insuccesso ("Ho sbagliato perché non sono capace. Non mi riesce"). **Gli studenti, di fronte alla consapevolezza delle proprie difficoltà,** possono assumere comportamenti diversi. **Qualcuno tende a isolarsi e costruisce una barriera per proteggersi dagli stimoli esterni: non partecipa, si demotiva, attiva dei meccanismi per evitare l'impegno,** con rinuncia a imparare ("Ho studiato tutto il pomeriggio, ma ho fatto scena muta all'interrogazione! Inutile che studi!", "Non ho memoria!", "Non capisco!", "Non vengo all'interrogazione, tanto...!"). **Altri escogitano meccanismi di difesa** ("Mi fa male il braccio, non posso scrivere!", "Non ho compiti da fare, non c'è scritto niente nel mio diario!", "Meglio essere considerati svogliati, che somari!"). **Altri ancora scelgono di mettersi in mostra in modo improprio, assumendo comportamenti provocatori** ("Meglio essere considerati indisciplinati, piuttosto che essere giudicati incapaci"; cfr. Capuano, Storace, Ventriglia, 2013; Ventriglia, 2015).

1.6. Fragilità dei risultati di apprendimento

Il rapporto OCSE PISA (2012) evidenzia che in Italia i risultati medi in matematica, lettura e scienze sono inferiori alla media OCSE-PISA* (*Programme for International Student Assessment*). Si tratta di un ciclo di indagini promosse dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) per valutare le effettive competenze della popolazione quindicenne scolarizzata in una prospettiva comparata a livello internazionale. Il programma intende accertare il livello di competenza (*literacy*) dei quindicenni scolarizzati negli ambiti della lettura, della matematica, delle scienze e del *problem solving*. La *literacy* è definita come capacità di applicare conoscenze* e abilità*, di riflettere su queste e di comunicarle in modo efficace. L'indagine PISA non si limita, quindi, alla rilevazione delle conoscenze scolastiche di tipo disciplinare, ma all'effettiva capacità di sapere utilizzare quanto appreso.

9 788820 137533
3753
ISBN 978-88-201-3753-3
VENTRIGLIA QUADRO RICERCA 25 LA DIDATTICA INCLUSIVA

QUESTO VOLUME, SPROVVISTO DI TALLONCINO A FRONTE (O OPPORTUNAMENTE PUNZONATO O ALTRIMENTI CONTRASSEGNAO), È DA CONSIDERARSI COPIA DI SAGGIO - CAMPIONE GRATUITO, FUORI COMMERCIO (VENDITA E ALTRI ATTI DI DISPOSIZIONE VIETATI: ART. 21, L.D.A.). ESCLUSO DA I.V.A. (DPR 26-10-1972, N.633, ART. 2, 3° COMMA, LETT. D.). ESENTI DA DOCUMENTO DI TRASPORTO.

La didattica inclusiva

Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento

Si può migliorare l'apprendimento dei nostri studenti? Si possono migliorare i contesti di apprendimento per permettere alla scuola di svolgere in modo sempre più efficace il proprio ruolo istituzionale? Quali cambiamenti sono necessari perché il numero degli studenti nei confronti dei quali "ciò che fa la scuola non è abbastanza" possa ridursi significativamente? È possibile una didattica inclusiva in grado di orientare l'offerta formativa verso un miglioramento in termini di efficacia? Queste sono alcune domande alle quali le autrici hanno cercato di dare risposta in questo volume.

Luciana Ventriglia è docente specializzata in pedagogia clinica e perfezionamento sul lavoro clinico nei disturbi dell'apprendimento. Relatrice e formatrice sulle tematiche riguardanti la didattica inclusiva, è docente presso master e corsi di perfezionamento universitari. Accompagna in percorsi di ricerca-azione i docenti di ogni ordine e grado di scuola. È autrice di articoli e testi sulla didattica efficace e inclusiva.

Franca Storace è docente di filosofia e storia nella scuola secondaria di II grado. Pedagogista clinico, formatrice ed esperta di apprendimento significativo, dal 2013 è docente in percorsi di formazione indirizzati ai tutor per gli studenti con DSA. È autrice di articoli e testi sulla didattica inclusiva: www.tuttiabordo-dislessia.blogspot.it.

Annapaola Capuano è docente di materie letterarie nella scuola secondaria di I grado. Pedagogista clinico e referente per DSA e BES, è formatrice e docente in percorsi di formazione indirizzati ai tutor per gli studenti con DSA. È autrice di articoli e testi sulla didattica inclusiva: www.tuttiabordo-dislessia.blogspot.it

€ 8,00

3753

VENTRIGLIA, STORACE, CAPUANO
LA DIDATTICA INCLUSIVA

