

Situazione di apprendimento



**APPRENDIMENTO, SITUAZIONE PROBLEMA,
DIDATTICA DIFFERENZIATA, VALUTAZIONE
FORMATIVA, ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO
DIDATTICO**

ENRICO BOTTERO

Pedagogia, che cos'è?



- “Che cos'è la pedagogia? È l'intreccio dialettico della teoria e della pratica educative realizzato da e su una stessa persona. L'educatore (l'insegnante) è un pratico-teorico dell'azione educativa. Egli cerca di unire teoria e pratica a partire dalla sua azione, di ottenere un connubio perfetto tra le due, compito tanto indispensabile quanto impossibile a realizzare compiutamente (in tal caso, infatti, si estinguerebbe la pedagogia). [...] In pedagogia, c'è uno scarto fondamentale tra le teoria e la pratica. La pedagogia si costruisce all'interno di questo spazio aperto (che unisce e separa allo stesso tempo). Questa unione impossibile e necessaria tra teoria e pratica sancisce una relazione tra le due ma anche l'impossibilità di ridurle l'una all'altra e il movimento dialettico che le tiene insieme in modo indissolubile” (Jean Houssaye)

Scopo della scuola e dell'insegnamento



- La scuola trasmette alle nuove generazioni la cultura ritenuta importante dalla società e dai suoi rappresentanti, anche al fine dell'inserimento del mondo del lavoro. Scopo dell'insegnamento è la selezione dei più competenti.
- Scopo dell'insegnamento a scuola è l'emancipazione di tutti i soggetti, lo sviluppo della loro capacità di pensare riducendo contestualmente le disuguaglianze presenti nella società. Per questo, nell'organizzazione delle attività, è necessario tener conto delle differenze di partenza.

L'INDIFFERENZA ALLE DIFFERENZE E L'INSUCCESSO SCOLASTICO



- “Affinché siano favoriti i più favoriti e sfavoriti i più sfavoriti, è necessario e sufficiente che la scuola, nel contenuto dell’insegnamento, nei metodi, nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, ignori le disuguaglianze culturali tra gli allievi di differenti classi sociali: in altre parole, trattando tutti i discenti, disuguali tra loro, come uguali in diritti e doveri, il sistema scolastico sancisce di fatto le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura. L’uguaglianza formale che regola la pratica pedagogica serve di fatto come maschera e giustificazione all’indifferenza nei confronti delle disuguaglianze reali nell’insegnamento e nella cultura insegnata o più esattamente richiesta all’allievo” (Pierre Bourdieu).

L'organizzazione tradizionale della scuola: uniformità e stabilità



- I corsi sono divisi in tappe annuali, ciascuna con un suo programma. La valutazione sommativa e certificativa si svolge alla fine di ogni anno.
- In ogni scuola gli allievi della stessa età che seguono lo stesso programma formano gruppi classe.
- Ogni gruppo classe dispone di un proprio spazio ed è affidato a uno o più insegnanti.
- La settimana di scuola è definita da un orario tipo che prevede da 4 a 6 giorni di lavoro.
- L'orario, definito anticipatamente, assegna un tempo fisso settimanale per ogni disciplina.
- Il metodo di insegnamento prevalente è quello definito dalla sequenza lezione collettiva – esercitazioni/studio – verifica/interrogazione.

Pedagogia differenziata



“ Modello di azione che caratterizza la preoccupazione degli insegnanti di adattare le loro pratiche e l'ambiente della classe alle caratteristiche di uno o più allievi per affrontare uno specifico apprendimento”.

La pedagogia differenziata è una realtà più antica dell'organizzazione attuale fondata su cicli annuali, classe omogenea per età, orari settimanali fissi.

La pedagogia differenziata si colloca nella prospettiva di una “discriminazione positiva”, di un rifiuto dell'indifferenza. Essa sposa una politica di democratizzazione dell'accesso alle conoscenze. Si interessa prima di tutto agli allievi in difficoltà. E' una scelta politica ancor prima che pedagogica (Philippe Perrenoud).

PERCHE' DIFFERENZIARE NELL'INSEGNAMENTO



- *Differenziare* è “fare in modo che ogni allievo si trovi, più spesso possibile, in situazioni di apprendimento per lui feconde” (Philippe Perrenoud).
- Con riferimento alla didattica differenziata in Italia si utilizzano i termini *individualizzazione* o *personalizzazione*.
- L'esigenza di *differenziare* nasce sia dal rispetto delle persone che dalla preoccupazione di combattere le disuguaglianze causa degli insuccessi scolastici (precursori della pedagogia differenziata: Edouard Claparède, Célestin Freinet, Robert Dottrens).
- Dopo il 1970 l'esigenza di differenziare l'insegnamento diventa un'esigenza diffusa e si muove parallelamente allo sviluppo di una pedagogia attenta alle disabilità e alle difficoltà di apprendimento.
- Adattare l'azione didattica all'allievo non significa rinunciare ad istruirlo riducendo gli obiettivi essenziali

UNA NUOVA ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO



- Dai programmi agli obiettivi
- Da tappe annuali a cicli di apprendimento pluriennali
- Dalla classe a gruppi flessibili gestiti da un gruppo docente con responsabilità collettiva
- Dalla griglia oraria settimanale ai moduli flessibili
- Dalle barriere disciplinari ai progetti pluridisciplinari
- Dalla lezione al lavoro per problemi e progetti
- Dalla valutazione sommativa alla valutazione formativa

Riflettere sulla micro-organizzazione del lavoro



L'organizzazione del lavoro prevista avrebbe molti vantaggi se assunta in modo esplicito. Ci occuperemo qui solo di alcuni aspetti dell'organizzazione del lavoro a scuola:

- La priorità dell'obiettivo di apprendimento rispetto al programma-contenuto.
- L'organizzazione di situazioni di apprendimento più efficaci come le situazioni problema, i problemi aperti, ecc. (in genere, attività che diano un senso al lavoro a scuola mobilitando l'azione cognitiva degli allievi).

Queste scelte non modificano l'organizzazione di tutta la scuola ma comunque, nel tempo, vanno a incidere sugli orari e sulla chiusura del gruppo classe.

Autonomia scolastica: la *governance* attraverso i risultati



- Con l'autonomia scolastica da gestore diretto di servizi lo Stato diventa controllore lasciando alle scuole i mezzi. Le scuole poi saranno valutate sui risultati.
- L'attenzione ai risultati permette al potere centrale di delegare alle scuole i problemi organizzativi, in primo luogo quello di cercare di far apprendere tutti gli allievi garantendo allo stesso tempo la selezione dei migliori (nella secondaria, in particolare).
- La cultura del risultato rivela ciò che i controllori del sistema intendono per “competenza”: una *performance*.

Apprendimento



Apprendere è modificare in modo duraturo le proprie rappresentazioni mentali e schemi d'azione.

In pratica, però, apprendere significa più cose:

1. Comprendere
2. Acquisire informazioni
3. Integrare nuovi schemi alla propria struttura cognitiva
4. Modificare le proprie rappresentazioni mentali.

Schemi



- Secondo Jean Piaget, lo **schema** è un'organizzazione invariante dell'attività in riferimento a una classe definita di situazioni. Gli schemi progrediscono naturalmente grazie a processi di equilibrio/disequilibrio. In sintesi: *si impara nell'azione*.
- Lo **schema** è ciò che permette a un soggetto competente di realizzare un'azione efficace in situazioni diverse ma dello stesso tipo. Lo schema ha dunque una funzione adattativa.
- Gli enunciati che governano le decisioni e stanno alla base degli schemi non sono espliciti, cioè sono spesso inconsapevoli.

Insufficienza della nozione di schema



- La nozione di schema è utile soprattutto nella didattica nelle scuole professionali. Qui, infatti, la costruzione della competenza è soprattutto la costruzione di schemi adatti attraverso il confronto con la realtà.
- La nozione di schema è però insufficiente a dar conto delle competenze da acquisire a scuola. In questo caso, affrontare la realtà richiede il possesso di un sapere che va oltre il senso comune.
- L'idea di una formazione solo attraverso l'azione (*learning by doing*) è dunque insufficiente.

L'apprendimento come riorganizzazione cognitiva



- Per altri autori (Bachelard) apprendere è modificare la propria struttura mentale.
- Poiché il soggetto non modifica spontaneamente la propria struttura mentale deve percepire che la propria rappresentazione è inadeguata.
- Ogni migliore comprensione parte da un ostacolo cognitivo, da una non comprensione che provoca malessere. Solo allora inizia il processo di apprendimento.

Errore e ostacolo



- L'errore può riguardare solo dettagli e dunque essere corretto rapidamente.
- A volte, però, l'errore è l'indice di qualcosa di più profondo, della presenza di un ostacolo cognitivo.
- Per l'insegnante è dunque importante determinare la causa dell'errore (l'ostacolo).
- E' l'ostacolo che si deve combattere, non l'errore: l'errore è uno strumento per insegnare.

APPRENDERE E' ACCETTARE DI METTERE IN DISCUSSIONE LE PROPRIE IDEE



- Le concezioni errate ci aiutano ad imparare. Ci insegnano a diffidare di noi stessi, soprattutto quando si è convinti di avere ragione. Impariamo ad accettare i dati che mettono in discussione le nostre idee.
- L'ostacolo può così essere uno stimolo a inventare a modificare le proprie idee e continuare ad imparare!

Competenza



- La competenza è la capacità di mobilitare correttamente risorse cognitive (*saperi, saper fare/abilità, attitudini*) per rispondere a una situazione nuova e complessa.
- La competenza non è una *performance*, un comportamento, ma l'insieme di invarianti che permettono di realizzarla. Dunque: la buona esecuzione di un compito non significa necessariamente il possesso di una competenza. Di qui la complessità della valutazione delle competenze.

Conoscenze, abilità, competenze



- **Conoscenze:** concetto di moltiplicazione, di civiltà, di proporzionalità, di pronomi, ecc.
- **Abilità o procedure:** fare un'operazione aritmetica, accordare verbo e soggetto, misurare un angolo calcolare la soluzione di un'equazione, scrivere in inglese una frase interrogativa, ecc.
- **Competenze:** saper formulare un'ipotesi, saper risolvere un problema in un contesto nuovo, adattare il proprio ascolto a una situazione di comunicazione, riconoscere la funzionalità di un testo, adattare lo scritto al destinatario, ecc.

IL SAPERE



- *Sapere come informazione* (sapere che): nell'insegnamento l'informazione deve sempre essere al servizio di un sapere pratico o teorico (in caso contrario, è *nozionismo*).
- *Sapere pratico*: procedura o competenza che non deriva da un sapere teorico ma solo da una riflessione sull'azione.
- *Sapere teorico o sapere come testo*: comprensione di concetti, regole, teoremi, teorie. E' il sapere astratto sui cui si fondano le discipline oggetto di insegnamento o sezioni di esse geometria, grammatica, ecc.).

Saperi e competenze



- La competenza esige la presenza di saperi informativi.
- Il sapere teorico è interessante se è reinvestibile in situazioni diverse da quelle in cui è stato elaborato. I saperi teorici offrono i sistemi concettuali che permettono di analizzare le situazioni e dunque acquisire competenze. Le competenze richieste a scuola richiedono i saperi teorici/testuali.
- I saperi pratici sono importanti soprattutto per l'acquisizione di competenze professionali.
- A scuola si imparano tutti i tipi di saperi. Ciò che la caratterizza rispetto ad altri contesti (mondo produttivo, professioni) è la centralità del sapere teorico.

La scuola



- Il soggetto impara in molti contesti, formali e informali.
- A scuola si imparano tutti i tipi di saperi. Ciò che la caratterizza rispetto agli altri contesti è la centralità del sapere teorico (che fonda a sua volta il sapere pratico).
- Problema: la gran parte delle attività svolte a scuola per gli allievi non hanno senso per gli allievi. L'insegnante chiede all'allievo di fare e l'allievo fa senza sapere perché glielo si chiede.
- Si tende a confondere ciò che è primo logicamente (il sapere teorico) con ciò che lo è psicologicamente. Per il ragazzo viene prima il concreto e il sapere pratico che ha uno scopo identificabile. L'attività deve avere uno scopo.

Il metodo per insegnare



- Il metodo deve pertanto alternare momenti di *finalizzazione* a momenti di *formalizzazione*.
- *Finalizzazione*: attività progettuali che hanno uno scopo.
- *Formalizzazione*: attività di riorganizzazione delle idee acquisite e di formalizzazione dei concetti.
- Si evita così sia l'attivismo inconcludente che il formalismo della didattica trasmissiva.

Il metodo tra scoperta e formalizzazione



- Il lavoro a scuola deve essere una continua dialettica tra momenti di *ricerca* e momenti di *formalizzazione*, un passaggio metodico tra un'attività di ricerca e la costruzione di modelli e concetti.
- Il solo attivismo rischia di guardare alla realizzazione di un progetto (logica produttiva) senza perseguire un apprendimento (acquisizione di concetti, operazioni mentali, strategie, ecc.). **Assenza di formalizzazione**
- La lezione corre il rischio di un inutile formalismo
 - **Assenza di finalizzazione**

Come dare un senso all'attività a scuola?



Si possono verificar casi diversi:

- Il contenuto dell'attività proposta ha un senso perché risponde a una domanda che gli allievi si pongono
- Se il sapere non presenta alcun interesse per gli allievi, è utile l'atteggiamento che suscita dubbi: si sceglie una via che mette in discussione l'opinione prevalente, suscita un dubbio in ciò che l'allievo dà per scontato, ecc.
- Si impegna l'allievo in un'attività formale individualizzata attraverso un piano di lavoro (Freinet)

Tra finalizzazione e formalizzazione: l'esperienza di Celestin Freinet



- **Formalizzazione.** Il ragazzo fa un piano individuale settimanale sulla base di piani generali annuali e mensili fissati dall'insegnante. La compilazione del piano è preparata da tutto il lavoro della settimana precedente. Il piano di lavoro è lo strumento che tramuta in impegno pubblico la ricchezza di vita emergente dalle attività di base. Sono previste le seguenti attività: grammatica, calcolo, composizione (testo libero), storia, geografia, scienze fisiche e naturali, conferenza, lavoro manuale di base. Le attività vengono svolte individualmente o in piccolo gruppo. I compiti dell'insegnante sono: a) preparare i piani di lavoro generali; b) preparare gli strumenti adeguati, ovvero: lo schedario autocorrettivo di calcolo e di grammatica, lo schedario di documentazione (schede guida per ricerche, schede di esercitazione, ecc.) il dizionario, la biblioteca di lavoro (manuali scolastici, libri di documentazione, ecc.), le scatole di lavoro (per esperimenti di fisica, chimica, ecc.).
- **Finalizzazione.** Alcune ore della giornata sono destinate al lavoro collettivo per progetti: testo libero, stampa, corrispondenza interscolastica. Questa attività progettuale è quella che dà senso alle attività formali (piano di lavoro)

IL TEMPO DELL'INSEGNANTE



- *Tempo dell'osservazione*: osservare e raccogliere i dati di ogni allievo (conoscenze acquisite, difficoltà, attività realizzate e da realizzare, problemi incontrati)
- *Tempo della decisione*
- *Tempo dell'attività*: proporre una situazione di apprendimento in base alle decisioni assunte
- *Tempo della regolazione*: l'insegnante interviene per aiutare l'allievo nella regolazione degli apprendimenti e, a sua volta, regola i suoi interventi successivi.

Situazione di apprendimento: schema



- Attività preparatoria
- Obiettivo/i (conoscenza, abilità, competenza)
- Compito/attività
- Consegne
- Metodologia o dispositivo didattico:
Modalità di organizzazione degli allievi (individuale, collettiva, di gruppo, tipologia di differenziazione), spazi, tempi, materiali/strumenti/documenti utilizzati
- Valutazione (formativa)

Autoregolazione e valutazione formativa



- Non si possono dissociare il tempo di insegnamento e quello di regolazione.
- Perché gli allievi apprendano è necessario che sappiano autonomamente autoregolare i propri percorsi di apprendimento. *L'autoregolazione* consiste nel farsi carico dei propri processi cognitivi e motivazionali per raggiungere un obiettivo.
- Ogni persona mette in atto *autoregolazioni* in modo spontaneo e naturale. Nella scuola questo processo deve diventare intenzionale grazie alla *valutazione formativa*.

Valutazione /osservazione formativa



- **Osservare** più metodicamente gli allievi
- **Cercare di comprendere** i loro modi di imparare
- **Aggiustare** in senso più sistematico e individualizzato gli interventi didattici nella speranza di ...
- **Ottimizzare** gli apprendimenti

C'è chi propone di parlare di *osservazione formativa* piuttosto che di *valutazione*

I TEMPI DELLA VALUTAZIONE



- Definire le *attese prioritarie* e i *criteri di accettabilità*.
- Definire gli *spazi di osservazione*
- Definire gli *indicatori* di riuscita
- Analisi dei dati e formulazione del giudizio di accettabilità
- *Autoregolazione* degli apprendimenti (soprattutto per la valutazione formativa)

OBIETTIVI E SITUAZIONI



OBIETTIVI	Conoscenze (rappresentazioni mentali)	Abilità	Competenze	Competenze di metodo (argomentare, formulare ipotesi, ecc.)
SITUAZIONE DI APPRENDIMENTO	Situazione problema (di acquisizione di nuovi concetti)	Esercizi	Situazione problema (di transfert e di integrazione)	Problemi aperti

SITUAZIONE COMPLESSA



- La situazione complessa è un situazione problematica.
- E' importante imparare a problematizzare nella complessità e prendere coscienza del fatto che si può problematizzare proprio perché la situazione è complessa.
- La situazione complessa è una situazione di apprendimento con più informazioni (a volte anche più obiettivi), che esige di analizzare sottoproblemi, confrontare le soluzioni e di far riferimento a saperi e saper fare già posseduti.

Situazione problema



E' una situazione di apprendimento che risponde a precisi criteri :

- Deve avere un *senso* per l'allievo
- È legata a un *ostacolo* ritenuto superabile
- Fa nascere negli allievi una *domanda* con cui si perviene a definire il problema
- Crea una o più rotture cognitive
- Corrisponde a una situazione complessa
- Si conclude con l'acquisizione di un *sapere di ordine generale* (concetto, regola, teorema, ecc.)
- E' oggetto di riflessione meta cognitiva
- L'insegnante mette gli allievi in una reale situazione di *ricerca*. E' dunque soprattutto la messa in atto di uno stato mentale

Dalla domanda al problema



- Perché una domanda diventi un problema è necessario:
 - Che la risposta venga differita
 - Che la risposta richieda un percorso di ricerca
 - Che la risposta pervenga alla costruzione di un sapere di ordine generale

Problema aperto



- Corrisponde a una situazione complessa
- L'insegnante mette gli allievi in una reale situazione di *ricerca* (provare, formulare ipotesi, argomentare, immaginare soluzioni, ecc.)
- Può essere risolto in modi diversi.
- Non è previsto un conflitto cognitivo (rottura) anche se è certamente possibile (in questo caso, diventa una situazione problema)
- L'obiettivo è meta: sviluppare attitudini di ricerca e, in genere, *competenze* metodologiche
- Richiede maggiore autonomia da parte dell'allievo

Problemi ed esercizi



- Gli esercizi non sono problemi. Essi sono comunque utili perché permettono di far funzionare il sapere in costruzione. Il loro uso è utile ad automatizzare il sapere e ad applicarlo in situazioni simili.
- Affrontare problemi significa entrare in una prospettiva di ricerca (creatività).
- Il problema non è una problematica (insieme costituito da un problema generale, sottoproblemi e ipotesi)

Le false situazioni problema



- I classici problemi matematici spesso non sono altro che semplici esercizi.
- Problemi apparentemente originali che nascondono semplici esercizi.
- Giochi o indovinelli per apprendere conoscenze specifiche.
- Problemi generali, che spesso sono problemi posti solo dall'insegnante.
- Problemi di natura sperimentale che sono preparazioni già fatte dall'insegnante. Gli allievi sono semplici esecutori
- Problemi aperti

Situazione problema



1. Scelta dell'obiettivo di apprendimento da parte dell'insegnante dopo aver individuato le rappresentazioni mentali degli allievi.
2. L'insegnante aiuta gli allievi a farsi la domanda
3. Formulazione delle ipotesi esplicative
4. Indagine condotta dagli allievi in autonomia
5. Acquisizione e strutturazione delle conoscenze

Situazione problema e didattica differenziata



Le situazioni problema e di progetto, in cui l'allievo è chiamato a confrontarsi con ostacoli, sono anche le più adatte per organizzare una didattica differenziata. Infatti, non si possono identificare in anticipo i bisogni degli allievi al fine di proporre loro interventi ad hoc.

DIDATTICA DIFFERENZIATA: I GRUPPI DOCENTI



	Gruppo classe	Gruppo disciplinare
Condivisione obiettivi	Competenze trasversali (capacità di induzione, di stabilire relazioni, di formulare un enunciato, ecc.	Obiettivi relativi a una disciplina specifica, organizzati in modo progressivo
Verso la differenziazione	Ogni insegnante persegue le competenze trasversali individuate	Ricerca di diverse strategie e dispositivi didattici per raggiungere gli obiettivi di apprendimento

Il recupero



- Per gli allievi in difficoltà si prevedono in genere attività di riparazione: esercizi, testi programmati, pagine da studiare, insegnante privato.
- Questo modello non tiene conto della complessità del processo di apprendimento.
- E' necessario cercare modalità di intervento diversificate e più funzionali prevedendo lavori individuali con materiale concepito specificamente, lavori in piccoli gruppi, interazione insegnante-allievo.

Didattica differenziata: organizzare gli allievi



Differenziazione successiva

Alternare frequentemente diverse modalità di lavoro (collettivo, individuale, in piccoli gruppi), formulare in modi diversi le consegne di un lavoro, presentare in modi diversi (schema, commento orale) un testo, alternare attività concettuali con attività che implicano l'uso del corpo, ecc.

Differenziazione simultanea

Nello stesso momento gli allievi, anche di classi diverse, si dedicano ad attività differenti (di gruppo o individuali). Ciò sia nel caso di attività di scoperta che di esercitazioni e attività di recupero/consolidamento.

Flessibilità



La prima regola è la *flessibilità* Nel caso della differenziazione successiva nella classe vuol dire saper mirare a uno stesso obiettivo utilizzando strumenti e situazioni diversi tra loro

UN'IPOTESI: L'ALTERNANZA



- La scelta migliore è quella di alternare nell'orario settimanale un tempo di differenziazione simultanea (gruppi di bisogno, meglio che gruppi di livello) con tempi di lavoro collettivo nella classe eterogenea.
- *Vantaggi*: evitare gruppi-ghetto, partire dai bisogni del singolo allievo senza rinchiuderlo in un gruppo che nel tempo gli impedirebbe di progredire. Si mantiene il riferimento al gruppo eterogeneo (importante per il vincolo affettivo e sociale).

DIFFERENZIAZIONE SIMULTANEA NELLA CLASSE



- Non misurare la propria efficacia sulla quantità dei propri interventi di fronte alla classe
- Negoziare il programma di apprendimento con ogni allievo nella forma del piano di lavoro individuale (giornaliero, settimanale, mensile, a seconda dei casi e delle necessità). *Pedagogia del contratto*.
- Ricercare le situazioni didattiche e gli strumenti necessari
- Organizzazione degli spazi, dei gruppi, degli eventuali lavori individuali e messa a disposizione degli strumenti di lavoro
- Valutazione regolare delle competenze acquisite

Piano di lavoro individuale

Mese di Nome allievo:



	Espressione orale	Espressione scritta	Cultura (poesia, narrativa, ecc.)	Creazioni
Risultati precedenti	Interventi orali poco coordinati	Problemi sull'uso dei pronomi		
Impegni presi	Impegno a chiedere la parola (ogni settimana si fa il punto con l'insegnante	Attività sull'uso dei pronomi, esercizi n ...		
Valutazione	Progressi sensibili osservati da tutta la classe	Acquisizione realizzata. Passaggio alla frase		

Situazione di apprendimento con differenziazione didattica

Fonte: Philippe Meirieu, L'école, mode d'emploi



SCOPERTA	INTEGRAZIONE	VALUTAZIONE	RECUPERO
<p><u>Differenziazione successiva</u></p> <p>Scopo : far emergere la regola, il concetto</p> <p>Uso di strumenti diversi per permettere l'individuazione del concetto o del problema da affrontare</p>	<p><u>Differenziazione Simultanea</u></p> <p>Gli alunni si impegnano in diversi itinerari:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a partire da diverse strategie - a partire dai diversi elementi in gioco - secondo il ritmo di lavoro di ciascuno 	<p><u>Verifica delle competenze acquisite</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Si utilizzano diversi strumenti - Si devono individuare criteri di valutazione 	<p><u>A partire dai risultati proposta di nuovi interventi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Esercizi supplementari - ripresa di nozioni precedenti -Chiarificazioni delle rappresentazioni mentali che stanno dietro l'errore -Proposta di un nuovo itinerario di lavoro

DIFFERENZIAZIONE SIMULTANEA SU CLASSI DIVERSE



- Insegnanti della stessa disciplina organizzano una o due ore la settimana in parallelo su più classi. In quelle ore si dividono gli allievi secondo *gruppi di bisogno* i quali svolgeranno attività diversificate. I gruppi di bisogno sono gruppi temporanei che si formano per intervenire su un problema specifico
- Il gruppo degli insegnanti ricerca in comune i bisogni degli allievi in un fase determinata del percorso formativo ed elaborano le strategie per intervenire.

Per evitare i fallimenti ...



- La gestione di una didattica differenziata è più complessa e può nella pratica essere accompagnata da difficoltà (disciplina dei gruppi, rumore eccessivo, ecc.).
- La differenziazione deve dunque essere accompagnata da chiarezza sul lavoro da realizzare e da regole da rispettare nella vita della classe (regole della parola, sui movimenti delle persone, sull'uso dei materiali comuni, ecc.). Le regole vanno discusse prima ed esplicitate anche per iscritto (ad es. cartelloni).

Bibliografia



- Philippe Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Franco angeli, 2015.
- Philippe Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Aracne, 2018.
- Philippe Meirieu, *Apprendre, oui... mais comment*, ESF éditeur, 2009.
- Gérard De Vecchi, *Enseigner par situations problèmes*, Delagrave, 2007.
- Gérard De Vecchi, *Faire vivre des véritables situations problèmes*, Hachette, 2015.
- Charles Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, 2017.
- Enrico Bottero, *Il metodo di insegnamento*, Franco Angeli, 2014.
- Philippe Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, 2004.
- Olivier Reboul, *Apprendimento, insegnamento, competenza*, Armando, 1995

Siti utili



- www.enricobottero.com
- **Pagine Strumenti per la formazione, Lessico pedagogico, Philippe Meirieu**
- www.meirieu.com

Film documentari



- **Education en questions** (versione originale)– sul sito www.meireu.com 26 film dedicati alle principali figure dell'educazione e dell'insegnamento.