

Progetto A.C.C.E.S.S.
Active Cross-sectoral Cooperation for Educational and Social Success
2018-1-IT02-KA201-048481
Programma Erasmus+ - Settore SCUOLA - KA2 Sviluppo dell'innovazione

TOOLKIT A.C.C.E.S.S.

Strategie di insegnamento e di valutazione supportive



Il sostegno della Commissione Europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

Questo output intellettuale è stato concepito e sviluppato dalla Partnership strategica A.C.C.E.S.S. sotto il coordinamento e la responsabilità di Modern Didactics Centre (LT) e Ilmiolavoro srl (IT) nel ruolo di co-leader.

Grazie a tutti i partner per il loro prezioso contributo.

Coordinatori editoriali: Daiva Penkauskienė, Iole Marcozzi

Autori:

D'Alessandro Tina, Di Pietro Francesca, Draghiscescu Luminita, Geantă Cristina, Marcozzi Iole, Mitru Alexandru, Moutas Ana, Penkauskienė Daiva, Pereira Ana Sofia, Stancescu Ioana

Comitato di redazione:

Anghel Alina Gabriela, Alionte Aurica, Ancuța Santi Elena, Arnastauskienė Asta, Balaišienė Jurgita, Cardoso Ana Paula, Coccetti Fabrizio, De Angelis Angela, Dell'Arciprete Mariella, Di Gabriele Miria, Di Pietro Luciana, Gabriel Gorghiu, Gorghiu Laura Monica, Kasparevič Julija, Maiaroli Angela, Mandolese Anita, Mendes Ana, Paradisi Matteo, Pečkauskienė Aleksandra, Petrescu Ana Maria, Piccioni Lorena, Šablinskaja Gitana, Sichini Carla Scolastica, Natalija Šiškovskaja, Zarumna Beata

Mese/Anno: Luglio/2020

Sommario

Sommario	3
1.1. Toolkit A.C.C.E.S.S.: obiettivi e quadro di riferimento	6
1.2. Approccio contro l'ASP adottato nel Toolkit.....	8
1.3. Il Toolkit A.C.C.E.S.S.S. e altri output intellettuali di progetto	9
2.1. Strategie a supporto del benessere socio-emotivo	11
2.1.1. Strategia del tempo di attesa per un clima favorevole all'apprendimento.....	12
2.1.2. Strategia di risoluzione dei problemi per prendersi cura degli altri.....	16
2.1.3. Strategia di apprendimento cooperativo per un'adeguata autoimmagine e autostima	22
2.1.4. La lettera a un compagno di classe per coltivare empatia e autostima	29
2.1.5. Strategia del caso di studio per coltivare empatia	31
2.1.6. Concedetemi l'ultima parola per incoraggiare l'autostima	36
2.2. Strategie di istruzione inclusiva	39
2.2.1. Strategia di supporto per i nuovi arrivati a scuola/in classe	40
2.2.2. Strategia del Jigsaw per l'apprendimento cooperativo	44
2.2.3. Strategia della ricerca-azione per imparare ad apprendere	48
2.2.4. Istruzioni differenziate per studenti plusdotati attraverso indicazioni per piccoli gruppi o singoli	52
2.2.5. Strategia di lettura: sottolineatura del testo	58
2.2.6. Strategia del compito autentico	61
2.3. Strategie per un apprendimento responsabile e indipendente.....	67
2.3.1. Contratto comportamentale sociale per un apprendimento responsabile.....	68
2.3.2. Gestione dell'orario e del programma scolastico per un apprendimento responsabile	72
2.3.3. Strategia SQ3R per imparare ad apprendere	75
2.3.4. Uso delle macro-abilità per insegnare una lingua e imparare ad apprendere.....	78
2.3.5. I verbi modali per l'insegnamento della lingua.....	90
2.3.6. Alice's adventure in Wonderland per l'insegnamento della lingua.....	95
2.4 Strategie per lo sviluppo del pensiero critico	100
2.4.1. Strategia Questioning the author	101
2.4.2. Strategia della controversia costruttiva	106
2.4.3. Strategia R.A.F.T.	108
3.1. Strategie olistiche	112
3.1.1. Lettera a un alieno.....	113
3.1.2. Eroine ed eroi	116

3.1.3. Prendi posizione!	119
3.1.4. Fate un passo avanti	121
3.1.5. Il mio futuro.....	125
3.1.6. When tomorrow comes - Il futuro, quando arriverà	128

1. Introduzione

Il **progetto A.C.C.E.S.S.** si propone di affrontare, in modo preventivo, il problema dell'abbandono scolastico (*Early School Leaving - ESL*) dovuto a fattori correlati alla scuola, rafforzando la qualità pedagogica e l'innovazione attraverso il miglioramento delle competenze degli insegnanti e la creazione di un ambiente didattico positivo.

I documenti europei insistono sulla necessità di un approccio scolastico completo per affrontare l'abbandono scolastico precoce. Sottolineano l'importanza dell'adozione di strategie mirate a: 1) creare ambienti didattici positivi, 2) migliorare le competenze degli insegnanti, 3) implementare comunità professionali tra le scuole e tra scuole e attori esterni. Inoltre, essi evidenziano che i fattori correlati alla scuola con un forte impatto sull'abbandono scolastico precoce sono: un ambiente scolastico negativo, ivi compresi i conflitti con insegnanti e coetanei; scarsi risultati scolastici; mancanza di motivazione; percezione da parte degli studenti di metodi non stimolanti e basse aspettative.

Gli obiettivi specifici del progetto sono i seguenti:

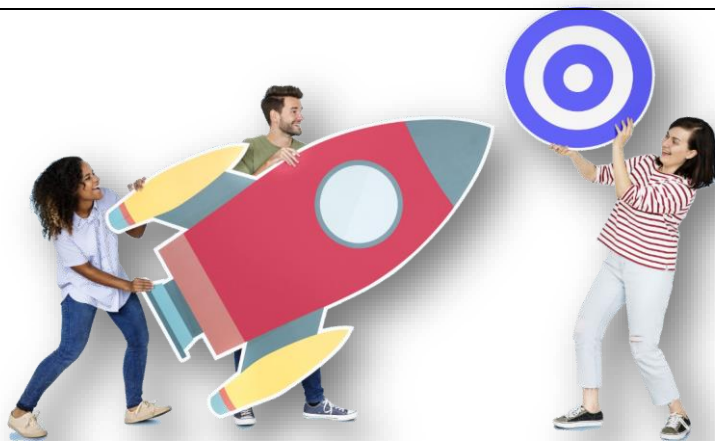
- 1) maggiore comprensione delle dinamiche dell'abbandono scolastico precoce;
- 2) l'implementazione di un processo di monitoraggio periodico per l'identificazione e il supporto preventivo agli studenti a rischio ASP;
- 3) aumento delle competenze degli insegnanti, in particolare in 3 aree: MONITORAGGIO E SUPPORTO; COMUNICAZIONE E REPORT; GESTIONE E INSEGNAMENTO
- 4) potenziamento della cooperazione intersettoriale tra le scuole e gli attori esterni a seconda dei contesti locali;
- 5) costruire comunità didattiche multiprofessionali e transnazionali.

Questi obiettivi sono perseguiti attraverso l'adozione di soluzioni innovative che operano su questi asset strategici:

- 1) una migliore comprensione da parte degli insegnanti delle dinamiche dell'ASP, dei possibili fattori di rischio e degli elementi di protezione;
- 2) azioni volte al monitoraggio periodico dei fattori di rischio;
- 3) il potenziamento delle competenze degli insegnanti nel fornire un supporto didattico a tutti gli studenti;
- 4) la costruzione di partenariati efficaci e attività di cooperazione intersettoriale tra scuole di diverso ordine e grado, e tra scuole e attori esterni, sia in termini di contesti locali che in una prospettiva multiprofessionale e transnazionale;
- 5) la creazione delle condizioni per i potenziali futuri insegnanti che entrino in contatto con situazioni di abbandono scolastico precoce e per gli insegnanti educatori, al fine di adottare azioni incentrate sull'ASP.

1.1. Toolkit A.C.C.E.S.S.: obiettivi e quadro di riferimento

Il Toolkit mira ad implementare strategie di insegnamento che facilitino la creazione di ambienti di apprendimento positivi e di supporto per prevenire il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce (ASP). Le strategie proposte integrano diversi metodi di insegnamento, fortemente interconnessi a livello concettuale ma non ancora nelle pratiche scolastiche ordinarie. Queste strategie riguardano:



- metodi educativi focalizzati sulle competenze relazionali e comunicative degli insegnanti a supporto del benessere socio-emotivo e relazionale degli studenti;
- metodi educativi orientati alla pedagogia critica, per aumentare il valore e l'attrattiva del programma scolastico;
- metodi di educazione non formale.

Il toolkit è stato progettato principalmente per gli insegnanti dei primi due anni della scuola secondaria superiore. Infatti, è noto che i tassi di ASP più alti si concentrano nei primi due anni, poiché il passaggio alla scuola secondaria superiore è un punto critico che ha un forte impatto sui percorsi e sul successo degli studenti. Come sostiene Bronfenbrenner, gli studenti che fanno la transizione scolastica devono affrontare una "transizione ecologica" (Bronfenbrenner, 1979) poiché sono alle prese sia con cambiamenti di ruolo che di contesto, che possono essere sia opportunità che vincoli.

La ricerca ha indicato che nel processo di transizione è importante evitare di porre l'accento solo sulla disciplina. I cambiamenti pedagogici e di valutazione, come l'orientamento ai compiti, l'uso da parte degli insegnanti di un maggiore confronto sociale e di una classificazione competitiva, nonché la difficoltà di stabilire relazioni positive tra insegnanti e studenti e tra pari, portano a una riduzione dei fattori di protezione contro l'ASP. I fattori di protezione su cui lavorare sono: motivazione, luogo di responsabilità dell'apprendimento e luogo di controllo sul proprio apprendimento, investimento nel coinvolgimento cognitivo, emotivo e sociale.

Alla luce di questo background concettuale, il supporto all'insegnamento e alla valutazione del del Toolkit A.C.C.E.S.S.S. sono fattori protettivi rilevanti che possono sia bilanciare i fattori di rischio ASP di spinta sia, allo stesso modo, rafforzare ulteriormente carriere scolastiche già soddisfacenti.

Le competenze degli insegnanti, come la creazione di un ambiente didattico positivo e inclusivo come fattore di protezione, sono cruciali per prevenire l'abbandono scolastico precoce e, pertanto, devono essere aumentate e migliorate.

Raccomandazioni del Consiglio Europeo, Gruppi di lavoro ET2020 sulle scuole e sull'ASP da un lato, sottolineano come le competenze professionali, gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti, e la qualità del rapporto insegnante-studente, abbiano un impatto significativo sui risultati scolastici e sull'impegno.

Dall'altro, rilevano che la Formazione iniziale degli insegnanti (ITE) e lo Sviluppo professionale continuato (CPD) non sempre forniscono agli insegnanti le conoscenze e le competenze necessarie

per affrontare la diversità e le esigenze emergenti della Generazione Z relative ai problemi di abbandono scolastico. Gli abbandoni scolastici sono declinati al plurale proprio per distinguere in essi i diversi e complessi livelli e dimensioni:

- abbandono materiale (insuccessi, ritardi nelle carriere scolastiche, ripetizioni);
- abbandono del processo di apprendimento;
- rottura delle relazioni e disaffezione nelle interazioni sociali;
- disallineamento tra i titoli di studio e le competenze acquisite.

Inoltre, con riferimento ad alcune dimensioni strettamente interconnesse con l'ASP e legate ai cambiamenti nei ruoli di apprendimento e di insegnamento in risposta alle esigenze emergenti della Generazione Z, la riflessione sviluppata durante l'Attività di formazione tra pari (PLA) ET2020 "Teaching generations Y & Z: pedagogical challenges in T&L environments in HE" (2017), pur riferendosi all'istruzione superiore, assume una centralità ancora maggiore nella scuola secondaria per quanto riguarda i seguenti aspetti evidenziati:

- ✓ le esigenze dei nuovi studenti della generazione Z danno maggiore centralità alle competenze socio-pedagogiche degli insegnanti;
- ✓ le competenze dell'insegnante come "ingegnere pedagogico", in grado di combinare la pedagogia (incentrata sull'insegnante/incentrata sullo studente) e i ruoli (mentore/insegnante), devono essere ulteriormente valorizzate

Tuttavia, si sottolinea che in realtà "meno di un terzo di tutti i Paesi/regioni dichiara che il tema dell'abbandono precoce rientri nelle politiche recenti o in vigore sulla formazione iniziale degli insegnanti o sullo sviluppo professionale continuo" (EURYDICE, 2014 p.10) e che, nonostante le riforme, l'attuazione di programmi innovativi nelle scuole per contrastare l'ASP rimane ancora in gran parte incompiuta in molti paesi (Commissione Europea / EACEA / Eurydice, 2015).

Muovendo da questo quadro teorico, il toolkit mira a:

- contribuire alla costruzione di un'efficace azione sistemica a livello scolastico contro l'ASP, in grado di combinare gli interventi con gli studenti a rischio di ASP (pratiche di prevenzione mirata) e l'intera classe (pratiche di prevenzione universale);
- rafforzare l'uso di strategie inclusive nelle pratiche di insegnamento per incoraggiare l'impegno scolastico, il successo scolastico, il sentimento di connessione e il senso di appartenenza alla scuola;
- facilitare gli insegnanti nell'attuazione di strategie che possano essere mescolate e personalizzate in base ai contesti specifici e alle esigenze degli studenti.

1.2. Approccio contro l'ASP adottato nel Toolkit

La logica di intervento del Toolkit si basa su azioni preventive contro l'ASP a livello di microsistema (Bronfenbrenner, 1979). Ciò significa lavorare sull'ambiente e sul sistema di relazioni in cui lo studente è direttamente coinvolto e che rappresenta il livello di influenza primaria (insegnanti, pari, personale scolastico, ecc.). Questa logica di intervento si rifà ad alcuni principi chiave per sistemi inclusivi interni ed esterni alla scuola (Downes, P. et al.), in particolare: "approccio olistico", "differenziazione degli approcci di prevenzione", "costruire sui punti di forza".



Pertanto, il Toolkit:

- 1) adotta un **approccio olistico, integrando diverse strategie didattiche che danno priorità all'educazione sociale ed emotiva** (Cooper e Cefai, 2009) al fine di promuovere il benessere e lo sviluppo degli studenti. Un programma scolastico socio-educativo così concepito si **concentra sui bisogni di apprendimento sociale, emotivo e cognitivo come dimensioni che aiutano a dare allo studente la sensazione di una maggiore vicinanza al suo mondo di vita e di una maggiore rilevanza e utilità dei percorsi scolastici**. Le strategie di insegnamento contenute nel Toolkit promuovono comportamenti positivi e relazioni di successo e aiutano sia a ridurre o evitare l'insorgere di fattori di rischio di ASP, sia ad aumentare la motivazione all'apprendimento, l'empatia e l'attenzione verso gli altri, il pensiero critico, la consapevolezza di sé, la titolarità e la responsabilità per il proprio processo di apprendimento;
- 2) impiega una **strategia di prevenzione universale rivolta non solo agli studenti a rischio ma a tutti gli studenti**. La prospettiva di intervento alla base delle strategie del Toolkit consiste nel fatto che un'efficace azione preventiva può essere realizzata solo se è rivolta anche agli studenti con risultati scolastici soddisfacenti, agendo sui punti di forza come fattori protettivi per il futuro; **in questo modo la prevenzione viene attuata all'interno della classe e, allo stesso tempo, attraverso la classe in cui gli studenti possono dare potere agli altri**;
- 3) tiene conto, nel suo approccio preventivo, di **metodi e tecniche di insegnamento su misura** per rispondere alle esigenze specifiche degli studenti, ai diversi stili di apprendimento, alle condizioni individuali;
- 4) lavora alla **costruzione di punti di forza per promuovere la crescita e i cambiamenti positivi**. Ciò significa **promuovere il successo della scuola, non solo ridurre l'abbandono scolastico**.

1.3. Il Toolkit A.C.C.E.S.S.S. e altri output intellettuali di progetto

Il Toolkit è il terzo output intellettuale di progetto. Fa parte dei percorsi di ricerca e sviluppo che hanno portato all'elaborazione di altri due output intellettuali:

- 1) “Modello teorico e tipologico relativo ai gruppi target a rischio di ASP sulla base di variabili situazionali e personali legate alla scuola” (IO1);
- 2) “A.C.C.E.S.S. Sistema di monitoraggio e supporto preventivo contro l'Abbandono scolastico precoce” (IO2).



Seguendo l'"approccio globale" contro l'ASP, il progetto ACCESS si è mosso lungo un continuum che va da una migliore conoscenza e comprensione dell'ASP (IO1), allo sviluppo di un sistema di allarme rapido e di un programma di intervento, rivolto solo agli studenti a rischio, fino a questo Toolkit, che intende adottare un approccio preventivo rivolto a tutti gli studenti.

Riferimenti

Benvenuto, G. (Ed) (2011). La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione. Roma: Anicia.

Bronfenbrenner, U. (1979) The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design, Harvard University Press

Cefai, C., Cooper, P. (Eds.). (2009). Innovative learning for all. Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties. Jessica Kingsley Publishers.

Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, del 31 gennaio 2011, – La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020 [COM(2011) 18 def.]

Conclusioni del Consiglio sulla riduzione dell'abbandono scolastico e sulla promozione del successo scolastico (2015/C 417/05)

Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01)

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maassen van den Bri, H., (2013). A critical review of the literature on school dropout. Educational Research Review, 10(1), 13-28.

Downes, P., Nairz Wirth, E., Rusinaitė, V. (2017). Indicatori strutturali per le scuole ai fini dello sviluppo di sistemi inclusivi nelle scuole e attorno ad esse, rapporto NESET II, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Commissione europea (2013). Reducing early school leaving: key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Luxembourg: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea

Commissione europea (2015). A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages, Education & Training ET 2020, Schools Policy Brussels

Commissione europea (2017). Teaching generations Y & Z: pedagogical challenges in T&L environments in higher education. Policy Conclusions from the PLA in Paris. Gruppo di lavoro per la Modernizzazione dell'Istruzione superiore ET2020.

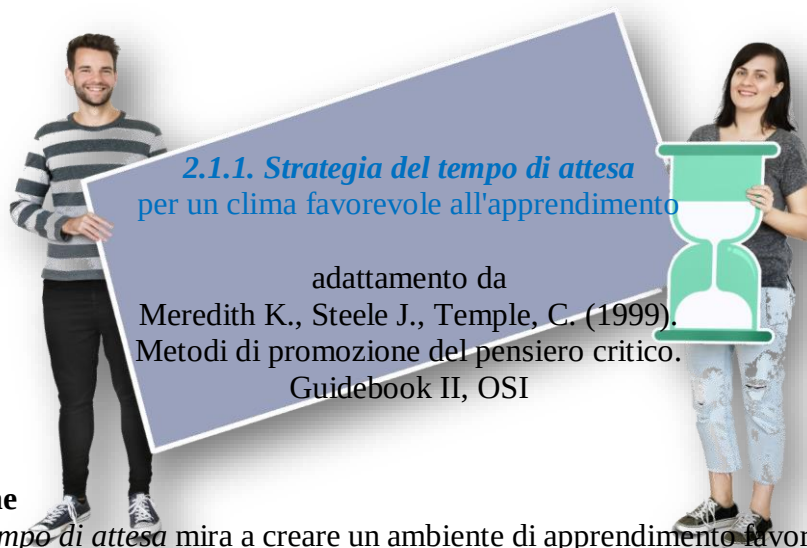
Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2016). Teachers' views on the impact of teacher-student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 1-16.

Nouwen, W., Clycq, N., Braspenning, M., & Timmerman, C. (2015). Cross case analyses of school-based prevention and intervention measures, CeMIS, University of Antwerp

2. Strategie di istruzione formale

2.1. Strategie a supporto del benessere socio-emotivo





Breve annotazione

La *strategia del tempo di attesa* mira a creare un ambiente di apprendimento favorevole e di supporto per tutti gli studenti, specialmente per coloro che non hanno sicurezza in se stessi, fiducia e hanno bisogno di più tempo per pensare ed esprimere opinioni indipendenti. Per stimolare gli studenti e incoraggiarne il pensiero e il coinvolgimento nella lezione, gli insegnanti devono: a) concedere tempo e opportunità per fare esperienze di apprendimento; b) permettere di fare ipotesi, indovinare; c) accettare opinioni diverse; d) incoraggiare ad esprimere idee dubbie e lasciarne la verifica in seguito; e) fare in modo che nessuno venga ignorato, insultato o deriso.

Se gli studenti hanno abbastanza tempo per pensare e per esprimere le loro idee, sul lungo periodo: a) svilupperanno la fiducia in se stessi e la comprensione del proprio valore; b) si impegneranno attivamente nel processo di apprendimento; c) daranno valore alle opinioni degli altri; d) coltiveranno il rispetto per gli altri; e) impareranno a formulare giudizi personali in modo accurato.

Tempo di attesa. Prima di rispondere alle domande dell'insegnante, di esprimere le proprie idee, bisogna avere il tempo di scoprire ciò che già si pensa e si comprende di un argomento o di un altro. Scoprire i propri pensieri implica l'esplorazione di esperienze precedenti (Pearson, Hansen, & Gordon, 1979). È necessario anche il tempo per esprimere i propri pensieri con le proprie parole, per condividere le idee e ottenere una risposta. Senza condivisione non c'è possibilità di sentire il feedback degli altri, il che permette di affinare il pensiero e di riflettere ulteriormente. Attendere le risposte dei singoli studenti.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte inizia dall'attività di evocazione. La seconda parte è denominata comprensione, ed è finalizzata all'analisi e alla comprensione di un nuovo argomento. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere sul processo di apprendimento e sull'esperienza degli studenti.

Risultato atteso. Gli studenti impareranno ad esprimere un'opinione individuale senza pressioni di tempo; gli studenti comprenderanno il valore della condivisione di opinioni diverse; gli studenti avranno più coraggio a chiedere, a dubitare e a sfidare; gli studenti saranno in grado di riflettere sul proprio apprendimento. Ci si aspetta anche un aumento del numero di risposte corrette, una diminuzione delle risposte semplici "sì", "no", "non so", "non so" e risultati accademici ancora migliori.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di prendere appunti sui tempi di attesa per le risposte di ogni studente nel corso delle lezioni, al fine di confrontare i cambiamenti nella durata di un tempo di attesa. Si prevede di avere periodi più brevi dopo un certo tempo di pratica della strategia del tempo di attesa. Può accadere che all'inizio il tempo di attesa duri 15-20 secondi, e dopo un certo tempo diminuisce fino a 5-7 secondi. Le domande semplici richiedono meno tempo, quelle più complesse,

più tempo. Le risposte, le idee devono essere valutate in base al loro contenuto, non alla velocità di una risposta.

Possibili adattamenti. La strategia del tempo di attesa può essere utilizzata in qualsiasi materia di insegnamento (e anche in attività di educazione non formale) per diverse fasce d'età.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Lezione integrata di Scienze naturali e Storia	Osservazioni
Fascia di età/classe:	12–14	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani didattici.
Durata:	45 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze.
Argomento:	Anomalie naturali in un certo periodo storico	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 3-5 minuti	L'insegnante inizia la lezione chiedendo agli studenti di ricordare un qualsiasi episodio strano avvenuto in natura nel corso della loro vita. Può essere qualsiasi fenomeno, qualsiasi oggetto, qualsiasi situazione o evento. Gli studenti hanno a disposizione dai 5 ai 15 secondi per rispondere a una domanda di cui conoscono la risposta. Questo lasso di tempo è concesso per far sentire a proprio agio tutti gli studenti. Studenti diversi hanno bisogno di tempi diversi per pensare e rispondere. La qualità delle risposte deve essere misurata in base al contenuto, non alla velocità.	Metodo utilizzato: brainstorming.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	L'insegnante mostra l'immagine della strana foresta e chiede: cosa c'è di strano e quale potrebbe essere la ragione di una stranezza? Gli studenti sono invitati a pensare, a ricordare le precedenti lezioni di natura, storia, a utilizzare il loro pensiero creativo, la loro immaginazione. Gli studenti hanno a disposizione da 20 secondi a 2 minuti per comprendere le domande che richiedono un'analisi per sintetizzare i concetti in un diverso costrutto o contesto. Gli studenti possono utilizzare questo tempo per la ricerca di informazioni	Metodi utilizzati: domande aperte, metodo I.N.S.E.R.T. (interactive noting system for effective reading and thinking). Vaughn, J., & Estes, T. (1986).

Lezione/materia:	Lezione integrata di Scienze naturali e Storia	Osservazioni
	aggiuntive, per la riflessione, per le discussioni in coppia. Un tempo così lungo indica che l'insegnante cerca risposte ponderate. Risposte immediate possono significare che la domanda è intesa in modo superficiale. Allo scadere del tempo, qualsiasi studente della classe può essere invitato a dare una risposta. Dopo che gli studenti condividono le loro risposte, l'insegnante assegna la lettura del testo "Foresta storta" (vedi Allegato 1). Viene chiesto loro di utilizzare un sistema di sottolineatura durante la lettura: + Lo sapevo; - è una nuova informazione per me; ! molto interessante; ? non capisco, ho una domanda. Tutte le risposte devono essere raggruppate e inserite nella tabella (vedi Allegato 2).	
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	Agli studenti viene chiesto di confrontare le loro conoscenze precedenti, le loro ipotesi con nuove informazioni - cosa hanno imparato? Ciò che era inaspettato, strano, ecc. Viene anche chiesto loro di riflettere sul processo di apprendimento, sul *tempo dedicato alle attività, sui metodi utilizzati.	Metodo utilizzato: riflessioni orali/feedback.

Allegato 1 Foresta storta

In un piccolo angolo della Polonia occidentale, vicino alla città di [Gryfino](#), esiste una strana e misteriosa foresta. Questa bizzarra collezione di alberi curvi, chiamata "[Foresta storta](#)", è avvolta nel mistero e, nonostante le numerose e diverse teorie che sono state proposte nel corso degli anni, nessuno sa veramente cosa abbia spinto gli alberi ad adottare questa conformazione. La Foresta storta è composta da circa 400 pini che crescono con una [curvatura di 90 gradi](#) alla base, la maggior parte dei quali sono piegati verso nord. Curiosamente, la Foresta storta è immersa in una più ampia foresta di pini che crescono [diritti](#). Si ritiene che gli alberi siano stati piantati negli anni '30 e che avessero circa [7-10](#) anni quando hanno subito un qualche tipo di forza/danno che ha provocato la curvatura del tronco. Dunque, cosa può aver causato la crescita di questi alberi con questa strana forma a "J"? Il tempo? La guerra? Gli alieni? (Alieni.....) Ecco alcune delle idee proposte finora.

Alcuni ritengono che la causa siano fluttuazioni delle forze gravitazionali o un'[attrazione gravitazionale](#) unica della zona, ma non esistono praticamente prove a supporto di questa bizzarra teoria. La forza di gravità trascina gli oggetti verso il basso, non lateralmente.

Una teoria un po' più plausibile, ma comunque piuttosto improbabile, è che gli alberi siano stati schiacciati dal [peso della neve](#) per un lungo periodo di tempo mentre erano ancora alberelli. Questo, unito a un [lungo scioglimento primaverile](#), sarebbe in grado di modellare gli alberi in modo

permanente se ci fosse ancora uno spesso strato di neve sulla cima del tronco, mentre gli alberi hanno avuto una crescita improvvisa durante la primavera. Tuttavia, il motivo per cui questo sembra improbabile è che, come detto, la Foresta storta è circondata da pini che non hanno una forma strana. Sarebbe quindi molto insolito che una tempesta di neve colpisca solo un'area specifica di un bosco e non le altre.

Un'altra idea popolare è che durante l'invasione della Polonia nella Seconda guerra mondiale, [carri armati nemici](#) abbiano avanzato nella giovane foresta, appiattendone ancora una volta gli alberi a tal punto da farli ricrescere storti. Un altro problema è, di nuovo, capire come mai sia stato colpito solo questo piccolo lembo di terra. Anche se le date possono corrispondere, poiché si stima che la foresta storta abbia circa 80 anni più o meno, sembra improbabile che il trauma di essere travolti da carri armati incredibilmente pesanti provocherebbe questa strana ma uniforme curvatura, ammesso che i giovani alberi sopravvivano.

L'ultima idea che è stata lanciata e che sembra aver riscosso più consensi è forse la più noiosa ([Rasoio di Occam](#) e tutto ciò che ne consegue), secondo cui le curve siano dovute [all'azione umana](#). Questo avrebbe senso dato che gli alberi sono molto simili. Il suggerimento è che durante gli anni '30, gli agricoltori locali piantarono e manipolarono gli alberi per utilizzarli come [materiale da costruzione](#), ad esempio per mobili o, più probabilmente, per la costruzione di navi. Anche un estratto di un testo intitolato [Costruzione di navi di legno](#) sostiene questa tesi:

"Le querce delle zone del Nord Europa erano ottime per la realizzazione del fasciame lungo e rettilineo, ma la nodosa quercia inglese "Hedgerow" Oak era la migliore per i legni naturali curvi usati per rinforzare la nave internamente. Gli alberi venivano persino deliberatamente piegati in modi particolari per "coltivare" una quantità di legname ricurvo. Questo legname curvo era noto con il nome di "corbetti"."

L'[invasione della Polonia](#) durante la Seconda guerra mondiale ha probabilmente interrotto questa attività, impedendo ai contadini di terminare il lavoro e lasciando così la strana foresta che vediamo oggi. Anche la città locale è stata devastata durante la guerra ed è stata ricostruita solo negli anni '70, quando è stata realizzata una nuova centrale elettrica nella zona. Questo spiegherebbe come mai nessuno degli abitanti del posto abbia la più pallida idea del perché gli alberi siano così. In definitiva, nessuno può essere certo di cosa abbia causato la curvatura di questi alberi, poiché non ci sono testimoni che possano testimoniare in un modo o nell'altro, ma l'ultima spiegazione sembra certamente la più plausibile.

<https://www.iflscience.com/environment/what-could-have-caused-polands-crooked-forest/>

Allegato 2 Tabella I.N.S.E.R.T.

+	-	?	!

Riferimenti

Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999). Reading and writing for critical thinking project. Metodi di promozione del pensiero critico. Guidebook II, OSI.

Pearson, P. D., Hansen, J., & Gordon, C. (1979). The effects of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, 11, 201–209.

Vaughn, J., & Estes, T. (1986). Reading and reasoning beyond the primary grades. Boston, MA: Allyn & Bacon.

What Could Have Caused Poland's Crooked Forest? *IFLScience*.

<https://www.iflscience.com/environment/what-could-have-caused-polands-crooked-forest/>



Tutti noi vogliamo avere una vita migliore, vivere in un mondo migliore, far parte di una società sana. Vogliamo guardare dentro e al di là di noi, e scoprire che la forza trainante di ciò che ci sta accadendo o che accade intorno a noi è *l'amore per i nostri simili*, unito a una vasta gamma di valori, atteggiamenti ed esperienze emotive, di cui parliamo: *empatia, solidarietà, cura/attenzione verso gli altri, altruismo, tolleranza, equità*, ecc. Tutto questo è oggettivato in quello che chiamiamo *comportamento prosociale*.

Lo sviluppo del comportamento prosociale deve essere uno degli obiettivi principali di un'istruzione di alta qualità, un'istruzione volta a migliorare la nostra vita, a cambiare la fisionomia di un mondo in avanzato stato di degrado, un'istruzione che ci avvicini di più gli uni con gli altri.

Una strategia didattica sfruttata con successo per raggiungere questo obiettivo, è la *strategia basata sulla risoluzione dei problemi*. Uno degli obiettivi del processo educativo è quello di dotare gli studenti della capacità di affrontare le situazioni problematiche che si trovano ad affrontare, e quindi di risolvere i problemi.

A differenza di altri componenti del sistema cognitivo (ad esempio l'elaborazione delle informazioni visive, l'attenzione, la memoria, ecc.), che formano sistemi funzionali specifici, i meccanismi di risoluzione dei problemi hanno un carattere globale, che comprende tutti gli altri sistemi. La risoluzione dei problemi è quindi il risultato del funzionamento interattivo di tutti i meccanismi cognitivi.

Il problema affrontato dallo studente "è più comunemente associato alla barriera, all'ostacolo, al punto interrogativo, alla difficoltà teorica o pratica, al gap cognitivo - tutto ciò che si verifica sulla via del pensiero - che è necessario rimuovere, superare, risolvere" (Zlate, 2006, p.316).

Per diventare capaci di risolvere i problemi, gli studenti devono identificare e definire un problema, conoscere metodi specifici di indagine del processo di risoluzione (strategie algoritmiche ed euristiche) e anche essere in grado di raggiungere il ragionamento.

I principali processi di risoluzione che gli studenti dovrebbero conoscere sono, nella concezione di M. Zlate (2006), i seguenti:

- interpretazione della situazione o rappresentazione del problema;
- elaborazione di obiettivi e pianificazione;
- memorizzazione degli eventi critici;
- valutazione dei risultati dell'azione.

Tra i mezzi e le tecniche che possono essere utilizzati nell'ambito di questa strategia educativa ricordiamo: il brainstorming, la tecnica 6/3/5 (brainwriting), il Cubo, il metodo Frisco ecc.

Poiché l'approccio didattico descritto, in particolare, prevede l'utilizzo del *metodo Frisco*, ne menzioniamo un paio di elementi specifici: questo metodo ha come fondamento l'interpretazione da parte dei partecipanti di un ruolo specifico che riguarda una certa dimensione della personalità, affrontando una questione da molteplici prospettive. Pertanto, ogni membro del gruppo dovrà svolgere, a turno, *il ruolo del pessimista, dell'ottimista, del conservatore e dell'esuberante* (Oprea, 2007, 215).

Lo scopo di questo metodo è quello di identificare problemi complessi e difficili e di risolverli in modo efficace.

Di seguito *le fasi del metodo Frisco*:

1. Identificazione del problema: gli studenti e il formatore identificano un problema e ne propongono l'analisi;
2. Organizzazione del collettivo:
 - in questa fase vengono stabiliti i ruoli - *il conservatore, l'esuberante, il pessimista e l'ottimista* - e chi li interpreterà;
 - i ruoli possono essere assegnati individualmente o, nel caso di gruppi numerosi, lo stesso ruolo può essere svolto da più partecipanti allo stesso tempo, formando una squadra.
3. Dibattito collettivo:
 - ognuno interpreta il ruolo scelto e sostiene il proprio punto di vista in modo coerente con il ruolo, come spiegato di seguito:
 - *il conservatore* deve valutare i meriti delle vecchie soluzioni, chiedendone la conservazione senza escludere, tuttavia, la possibilità di possibili miglioramenti;
 - *l'esuberante* guarda al futuro e propone idee apparentemente impossibili da applicare nella pratica, fornendo un quadro immaginario, creativo e innovativo e stimolando gli altri partecipanti a guardare le cose da questo punto di vista;
 - *il pessimista* non ha una buona opinione dei temi oggetto di discussione, bloccando le idee e le soluzioni iniziali proposte. Rivela gli aspetti dannosi di qualsiasi miglioramento;
 - *l'ottimista* combatte le idee avanzate dal pessimista, incoraggiando i partecipanti a guardare tutto da una prospettiva reale, concreta e possibile. Va alla scoperta di basi e

possibilità realistiche per realizzare le soluzioni proposte dall'esuberante e stimola i partecipanti a pensare in modo positivo.

4. Fase di sistematizzazione delle idee proposte e la conclusione sulle soluzioni trovate:

- sistematizzazione delle idee principali;
- elaborazione delle conclusioni su come risolvere il problema iniziale (Oprea, 2007, 216).

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte consiste in una discussione introduttiva con l'obiettivo di sensibilizzare sul concetto di *cura degli altri*, di guidarli nello stabilire le correlazioni tra questo concetto e una serie di valori, atteggiamenti, tratti emotivi, sentimenti, ad esempio: *amore per gli altri, empatia, solidarietà, altruismo*, ecc. Alla fine di questa prima parte, gli studenti saranno consapevoli della preoccupazione per gli *altri*, come elemento costitutivo del *comportamento prosociale*, e dell'importanza dello sviluppo/manifestazione, sia per il proprio benessere che per il benessere del gruppo a cui appartengono e, successivamente, della comunità o della società in generale. La seconda parte è dedicata all'analisi e alla soluzione di una situazione problematica, rilevante per il concetto di attenzione verso gli *altri*, utilizzando in particolare il *metodo Frisco*. L'ultima è dedicata alla sistematizzazione delle idee esposte, alla formulazione di conclusioni e feedback.

Risultato atteso. Gli studenti acquisiranno una profonda conoscenza dell'argomento; gli studenti comprenderanno il significato *del concetto di attenzione verso gli altri* e l'importanza di questo atteggiamento per il benessere loro e degli altri; svilupperanno capacità di risoluzione dei problemi (analisi, interpretazione, indagine, negoziazione, ecc.); svilupperanno capacità di adattamento emotivo (saranno più empatici, mostreranno più cura e attenzione ai problemi degli altri, saranno solidali, ecc.)

Valutazione. L'insegnante fornirà costantemente un feedback (verbale e non verbale) agli studenti e chiederà loro di praticare l'intervalutazione e l'autovalutazione durante tutta l'attività.

Possibili adattamenti. La lezione può essere più breve o più lunga a seconda dell'età degli studenti, dell'interesse per il tema proposto, delle loro esperienze precedenti, di altre peculiarità contestuali. L'elaborata strategia didattica, basata sulla risoluzione dei problemi, può essere adattata, prevedendo, a seconda dell'età degli studenti, delle risorse disponibili e delle competenze dell'insegnante, altri metodi/tecniche di insegnamento e, rispettivamente, altri mezzi di istruzione.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Consulenza e orientamento/Comportamento prosociale – Attenzione verso gli altri	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani didattici.
Durata:	50 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze.
Argomento:	Uno per tutti, tutti per uno!	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione: 10 minuti	Vengono presentate le specifiche dell'attività, gli obiettivi proposti, ecc.	Metodi, tecniche e risorse educative: brainstorming, discussione facilitata, spiegazione.

Lezione/materia:	Consulenza e orientamento/ <i>Comportamento prosociale – Attenzione verso gli altri</i>	Osservazioni
	Viene avviato un brainstorming, partendo dal concetto di <i>attenzione verso gli altri</i>. Gli studenti saranno invitati a compilare una dichiarazione che inizi con "Attenzione verso gli altri significa", specificando che possono menzionare un valore, un atteggiamento, uno stato, un comportamento, ecc. L'insegnante ordinerà le risposte fornite per categoria (valori/atteggiamenti, stati/comportamenti). Viene avviata una discussione prendendo i dati registrati come riferimento. L'insegnante facilita la discussione e fornisce il supporto necessario affinché gli studenti possano stabilire le correlazioni appropriate tra le nozioni identificate.	
Parte principale della lezione: 30 minuti	Vengono chiariti i principali concetti associati alla nozione di attenzione verso gli altri, secondo la Sintesi teorica presentata nell'Allegato 1. Se l'insegnante lo ritiene utile, può distribuire questo allegato agli studenti. Insieme all'insegnante, attraverso una discussione guidata, gli studenti individueranno il problema principale causato dal provvedimento imposto nelle ultime settimane (distanziamento/isolamento sociale), ovvero il bisogno di aiuto o di supporto degli anziani/disabili. Il problema può essere integrato con i seguenti dettagli: Nella vostra comunità sono stati individuati molti casi positivi al COVID-19. Le autorità sono alla ricerca di soluzioni per garantire la distribuzione di materiale igienico e provviste ai bisognosi - anziani, disabili, ecc. Viene presentato il metodo di lavoro (aspetti specifici del metodo FRISCO) che sarà adottato nella seguente sequenza di attività. Gli studenti	Metodi, tecniche e risorse educative: Spiegazione, discussione guidata, metodo FRISCO, dibattito, discussione facilitata, riflessione personale o di gruppo Allegato 1 - Riassunto teorico, lavagne a fogli mobili, pennarelli.

Lezione/materia:	Consulenza e orientamento/ <i>Comportamento prosociale – Attenzione verso gli altri</i>	Osservazioni
	formano gruppi a seconda dei ruoli assunti e sono invitati ad affrontare il suddetto problema, dal punto di vista del loro rispettivo ruolo: conservatore, esuberante, ottimista e pessimista. Viene avviato un dibattito collettivo, in cui ogni studente presenta il proprio punto di vista e le proprie soluzioni, in base al ruolo assunto, tenendo conto che l'atteggiamento da adottare è quello di "prendersi cura degli altri". Durante la fase di sistematizzazione delle idee, l'insegnante annota, sulla lavagna a fogli mobili, le principali soluzioni individuate da ciascuno dei 4 gruppi. Inoltre, l'insegnante modera una discussione, chiedendo agli studenti di riflettere e di rispondere alle seguenti domande: <i>È stato difficile/facile svolgere il dato ruolo? Come ti sei sentito/a a interpretare quel ruolo?</i> <i>Quanto è stato difficile/facile pensare a una soluzione per il problema proposto, dal punto di vista del ruolo da te assunto?</i> <i>Possiamo manifestare un atteggiamento di attenzione verso gli altri, indipendentemente dal contesto o da certi tratti della personalità?</i>	
Fine della lezione: 10 minuti	Vengono formulate le conclusioni al fine di sottolineare l'importanza di un atteggiamento premuroso verso gli altri e per aiutare gli studenti a capire che, tra di noi, ci sono sempre persone che hanno bisogno di essere ascoltate, aiutate, sostenute e incoraggiate. Un tale atteggiamento, unito a comportamenti appropriati, può donare a tutti uno stato di benessere: sia a chi lo manifesta, sia al destinatario. L'insegnante fornisce un feedback sul coinvolgimento degli studenti nell'attività. Sono poi invitati a partecipare a un esercizio di autovalutazione.	Metodi, tecniche e risorse educative: Discussione facilitata, spiegazione, feedback verbale, autovalutazione, riflessione personale. Post-it.

Lezione/materia:	Consulenza e orientamento/ <i>Comportamento prosociale – Attenzione verso gli altri</i>	Osservazioni
	Alla fine delle lezioni si può svolgere l'esercizio " <i>Cosa porto con me</i> ". Ogni studente riceve due post-it, sui quali scriverà ciò che vuole "portare a casa con sé" (ciò che ha imparato) e ciò che vuole lasciare. Alcuni studenti presenteranno le proprie scelte.	

Allegato 1 Riassunto teorico

Solidarietà - rapporto di connessione (bridgin) con individui appartenenti a gruppi diversi da quelli di appartenenza primaria o di legame tra persone con status sociali diversi (Abela, 2004, p. 73; de Beer și Koster 2009, p. 15); sentimento di simpatia e impegno verso gli altri (Janmaat & Brown, 2009); risposta empatica a una condizione che influisce sul benessere degli altri, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali o sociali (Arnsperger și Varoufakis, 2003).

Empatia – la capacità di prevedere il comportamento degli altri sulla base della conoscenza delle disposizioni psicologiche (percezioni, pensieri, sentimenti, atteggiamenti) (Guilford, P); la capacità di immaginare se stessi al posto degli altri e di comprendere i sentimenti, i desideri, le idee e le azioni dell'altro (Encyclopaedia Britannica, 1999).

Altruismo partecipativo – impegno incondizionato di ogni membro per la sopravvivenza della comunità (Moscovici, S., 1998, p. 65); per aiutare qualcuno.

Comportamento prosociale – l'intenzione di aiutare gli altri, libertà di scelta, aiuto al di fuori degli obblighi professionali (Bierhoff, H. apud Chelcea, 2008).

Riferimenti

Abela, Anthony M. (2004). Solidarity and religion in the European Union: A comparative sociological perspective. p. 71–101. In Peter G. Xuereb, ed. *The Value(s) of a Constitution for Europe*. Malta: European Documentation and Research Centre, University of Malta.

Arnsperger, C., Varoufakis, Y. (2003). Toward a theory of solidarity. *Erkenntnis* 59, 157–188 (2003). <https://doi.org/10.1023/A:1024630228818>

Beer, P., Koster, F. (2009). *Sticking together or falling apart? Solidarity in an Era of Individualization and Globalization*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Chelcea, S. [2006] (2008). Prosocial behavior. In S. Chelcea (coord.). *Psychosociology. Theories, researches, applications* (pp. 225–243). Iași: Editore: Polirom.

Eric L. StocksTaylor Clark. (2018). Empathy and Altruism. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Editore: Oxford.

https://www.researchgate.net/publication/328917952_Empathy_and_Altruism_in_Oxford_Research_Encyclopedia_of_Psychology

Janmaat, J. G., Braun, R. (2009). Diversity and Postmaterialism as Rival Perspectives in Accounting for Social Solidarity Evidence from International Surveys. *International Journal of Comparative Sociology* 50 (1) (January 2), pp.39 –68.

Moscovici, S. (1998). *Social psychology of relationships with the other*. Iași: Editore: Polirom

Oprea, C.L. (2006). *Interactive teaching strategies*. București: Editore: E.D.P.

Zlate, M. (2006). *Psychology of cognitive mechanisms*. Iași: Editore: Polirom.

2.1.3. Strategia di apprendimento cooperativo per un'adeguata autoimmagine e autostima



Breve annotazione

Le persone imparano e maturano capitalizzando le proprie esperienze di vita, i diversi problemi che affrontano e le interazioni con i propri pari. L'*autoimmagine* riflette il modo in cui una persona percepisce le proprie caratteristiche particolari (fisiche, cognitive, emotive, sociali, spirituali, ecc.), e l'*autostima* rappresenta la dimensione valutativa dell'autoimmagine, essendo il risultato di come apprezziamo noi stessi, in relazione all'autoimmagine, ma anche all'immagine che gli altri hanno di noi. Per molti studenti, il processo di *autoconoscenza* è difficile, spesso incompleto e/o inadeguato, e porta a un'autoimmagine errata e/o a una bassa autostima. In quanto tali, le istituzioni educative e gli insegnanti devono concentrarsi sempre di più sullo sviluppo, a livello degli studenti, di un'adeguata autoimmagine e un'autostima positiva, attraverso azioni educative sistematiche e personalizzate.

A questo proposito, apprezziamo il fatto che l'utilizzo della *strategia basata sull'apprendimento cooperativo* crei contesti di facilitazione per il raggiungimento di tali obiettivi. "L'apprendimento cooperativo è una strategia pedagogica che incoraggia gli studenti a lavorare insieme in microgruppi, per raggiungere un obiettivo comune" (Oprea, 2007, p. 138). Per cooperazione si intende l'organizzazione degli studenti in gruppi (preferibilmente 4-6 studenti per gruppo) e il coinvolgimento di tutti i membri del gruppo nel processo di svolgimento delle attività di apprendimento. È consigliabile che nel gruppo siano distribuiti - da parte dell'insegnante, ma assunti dagli studenti - determinati ruoli/attributi, in modo che ogni studente sia responsabile di una certa componente dell'attività di lavoro, in relazione alle proprie competenze o abilità. Così, l'apprendimento si realizza attraverso l'interazione, attraverso uno scambio costruttivo di idee, attraverso la rapida capitalizzazione del feedback ricevuto dagli altri membri del gruppo (o dall'insegnante). "La qualità dei risultati ottenuti dall'implementazione della strategia di apprendimento cooperativo dipende da

una serie di azioni svolte dall'insegnante: distribuzione degli studenti in gruppi, organizzazione della classe, pianificazione del materiale didattico, spiegazione della natura cooperativa delle attività di lavoro" (Gorghiu, & Drăghicescu, 2014, p. 119).

L'applicazione della *strategia di apprendimento cooperativo* consiste nella realizzazione di un approccio formativo, declinato in cinque fasi, come spiegato di seguito (Oprea, 2007, p. 147):

- I. Costituzione di uno o più gruppi di lavoro, sulla base di diversi criteri;
- II. Confronto del gruppo/dei gruppi con la situazione da risolvere, analisi del problema, individuazione delle priorità e delle responsabilità;
- III. Documentazione, ricerca e riflessione;
- IV. Discussione sul problema all'interno del gruppo e confronto delle idee;
- V. Raggiungimento delle conclusioni, del prodotto e/o soluzione al problema.

La lezione è strutturata in tre parti:

1. Nella prima parte dello scenario didattico - la *fase di evocazione* - l'insegnante avvia una discussione introduttiva, al fine di chiarire i termini chiave da utilizzare (autoconoscenza, autostima, autoimmagine). Inoltre, in questa fase, gli studenti compileranno un foglio di lavoro intitolato: "*Stella dell'autorispetto*", al fine di identificare diversi elementi di autoconoscenza, importanti nel processo di strutturazione dell'autoimmagine e di coltivazione dell'autostima.

2. La seconda parte dello scenario didattico - la *fase di comprensione* - rappresenta la parte più estesa, in termini di tempo, e impone la realizzazione di una breve presentazione da parte dell'insegnante, contenente informazioni riguardanti: studenti con autostima positiva/alta, studenti con autostima negativa/bassa, esperienze di vita che sviluppino un'autoimmagine positiva o negativa ecc. Partendo da queste informazioni e dalle proprie esperienze di vita, gli studenti - organizzati in 3-6 gruppi - collaboreranno ed elaboreranno dei cartelloni con temi prestabiliti e li presenteranno alla classe, discutendo sulle proprie idee.

3. L'ultima parte dello scenario didattico - la *fase di riflessione* - comprende due importanti sequenze: (a) compilazione dello strumento dedicato alla scala di misurazione dell'autostima (M. Rosenberg), al fine di valutare, da parte di ciascuno studente, il proprio livello di autostima; (b) il momento dedicato al feedback, in cui ogni studente deve scrivere, su un post-it, una parola/idea/esperienza emotiva ecc. rimasta impressa dopo l'attività, da collocare poi sulla lavagna a fogli mobili.

Risultato atteso. Gli studenti saranno in grado di: (a) individuare una serie di caratteristiche personali; (b) riconoscere il significato di concetti quali: autoconoscenza, autoimmagine, autostima, autorispetto, autoapprezzamento; (c) riconoscere gli elementi che definiscono un'autostima positiva/alta o negativa/bassa; (d) collaborare con i colleghi per realizzare il poster; (e) individuare il proprio livello di autostima; (f) trovare i modi appropriati per sviluppare la propria autostima.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di fare valutazioni sulle attività individuali e di gruppo.

Possibili adattamenti. La presentazione *PPT* può essere sostituita con altri tipi di materiale visivo (lavagne o cartelloni, fogli di lavoro per lavori di gruppo, presentazione tipo *Prezi*, ecc.). La lezione può essere più breve o più lunga a seconda dell'età degli studenti, del loro interesse, dei problemi che gli studenti o la classe devono affrontare, ecc. La strategia di insegnamento può anche comportare l'uso di altri metodi di insegnamento e strumenti didattici, diversi da quelli indicati nell'esempio riportato di seguito.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Autoconoscenza e autostima (consulenza e orientamento)	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani didattici.
Durata:	50 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze.
Argomento:	Sviluppare la capacità di autoconoscenza e di autostima (consulenza e orientamento)	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 10 minuti	L'insegnante presenta il tema dell'attività e gli obiettivi proposti. Viene organizzata una discussione introduttiva per chiarire i termini: autoconoscenza, autostima, autoimmagine. In base alle istruzioni dell'insegnante, gli studenti svolgono un esercizio di autoconoscenza e interconoscenza, utilizzando lo strumento denominato: "Stella dell'autorispetto". Gli studenti compileranno, individualmente, i fogli distribuiti - "Stella dell'autorispetto" - e poi, volontariamente, alcuni di loro presenteranno, in plenaria, le caratteristiche personali individuate, chiedendo ai colleghi un feedback, per vedere fino a che punto l'autoimmagine coincide con l'immagine che gli altri hanno di sé.	Metodi di insegnamento e strumenti didattici: discussione collettiva, spiegazione, esercizio. Allegato 1 - Sintesi teorica. Allegato 2 - Stella dell'autorispetto.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti (5 minuti PPT, 25 minuti di lavoro di gruppo: creazione e presentazione dei cartelloni).	L'insegnante presenta del materiale informativo (PP, Prezi, lavagna, poster, ecc.) contenente informazioni riguardanti: studenti con autostima alta, studenti con autostima bassa, esperienze di vita che sviluppano un'autoimmagine positiva o negativa. Gli studenti vengono suddivisi in tre gruppi e avranno il compito di collaborare per realizzare un poster duplex (disegno, collage, poster), come indicato di seguito: - Gruppo 1 - <i>Il ritratto di uno studente con alta autostima rispetto al ritratto di uno studente con bassa autostima.</i> - Gruppo 2 - <i>Conseguenze di un'autoimmagine positiva rispetto alle</i>	Per gruppi di studenti di grandi dimensioni, si possono definire 6 gruppi e si possono realizzare cartelloni per ogni situazione. Metodi di insegnamento e strumenti didattici: esposizione, spiegazione, istruzione, lavoro di gruppo, visita alla galleria, discussione di gruppo, fogli mobili, matite colorate, pastelli, fogli di carta colorata, forbici, materiale per collage, ecc. Allegato 1 - Sintesi teorica.

Lezione/materia:	Autoconoscenza e autostima (consulenza e orientamento)	Osservazioni
	conseguenze di un'autoimmagine negativa. - Gruppo 3 - Esperienze di vita che determinano una bassa autostima rispetto a esperienze di vita che sviluppino un'alta autostima. Ciascun gruppo nomina un rappresentante (guida/portavoce) che presenta ai colleghi il materiale sviluppato dal proprio gruppo. I cartelloni saranno esposti e visualizzati utilizzando il metodo della <i>Visita alla galleria</i>. Si tengono delle discussioni aventi un ruolo chiarificatore riguardo agli elementi illustrati.	
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	Ai partecipanti viene proposto di compilare lo strumento dedicato alla scala di misurazione dell'autostima (M. Rosenberg). Viene eseguita un'analisi individuale dei risultati ottenuti. Gli studenti sono invitati a riflettere sulle situazioni per le quali non hanno ottenuto un punteggio soddisfacente. Su base volontaria, diversi studenti presentano in plenaria i risultati ottenuti e, con il supporto dei colleghi e del coordinatore dell'attività, saranno individuate delle soluzioni ottimizzate. L'insegnante distribuisce un post-it ad ogni studente e presenta il foglio sulla lavagna a fogli mobili intitolato: "<i>Albero delle Idee - Autostima</i>". Ogni studente deve scrivere sul post-it una parola/idea/esperienza emotiva, ecc., rimasta impressa dopo l'attività e viene invitato a posizionarlo sulla lavagna a fogli mobili.	Metodi di insegnamento e strumenti didattici: istruzione, riflessione individuale e collettiva, discussione collettiva. Allegato 3 - Scala di misurazione dell'autostima (M. Rosenberg). Foglio lavagna a fogli mobili - "<i>Albero delle idee - Autostima</i>", post-it.

Allegato 1 Sintesi teorica

L'*autoconoscenza* consiste nel "processo di esplorazione e strutturazione delle proprie caratteristiche (abilità, emozioni, motivazioni, atteggiamenti, credenze, meccanismi di difesa e di adattamento), che risulta essere l'*autoimmagine* della persona" (Lemeni, & Miclea, 2004, p. 27).

L'*autoimmagine* rappresenta un modello informativo mentale sulla propria persona, che comprende una serie di rappresentazioni, idee e credenze legate alle proprie caratteristiche fisiche, cognitive, emotive, sociali, spirituali" (Santi, 2018, p. 237-238).

L'autostima rappresenta "l'espressione del valore che ogni individuo attribuisce alla propria persona" (Rosenberg et al., 1995). In quanto dimensione valutativa della personalità, l'autostima "dipende dai successi o dai fallimenti, dalla soddisfazione o dall'insoddisfazione - risultati di esperienze soddisfacenti o insoddisfacenti" (Santi, 2018, p. 241).

Gli studenti con alta autostima...	Gli studenti con bassa autostima...
... sono soddisfatti di come sono... ("Mi piace come sono...; Non devo essere perfetto...")	... sono insoddisfatti di come sono... ("Non sono bravo in niente...; non ho nessuna qualità...")
... si comportano in maniera indipendente... ("So cavarmela da solo...")	... si sentono dipendenti dagli altri... ("Devo essere aiutato...; Non posso farcela da solo...")
... sono orgogliosi di sé, ma anche dei propri risultati... ("Sono orgoglioso di me perché...")	... incolpano gli altri per i loro fallimenti... ("L'insegnante è stato ingiusto con me...; I miei genitori/colleghi non mi sostengono...")
... si assumono responsabilità e svolgono nuovi compiti senza problemi... ("Sono convinto di poterlo fare...; Ci provo...")	... evitano di prendersi responsabilità o di essere coinvolti in nuovi compiti... essere troppo "bravi" ... ("Non ci riesco...; Non potrò sostenere l'esame...")
... esprimono le proprie emozioni positive e/o negative... ("Sono felice perché...; Sono triste perché...; Mi irrita quando mi parli così...")	... a volte fingono di essere emotivamente indifferenti... ("Non importa di ricevere un brutto voto...") ... spesso manifestano atteggiamenti di frustrazione, rabbia, depressione... ("Non so come risolvere il problema...; non riesco a imparare - gli altri sono migliori di me...")
... si lasciano aiutare e offrono aiuto agli altri compagni... ("Ho bisogno del tuo aiuto...; posso e voglio aiutarti...")	... sono facilmente influenzabili... ("I miei amici pensano che sia bello fumare...") ... tendono a isolarsi ("Non ho bisogno di nessuno...")

Nella categoria delle *esperienze di vita* che sviluppano un'autoimmagine positiva, gli specialisti includono: situazioni in cui il bambino viene incoraggiato, lodato, ascoltato, abbracciato, trattato con rispetto quando gli si parla, riceve attenzioni, ha un buon rendimento a scuola e/o in attività extrascolastiche (sport, disegno, pittura, teatro), fa amicizie durature ecc. D'altra parte, nella categoria delle esperienze di vita che formano un'autoimmagine negativa, ci sono situazioni in cui il bambino: è spesso criticato, rimproverato, biasimato, etichettato negativamente, ignorato, ridicolizzato, fallisce a scuola e/o nelle attività extrascolastiche, le aspettative degli altri (genitori, insegnanti ecc.) sono molto alte, esagerate, difficili da soddisfare... (adattamento da Lemeni, & Miclea, 2004, p. 34-35).

Riferimenti

Gorghiu, G., Drăghicescu, L.M. (coord.) (2014). *Educație prin științe. Aspecte referitoare la instruirea bazată pe investigație științifică*. Târgoviște: Bibliotheca.

Lemeni, G., Miclea, M. (coord.) (2004). *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: ASCR.

Oprea, C. L. (2007). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, et al. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, pp. 141-156

Santi, E. A. (2018). *Psihologia educației. Repere teoretice și practice*. București: Editura Universitară.

Allegato 2 Stella dell'autorispetto

3 aspetti positivi che ti caratterizzano:
.....
.....
.....

2 aspetti che le persone apprezzano di te:
.....
.....

2 obiettivi futuri:
.....
.....
.....

2 cose di te che vorresti cambiare:
.....
.....
.....

2 elementi che apporti in un'amicizia:
.....
.....
..

2 risultati di cui sei orgoglioso/a:
.....
.....
..

Allegato 3 Scala dell'autostima di Rosenberg

Istruzioni:

Di seguito sono elencate delle affermazioni relative a come ti ritieni in generale. Esprimi il tuo grado di accordo o disaccordo per ogni affermazione.

Affermazione	Pienamente d'accordo	Concordo	In disaccordo	Profondamente in disaccordo
1. Credo di essere una persona apprezzabile, almeno nella stessa misura degli altri.				
2. Sono convinto/ di avere buone qualità.				
3. Solitamente, tendo a pensare che sono un fallito.				
4. Sono capace di fare bene le cose come la maggior parte delle persone.				
5. Sento di non avere molti motivi per essere orgoglioso.				
6. Ho un atteggiamento positivo verso me stesso.				
7. In generale, sono soddisfatto di me stesso.				
8. Mi piacerebbe poter avere più rispetto per me stesso.				
9. A volte mi sento completamente inutile.				
10. A volte sento di non essere una buona persona.				

Punteggio: i punteggi sono calcolati come segue:

– per i punti 1, 2, 4, 6 e 7: Pienamente d'accordo = 3; D'accordo = 2; In disaccordo = 1; Profondamente in disaccordo = 0

– per i punti 3, 5, 8, 9 e 10 (in ordine invertito di valenza): Pienamente d'accordo = 0; D'accordo = 1; In disaccordo = 2; Profondamente in disaccordo = 3

La scala va da 0 a 30. I punteggi tra 15 e 25 rientrano in un valore normale; i punteggi al di sotto di 15 indicano una bassa autostima.

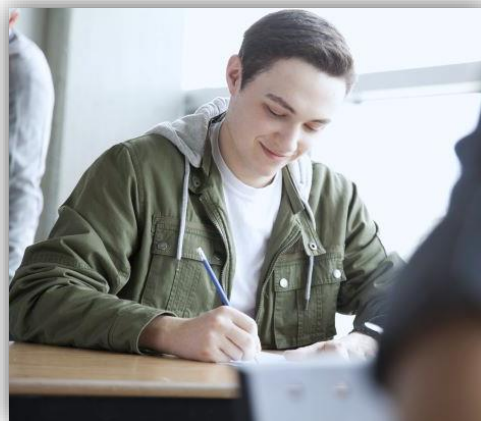
Il test è reperibile su: <https://www.norton.com/college/psych/psychsci/media/rosenberg.htm>

2.1.4. La lettera a un compagno di classe per coltivare empatia e autostima

Breve annotazione

La strategia della lettera a un compagno di classe è una strategia di scrittura utilizzata nella lezione di etica. Questa strategia serve a diversi scopi: per il pensiero e l'apprendimento profondo, per l'apprendimento individualizzato e per una migliore interazione sociale. Questo esempio dimostra come utilizzarla per favorire lo scambio di idee, la comprensione reciproca, l'empatia.

L'essenza di questa strategia è la condivisione di pensieri e idee tra gli studenti, cercando di trasferire i propri pensieri nel modo migliore e di ottenere una risposta. Le lettere degli studenti devono essere brevi, personali, ma rivolte agli altri. Le lettere incoraggiano il dialogo e le risposte tra due lettori, stimolano l'empatia. Gli studenti possono scrivere una lettera per presentare un libro, un film, un evento, ecc. agli altri e condividere le loro impressioni.



Queste lettere devono essere spontanee, non troppo formalizzate nella struttura. Possono contenere alcuni errori di ortografia e grammatica, e poiché costituiscono una scrittura per condividere pensieri personali senza l'intenzione di essere pubblicati, gli errori linguistici non devono essere analizzati o valutati.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte inizia dall'attività di evocazione. La seconda parte è denominata comprensione, ed è finalizzata all'analisi e alla comprensione di nuovi contenuti. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere sul processo di apprendimento e sull'esperienza degli studenti.

Risultato atteso. Gli studenti vorranno condividere pensieri personali con i compagni di classe. Impareranno ad esprimere i propri pensieri per iscritto. Impareranno anche a dare una risposta agli scritti degli altri. Ci si aspetta che favorisca una cultura di comprensione reciproca e di empatia in classe.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di coordinare il processo di scrittura delle lettere e di monitorare lo scambio di idee. L'insegnante deve garantire un processo fluido quando tutti gli studenti hanno l'opportunità di scrivere, condividere e dare un feedback.

Possibili adattamenti. La strategia della lettera a un compagno di classe può essere utilizzata in diverse materie (più spesso nelle scienze umane e sociali, ma anche in altre scienze). Questa strategia può essere chiamata "Lettera letteraria" nelle lezioni di lingua e letteratura, in matematica "Lettera scientifica", in storia "Lettera storica" o "Lettera di un eroe", ecc. Questa strategia può essere utilizzata dall'insegnante anche durante le cosiddette "ore di lezione", in attività di educazione non formale.

Esempio di lezione

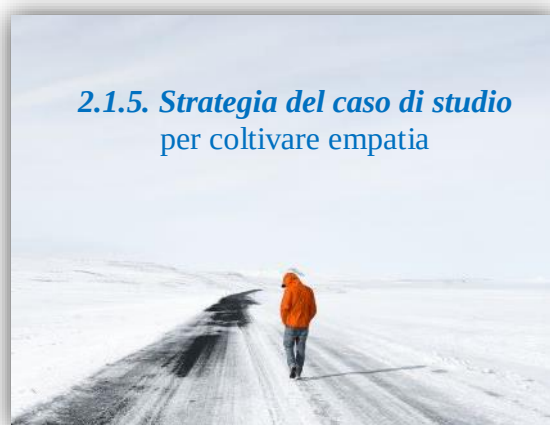
Lezione/materia:	Etica	Osservazioni
Fascia di età/classe:	12–16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani didattici.
Durata:	45 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze.
Argomento:	Il mio eroe	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 5-7 minuti	L'insegnante legge una notizia tratta dai social media/giornali che rappresenta un esempio di comportamento buono/coraggioso/altruista di qualcuno. Ad esempio, qualcuno che abbia donato sangue, denaro o salvato qualcuno. L'insegnante chiede di riflettere sulla notizia: cosa c'è di eroico in questo? Abbiamo molti esempi eroici in situazioni di vita quotidiana?	Metodo utilizzato: domande aperte, discussione.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): fino a 30 minuti	Gli studenti sono invitati a riflettere per 3-5 minuti e a ricordare un eroe qualsiasi (della vita reale, della letteratura, del cinema, ecc.) che vorrebbero seguire. L'insegnante dà il compito di scrivere un paragrafo o due su un determinato eroe sotto forma di lettera (vedi Linee guida nell'Allegato 1). Gli studenti hanno circa 10-15 minuti per scrivere. Poi le lettere vengono scambiate tra i compagni di classe. Gli studenti devono leggere una lettera e dare un feedback in 2-3 frasi (vedi Linee guida nell'Allegato 2). Questa attività dura circa 7-10 minuti. Le lettere con il feedback vengono restituite agli autori.	Metodi utilizzati: scrittura, lettura.
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	Gli studenti leggono i feedback ricevuti e riflettono al riguardo, così come sull'intero processo di scrittura e condivisione delle lettere.	Metodo utilizzato: riflessioni orali/feedback.

Allegato 1 Linee guida per la scrittura della lettera

Linee guida	Esempio
Nomina il tuo eroe, di chi si tratta?	Il mio eroe è mio padre.....Lui..... Ha.....
Come l'hai conosciuto/a?	Ho vissuto con lui per 12 anni, ma ora lavora in un altro paese...è già da un anno che non lo vedo...
Cosa ti è piaciuto di lui/lei?	È in grado di trovare soluzioni in tutte le situazioni, anche le più complicate. Trovava sempre il tempo per noi figli, sebbene fosse molto occupato....
Perché vuoi seguire il suo esempio?	Voglio essere in grado di risolvere tutti i problemi come fa mio padre....

Allegato 2 Linee guida per la scrittura del feedback

Linee guida	Esempio
Mi è piaciuto molto....	Mi è piaciuto molto come hai descritto
Vorrei saperne di più...	Vorrei saperne di più sul suo
Voglio chiedere	Che cos'è "un altro Paese"?
Ti consiglio	Ti consiglio di condividere questa lettera con tuo padre....



2.1.5. Strategia del caso di studio per coltivare empatia

Breve annotazione

Il metodo del *Caso di studio* viene utilizzato da tempo nel campo dell'istruzione. Attraverso di esso, gli studenti sviluppano il pensiero critico, la comunicazione, la capacità di risolvere i problemi, ma allo stesso tempo sviluppano competenze emotive. Il caso di studio è stato definito come una "storia con un messaggio nascosto o una narrazione che descrive una situazione reale o realistica in cui un individuo o un gruppo deve prendere una decisione o risolvere un problema" (Killen, 2006). Si tratta di "un metodo di confronto diretto dei partecipanti con una situazione reale e autentica, presa come esempio tipico, rappresentativa di un insieme di situazioni ed eventi problematici" (Oprea, 2007, p. 219). Questa situazione può essere reale o immaginaria, complessa, e comporta un conflitto o un dilemma/problema che gli studenti sono chiamati a risolvere sotto la guida dell'insegnante. Il ruolo dell'insegnante è quello di presentare il caso, di organizzare e guidare l'intero processo di analisi multilaterale dello stesso e di dirigere i dibattiti che hanno luogo" (Cerghit, 1997, p. 210), gestendo adeguatamente le situazioni che possono presentarsi in itinere. Il caso di studio può essere combinato molto bene con il gioco di simulazione, l'interpretazione dei ruoli e il dibattito di gruppo (Cerghit, 1997, p. 206).

Tra i vantaggi dell'utilizzo di questo metodo nell'ambito di una strategia per lo sviluppo di competenze emotive vi sono: lo sviluppo della motivazione e dell'interesse per l'argomento, lo sviluppo di competenze per il riconoscimento e la comprensione delle emozioni, la loro gestione e regolazione efficace, la correlazione tra teoria e pratica, la buona interazione tra insegnante e studenti, lo sviluppo di competenze comunicative; Wines et al. (1994) individua i benefici del caso di studio a livello cognitivo (comprensione, ragionamento, analisi) ed emotivo (sviluppo di competenze interpersonali).

Le fasi consigliate da Davis (2009) nell'utilizzo di questo metodo sono:

1. Preparazione del caso dando consigli agli studenti e fornendo loro una struttura, e preparando una serie di domande che struttureranno il caso e ne evidenzieranno i punti chiave.
2. Conduzione del caso inserendolo nell'ambito del corso, introducendo il caso, avviando una discussione, adottando un ruolo di facilitatore e facendo guidare la discussione da un gruppo di studenti.
3. Conclusione del caso riassumendo i punti chiave, rivelando idee reali, facendo scrivere agli studenti brevi saggi e chiedendo loro di valutare le discussioni".

In accordo con gli obiettivi della lezione, l'insegnante può guidare gli studenti nell'analisi del caso come segue:

- specificando il contesto generale dell'azione del caso;
- identificando i problemi presentati nella situazione data;
- stabilendo potenziali soluzioni risolutive;
- valutando le soluzioni proposte;
- individuando il modo ottimale per risolvere il caso.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte contiene il momento introduttivo della lezione e un esercizio che facilita la comprensione del concetto di *empatia* da parte degli studenti, nonché la definizione del concetto secondo la letteratura specializzata. La seconda parte è dedicata all'analisi di un caso di studio avendo rilevanza per il problema dell'empatia, con il completamento delle fasi specifiche.

L'ultima parte è dedicata al riepilogo dell'aspetto più importante per l'argomento, alle conclusioni e ai feedback.

Risultato atteso. Gli studenti acquisiranno una profonda conoscenza dell'argomento; gli studenti comprenderanno il valore dell'empatia per la vita e il benessere proprio e degli altri; svilupperanno la conoscenza e le competenze di adattamento emotivo (non reagiranno più in modo impulsivo, saranno più empatici e comprensivi verso gli altri).

Valutazione. L'insegnante fornirà un feedback (verbale e non verbale) agli studenti, incoraggiando l'intervalutazione e l'autovalutazione durante tutta l'attività.

Possibili adattamenti. La lezione può essere più breve o più lunga a seconda dell'età degli studenti, delle loro esperienze precedenti nell'analisi di casi di studio e di altre peculiarità contestuali. Il caso di studio può essere adattato ad altri argomenti e presentato con un supporto visivo, sotto forma di cortometraggio. Il metodo del caso di studio può essere utilizzato in altre discipline di studio: psicologia, storia, educazione civica, fisica, matematica e altre ancora.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Consulenza e orientamento/ABC emotivo – Empatia	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani didattici.
Durata:	50 minuti	Potrebbe richiedere più o meno tempo, a seconda delle varie esigenze.
Argomento:	Riconosciamo e comprendiamo le nostre emozioni e quelle degli altri!	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione: 10 minuti	L'insegnante distribuisce agli studenti alcune immagini che illustrano persone in situazioni di vita diverse (ad esempio: uno studente che prende un voto basso/basso, un ragazzo che ha litigato con il suo migliore amico, una ragazza rimproverata dalla madre, un bambino che ha perso il suo giocattolo preferito, un adolescente bersaglio di brutti scherzi di un collega, una giovane donna che ha perso il lavoro, un anziano che non può comprare da mangiare perché non ha abbastanza denaro). Gli studenti sono invitati, uno alla volta, a: ● immedesimarsi nella situazione della persona nell'immagine (lo studente, il ragazzo, la ragazza, il bambino, l'adolescente, la giovane donna o l'anziano) e descrivere quali sono le emozioni di quella persona; ● immaginare cosa potrebbero fare per far sentire meglio la persona. Successivamente si terrà un dibattito sull'empatia. Vengono presentate alcune definizioni di empatia tratte dalla letteratura specializzata (Allegato 1) e i benefici che questa abilità può conferire a chi la possiede (ad esempio: quando siamo empatici, comprendiamo meglio gli altri, possiamo aiutarli a superare più facilmente le situazioni che affrontano, riusciamo a comunicare più facilmente, possiamo evitare conflitti).	Metodo utilizzato: spiegazione, esercizio, discussione facilitata.
Parte principale della lezione: 35 minuti.	Vengono formati gruppi di quattro studenti. L'insegnante distribuisce un foglio contenente un caso di studio (Allegato 2). 1. Gli studenti sono invitati a leggere la descrizione del caso e a riflettere sulla situazione, partendo dalle seguenti domande di aiuto:	Metodi utilizzati: caso di studio, discussione facilitata, gioco di ruolo, riflessione.

Lezione/materia:	Consulenza e orientamento/ABC emotivo – Empatia	Osservazioni
	- Qual è il contesto? - Qual è il problema dello studente? - Quali sono gli errori commessi da chi gli sta intorno (colleghi, insegnanti, genitori)? - Come si può risolvere questa situazione? 2. Gli studenti discutono del caso all'interno dei gruppi mentre l'insegnante (in quanto facilitatore e guida) si assicura che gli studenti comprendano il rispettivo caso, le cause che hanno portato alla situazione presentata ed elaborino alternative ottimali per risolverlo. 3. Al termine, si riassumono le idee chiave, che gli studenti devono conservare. Gli studenti sono invitati a trasformare il caso, sostituendo i comportamenti degli studenti, degli insegnanti e dei genitori con dei nuovi comportamenti, basati sull'empatia e notando la nuova situazione. Infine, agli studenti in gruppo viene chiesto di assumere dei ruoli nel caso presentato (studente 1 - il ragazzo, studente 2 - un collega empatico, studente 3 - insegnante empatico, studente 4 - genitore empatico). Dopo il gioco di ruolo, gli studenti sono invitati a presentare/descrivere le emozioni provate.	
Fine della lezione: 5 minuti.	Sono riassunte le idee più importanti sull'empatia e le "lezioni" apprese. L'insegnante fornisce un feedback agli studenti e chiede loro di riflettere su ciò che è successo in quell'attività e di menzionare un concetto importante che hanno appreso.	Metodo utilizzato: riflessioni orali/feedback, conversazione.

Allegato 1 Definire il concetto di empatia

L'empatia è la capacità di immaginarsi al posto dell'altro e di capire i sentimenti, i desideri, le idee e le azioni dell'altro (Encyclopaedia Britannica, 1999).

L'empatia è la capacità delle persone di pensare a qualcuno, oltre che a sé stessi; è la capacità di esprimere sensibilità e preoccupazione per i problemi dell'altro, di trasporsi nella situazione altrui" (Roco, 2004, p. 141).

La capacità di essere empatici è importante perché è un tratto che umanizza e contribuisce a creare forti legami tra le persone. Le persone empatiche sono meno aggressive e manifestano atteggiamenti prosociali, conoscono meglio se stesse e gli altri.

Allegato 2 Caso di studio

Descrizione del caso

A. N. è uno studente della terza media della Scuola X. I suoi genitori si sono recentemente trasferiti in città e hanno trasferito il loro ragazzo in una nuova scuola (Scuola X), senza parlarne con lui e contro il suo desiderio. Durante le pause, il ragazzo non si allontana dalla panchina e non comunica con gli altri compagni. Durante le lezioni non partecipa alle discussioni (tranne quando è interpellato direttamente dagli insegnanti), ma svolge correttamente i suoi compiti. È sempre triste e non sorride mai ai suoi compagni di classe o ai suoi insegnanti. I compagni lo percepiscono come un intruso nella loro classe e ridono di lui, assegnandogli ogni sorta di nomi dispregiativi. Gli insegnanti non hanno notato i problemi di integrazione di A. N. nel nuovo gruppo e quindi non offrono alcun supporto. Con il tempo, lo studente A. N. non vuole più venire a scuola, per evitare i suoi compagni. Inoltre, inizia a sentire la mancanza della scuola; passa il suo tempo nel parco fino alla fine della normale giornata scolastica e solo allora torna a casa.

Riferimenti

Cerghit, I. (1997). *Metode de învățământ*. Edițiaa III-a revăzutășiadăugită. București: EdituraDidacticășiPedagogică.

Davis, B. G. (2009). *Tools for teaching*. (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Encyclopaedia Britannica (1999). <https://www.britannica.com/science/empathy>

Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies: Lessons from research and practice*. 4th Ed. Melbourne: Social Science Press.

Oprea, C. L. (2007). *Strategiidedidactice interactive*. București: EdituraDidacticășiPedagogică.

Roco, M. (2004). *Creativitateșiintelligențăemoțională*, Iași: EdituraPolirom.

Wines, G., Carnegie, G., Boyce, G. and Gibson, R (1994). *Using Case Studies in the Teaching of Accounting*. Deakin University, Victoria: Australian Society of Certified Practising Accountants.

2.1.6. Concedetemi l'ultima parola per incoraggiare l'autostima



Breve annotazione

Save the Last Word for Me (Concedetemi l'ultima parola) (Buehl, 2001) è una strategia di comprensione che mira a sviluppare la capacità di parlare e ascoltare attraverso dibattiti strutturati tra studenti. Contribuisce anche al miglioramento delle competenze socio-emotive, alla maggiore autostima, alla fiducia nelle proprie capacità di apprendimento. Di solito i dibattiti di gruppo si basano su un testo specifico (o parte di esso). Gli studenti devono evidenziare i paragrafi, le idee più importanti e poi discutere all'interno di piccoli gruppi. Lavorando in gruppi di tre-cinque, gli studenti si sentono più sicuri di condividere le proprie idee che non davanti a tutta la classe. Anche gli studenti riservati hanno la possibilità di parlare e di essere ascoltati, e chi parla spesso deve dare la parola agli altri e imparare a stare in silenzio per un po' di tempo. In tali circostanze le discussioni procedono con calma, senza stress, in un'atmosfera rilassata.

La strategia deve essere attuata nelle seguenti fasi: 1) selezione di un testo; 2) lettura di un testo; 3) selezione di un episodio, paragrafo, idee importanti dal punto di vista personale; 4) scrittura di un brano selezionato su un foglio di carta/scheda; 5) scrittura sul retro di un foglio di carta/scheda della spiegazione, perché è stata selezionata questa specifica citazione/paragrafo/idea; 6) scambio di fogli di carta/schede tra i membri del gruppo; 7) lettura e scrittura di feedback sulla citazione/paragrafo/idea e spiegazione; 8) ogni membro di un gruppo legge il proprio scritto e riceve un feedback su di esso. 9) il gruppo discute tutte le idee, e dopo aver ascoltato tutti i pensieri e i feedback del gruppo, il "titolare" della scheda "si concede l'ultima parola" - dice quello che pensa e chiude i dibattiti.

Risultato atteso. Gli studenti si sentiranno sicuri di condividere pensieri personali con i compagni di classe. Impareranno ad esprimere i propri pensieri oralmente e per iscritto. Impareranno anche a dare una risposta agli altri. Gli studenti saranno anche in grado di collegare il testo a sentimenti, idee ed esperienze personali. In questo modo, interiorizzeranno il loro apprendimento in classe.

Valutazione. Gli insegnanti coordinano e monitorano il processo di lavoro dei piccoli gruppi. Devono assicurare un processo senza intoppi, fare in modo che tutti abbiano la possibilità di parlare, di condividere e di essere ascoltati. L'insegnante potrebbe chiedere agli studenti di valutare il proprio lavoro in gruppo utilizzando diverse tecniche di valutazione di gruppo

Possibili adattamenti. Al posto di un testo, gli insegnanti possono usare film, citazioni, quadri, immagini, cartelloni, fotografie. Possono non essere date da un insegnante, ma selezionate dagli studenti stessi. Sul retro di una scheda, gli studenti spiegano le loro scelte e dicono perché è importante. Questa strategia può essere utilizzata in diverse materie - lingue, storia, scienze naturali, geografia, arte, etica, educazione civica, ecc. È applicabile anche a diverse fasce d'età. La complessità del compito dipende dal testo selezionato (la sua natura, lunghezza).

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Etica	Osservazioni
Fascia di età/classe:	12–16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani didattici.
Durata:	45 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze.
Argomento:	Siamo tutti diversi, ma comunque simili	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 5-7 minuti	Posizionare le foto di diverse persone sul tavolo/pavimento/parete della classe. Le foto devono rappresentare diversi generi, età, etnie, gruppi sociali, ecc. (vedi esempi nell'Allegato 1). Chiedere agli studenti di guardarle per un minuto e di sceglierne una. Poi dividere gli studenti in gruppi di tre/quattro o cinque, consegnare delle schede e trovare un posto per lavorare in piccoli gruppi in classe.	Metodo utilizzato: foto.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): fino a 30 minuti	Gli studenti sono invitati a scrivere il loro breve testo su un lato della scheda - cosa viene presentato nella foto? Chi sono queste persone/fenomeni? Dove si svolge l'azione? Cosa è evidente e cosa non lo è? Sull'altro lato della scheda gli studenti scrivono i propri commenti - perché hanno scelto questa foto? Che cos'ha di speciale? Poi gli studenti si scambiano le rispettive schede, leggono e scrivono un feedback sul proprio feedback e restituiscono la scheda al titolare. Successivamente, lo studente 1 legge quello i propri scritti. Poi tutti insieme discutono - cosa pensano che significhi? Perché pensano sia importante? ecc. Dopo alcuni minuti, lo studente 1 legge il retro della propria scheda, la propria riflessione e riceve un feedback. Commenta brevemente ciò che è scritto e ha "l'ultima parola". Il dibattito sulla prima foto è chiuso. Questo processo continua con il resto degli studenti in fila.	Metodi utilizzati: scrittura, lettura, feedback scritto e orale.
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	Gli studenti riflettono sul compito e sul processo di apprendimento - cosa hanno imparato? Come hanno imparato? In cosa si differenzia da altre forme di apprendimento?	Metodo utilizzato: riflessioni orali/feedback.

Lezione/materia:	Etica	Osservazioni
	L'insegnante modera una breve discussione sul tema "Siamo tutti diversi, ma comunque simili" - quali differenze/similitudini sono state notate nelle foto? Quanto sono evidenti? Che effetto hanno sulle nostre relazioni?	

Allegato 1



Riferimenti

Buehl, D. (2001). Classroom strategies for interactive learning. Newark. International Reading Association

Sejnost R.L. (2009). Tools for teaching in the block. Corwin Press.

www.mediateka.it

<https://www.pexels.com/photo/old-woman-sitting-on-chair-near-girl-while-reading-a-book-3087878/>

<https://pixabay.com/users/free-photos-242387/?tab=popular&pagi=4>

2.2. Strategie di istruzione inclusiva



2.2.1. Strategia di supporto per i nuovi arrivati a scuola/in classe

Breve annotazione

La *Strategia di supporto per i nuovi arrivati a scuola/in classe* mira ad aiutare i nuovi arrivati a superare rapidamente e con successo un periodo di adattamento in una nuova scuola/classe aiutando gli studenti a risolvere i problemi, a soddisfare le loro esigenze e ad eliminare le cause che hanno un impatto significativo sul funzionamento scolastico e sociale degli studenti.

La strategia è strutturata in tre parti.

Prima parte: il contributo dell'insegnante di classe.

La prima difficoltà che i nuovi arrivati affrontano è che nella nuova scuola/classe i ruoli sociali sono già stati stabiliti e distribuiti, si sono già formati gruppi di amici e leader. I nuovi arrivati hanno bisogno di aiuto per integrarsi nella nuova scuola/classe, adattarsi e assumere un ruolo sociale.



L'insegnante di classe è la prima persona che può aiutare uno studente appena arrivato a integrarsi nella vita scolastica/di classe. Per fare questo, l'insegnante dovrebbe conoscere lo studente. Il compito "Il mio stato interiore" (Allegato 1) può aiutare a stabilire il primo contatto. Questo compito aiuterà l'insegnante di classe a scoprire i sentimenti, le emozioni e le esperienze dello studente in relazione all'arrivo in un nuovo istituto e a sapere come organizzare ulteriormente le attività della classe.

Nota. Per svolgere il compito, lo studente dovrebbe concentrarsi sui sentimenti associati all'ingresso in un nuovo gruppo/istituto scolastico.

Seconda parte: il contributo degli studenti/amici di classe.

L'educatore sociale dell'istituto o l'insegnante di classe può proporre agli studenti della classe che il nuovo studente è venuto a fare un gioco a lungo termine utilizzando il metodo Teacup (Allegato 2).

Possibili adattamenti. Questo metodo può essere utilizzato durante le lezioni di lingua madre. L'insegnante potrebbe creare domande più legate alla biografia. Allo stesso tempo, gli studenti acquisirebbero/migliorerebbero le loro abilità di scrittura di una biografia e conoscerebbero gli studenti appena arrivati (esempio di lezione).

Una possibile sfida. Si presume che non tutti gli studenti possano accettare di giocare a questo gioco. Dipende dal rapporto esistente tra loro e dal microclima generale della classe. È possibile scegliere uno studente (potrebbe essere il capoclasse) che berrà del tè con ciascun gruppo.

Terza parte: il contributo dell'autogoverno degli studenti.

L'autogoverno degli studenti è un gruppo di studenti composto da leader della scuola che conoscono tutto del loro istituto e dell'intera comunità scolastica. Potrebbero essere tra i primi ad aiutare i nuovi arrivati.

Durante le loro riunioni, i membri dell'autogoverno possono dedicare del tempo agli studenti appena arrivati. I nuovi arrivati di tutte le classi devono essere invitati all'incontro. È importante invitare almeno due studenti che sono venuti nell'istituto un anno fa e che hanno già superato un periodo di adattamento.

Durante la riunione può essere utilizzato il metodo delle Mappe delle impressioni (Appendice 3). Durante la riunione, i membri dell'autogoverno descrivono brevemente le loro attività di autogoverno. Poi, gli studenti che un anno fa hanno cambiato istituto scolastico arrivando in quello attuale raccontano come hanno gestito il periodo di adattamento, quali sfide hanno affrontato, quali di queste hanno reso più facile l'ambientamento nella scuola/classe. Prima di iniziare l'attività delle Mappe delle impressioni, parlare con i nuovi studenti di come la nuova scuola si differenzi da quella vecchia e di quanto sia simile.

Risultato atteso. Risultati scolastici e sociali dei nuovi arrivati, cambiamenti positivi nel benessere dopo il cambio di scuola.

Valutazione. Il periodo di adattamento dura circa sei mesi.

Incontro per la prima valutazione dopo tre mesi. Proporre allo studente di svolgere l'attività "Il mio stato interiore" (Appendice 1) e confrontare le risposte. In questo modo l'insegnante di classe sarà anche in grado di osservare le lacune, le sfide già superate e dove lo studente si sente al sicuro.

Dopo sei mesi, potrebbe essere svolta un'altra valutazione della strategia. Proporre ai nuovi arrivati di creare un opuscolo informativo che sarà distribuito ai nuovi arrivati del prossimo anno scolastico. Questo approccio permetterà agli studenti di sentirsi parte della comunità che valorizza le loro esperienze.

Esempio di lezione

Lezione/materia	Lingua madre	Osservazioni
Fascia di età/classe	GII (15–16)	
Durata:	45 minuti	
Argomento	Come scrivere una biografia	
Descrizione del processo:		
Attività di riscaldamento	L'insegnante annuncia e spiega l'obiettivo della lezione: ● creare un questionario che aiuti a imparare la biografia dei compagni di classe. ● Scrivere la biografia di uno studente.	
Inizio della lezione (fase di evocazione): 5 minuti		

Lezione/materia	Lingua madre	Osservazioni
Parte principale della lezione (fase di comprensione) 30 minuti	L'insegnante chiede agli studenti di dare una definizione della parola "biografia". L'insegnante spiega che la biografia di una persona contiene diversi avvenimenti e chiede agli studenti di nominarli. I dati raccolti vengono riformulati in domande. L'insegnante chiede al nuovo arrivato di raccontare se stesso sulla base delle domande preparate nel questionario. Gli studenti possono fare ulteriori domande. L'insegnante chiede agli studenti di scrivere la biografia del nuovo arrivato.	
Fine della lezione (fase di riflessione) 10 minuti	L'insegnante chiede agli studenti di citare alcuni fatti comuni basati sulla biografia propria e dei nuovi arrivati.	

Allegato 1 Il mio stato interiore

Mi sento

Vorrei

Sogno di

ME

Penso

Ho bisogno di

Spero che

Allegato 2 Metodo della tazza da tè

Istruzioni

La classe viene suddivisa in gruppi (3 persone ciascuno).

Vengono preparate delle schede attività con varie domande da fare al nuovo arrivato (ad esempio, quand'è il tuo compleanno? Quale attore ti piace? Quali sono le tue 3 materie preferite?). Il numero

di schede attività dipende dal numero dei gruppi, ad esempio se ci sono 5 gruppi, le schede attività devono essere 5.

Su una delle schede attività, apponiamo il nome del nuovo arrivato. I gruppi estraggono una scheda attività e il gruppo che ha preso la scheda con il nome invita il loro nuovo compagno di classe alla mensa scolastica per bere una tazza di tè. Mentre bevono il tè, gli studenti parlano e ottengono le risposte alle domande contenute nelle loro schede attività.

Lo stesso viene fatto con gli altri gruppi fino a quando tutti i compagni di classe non conosceranno finalmente il nuovo arrivato.

Comunicando, gli studenti condividono esperienze, sviluppano la propria personalità. Gli studenti possono presentare le risposte ricevute durante l'ora di lezione, oppure annotare le caratteristiche generali dello studente. Questo metodo consentirà l'integrazione del nuovo arrivato nella classe, stabilendo un legame più stretto durante gli incontri informali.

Nota: Formulare le domande in base all'età, agli argomenti rilevanti per l'adolescenza, agli hobby. Questo aiuterà il nuovo arrivato a scoprire più rapidamente le persone che la pensano allo stesso modo.

Allegato 3 Metodo delle mappe delle impressioni

Istruzioni

Gli studenti sono divisi in quattro gruppi. Ogni gruppo dovrebbe avere almeno uno studente nuovo. Ciascun gruppo sceglie un argomento per creare una mappa. Gli studenti del gruppo condividono le proprie impressioni e conoscenze sull'argomento e poi creano delle mappe. Le tecniche di lavoro possono essere varie (cartelloni, mappe generate dal computer).

Argomenti:

- Mappa delle regole di condotta della scuola (la mappa deve riflettere le principali e più importanti regole di condotta della scuola);
- Mappa della cultura e delle tradizioni scolastiche (la mappa deve mostrare le tradizioni scolastiche, gli eventi, le attività informali);
- Mappa delle strutture scolastiche (la mappa deve indicare le strutture scolastiche: aule, computer, mensa, sala lettura, biblioteca, laboratori, palestra);
- Mappa del microclima scolastico (la mappa deve rappresentare le interrelazioni, gli insegnanti, l'amministrazione, dove si può trovare l'aiuto necessario, gli insegnanti che forniscono consulenze individuali).

Ogni studente deve dare un contributo personale al compito in gruppo. I nuovi arrivati hanno già una conoscenza minima in ogni area tematica e possono commentare le loro impressioni. Questo rafforzerà la loro autostima e il loro coinvolgimento.

Al termine dell'attività, i gruppi presentano le proprie mappe agli altri gruppi, due membri devono presentarle, uno di loro è uno studente appena arrivato, il che permetterà di conoscere più velocemente il nuovo spazio.

2.2.2. Strategia del Jigsaw per l'apprendimento cooperativo



Breve annotazione

Verrà impiegata la strategia inclusiva del "Jigsaw", specifica tecnica del "cooperative learning" elaborata da Elliot Arosen nel 1971 in America e sviluppata, successivamente, da Robert Slavin. Il termine "Jigsaw" significa "puzzle" e proprio come in un "puzzle", ogni tassello è essenziale per il completamento del prodotto finale, così allo stesso modo, ogni studente è essenziale ai fini dell'apprendimento di tutti. Ciascun alunno, inoltre, può scegliere la modalità di studio maggiormente rispondente al proprio stile di apprendimento.

Struttura della lezione. La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte, detta *organizzativa*, prevede la divisione in gruppi di 4 o 5 allievi e l'individuazione dei microargomenti da assegnare. La seconda parte viene definita *operativa* perché vede i gruppi a lavoro sui compiti individuati e assegnati. La parte conclusiva, detta di *condivisione e riflessione*, prevede l'esposizione del lavoro svolto dai gruppi.

Risultato atteso. Acquisizione della capacità di ascolto; sviluppo di abilità sociali ed empatiche; acquisizione, soprattutto da parte degli alunni con bisogni educativi speciali, della capacità di avviare una riflessione metacognitiva sul proprio processo di apprendimento e di creare le basi per l'acquisizione di un metodo di studio strutturato.

Valutazione. L'insegnante valuta ogni studente sulla base del prodotto realizzato, per la capacità di pianificare il lavoro, per la capacità di ascolto e per il rispetto dei ruoli e dei tempi. Verrà inoltre proposta un'autovalutazione critica.

Possibili adattamenti. È possibile adattare gli strumenti alle diverse esigenze di ciascun alunno al fine di garantire l'inclusione di tutti. Il testo proposto si presta a semplificazioni e collegamenti interdisciplinari. Nella fase dello studio individuale, l'allievo dislessico, ad esempio, potrà usare un formato audio del libro. In presenza di alunni con altri bisogni educativi speciali, il prodotto finale del "gruppo esperti" potrà essere rappresentato da un video o un poster.

Esempio di lezione

Lezione:	Scienze degli alimenti	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani didattici.
Durata:	120 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze.
Argomento:	Abruzzo: terra del miglior olio di oliva	Intervento interdisciplinare
Descrizione del processo:	Processo metacognitivo nell'apprendimento cooperativo	

Lezione:	Scienze degli alimenti	Osservazioni
Inizio della lezione (fase organizzativa): 10 minuti	L'insegnante presenta agli alunni il testo prescelto (in questo caso testo 1 e testo 2 - vedi Appendice). La classe viene suddivisa in gruppi di 4 o 5 allievi ("gruppi casa"). Il testo viene suddiviso in microargomenti e a ciascun componente del "gruppo casa" ne viene assegnato uno.	Metodi utilizzati: apprendimento cooperativo: istruzioni operative e assegnazione dei 4 microargomenti riportati in Appendice.
Parte principale della lezione (fase operativa): 60 minuti	Ciascun alunno, individualmente, esamina il proprio microargomento e cerca informazioni al riguardo anche attraverso l'uso di PC, tablet, portatile, libri o mappe (tempo 15 minuti). Al termine, ciascun componente dei "gruppi casa" si incontra con i compagni appartenenti agli altri "gruppi casa" che hanno affrontato il suo stesso microargomento. Si formano, dunque, gruppi che lavorano sulla stessa parte (gruppi esperti). Ogni gruppo, dopo aver individuato un coordinatore che guida il lavoro, usa le informazioni di ogni componente per costruire un prodotto finale comune: relazione scritta, grafico statistico o mappa concettuale (tempo 15 minuti). Ciascun componente torna nel proprio "gruppo casa" e presenta il prodotto finale in modo che ciascun membro sarà istruito su tutti i microargomenti (tempo 15 minuti).	Metodi utilizzati: ● lettura attiva ● attività di ricerca; ● discussioni di gruppo; ● scrittura di report; ● mappa concettuale; ● presentazione in Power Point; ● cartelloni.
Fine della lezione (fase di condivisione e riflessione): 50 minuti	Un componente del "gruppo casa" espone, in sintesi e con la modalità maggiormente rispondente al proprio stile di apprendimento, i contenuti di tutti i microargomenti, evidenziandone il filo conduttore.	Metodo utilizzato: ● presentazione orale; ● discussione e confronto con l'obiettivo di evidenziare i punti di forza e di debolezza di ogni presentazione.

Allegato 1 Abruzzo: terra del miglior olio di oliva

Testo 1

L'Abruzzo merita l'appellativo di "terra degli olivi". L'olivicoltura, nella nostra regione infatti si è evoluta nei secoli per soddisfare gli usi e le necessità di intere generazioni legandosi a profonde radici culturali.

Per l'economia agricola della Regione, l'olivicoltura rappresenta uno dei comparti produttivi più importanti nonché una caratterizzazione del territorio.

L'attenzione rivolta ultimamente alla dieta mediterranea ha portato a considerare l'olio come elemento indispensabile per una sana e corretta alimentazione.

Dal punto di vista chimico l'olio extravergine d'oliva influenza in maniera benefica lo stato delle nostre arterie, facilitando l'aumento del colesterolo "buono" (HDL) a dispetto di quello "cattivo" (LDL).

Le grandi proprietà dell'olio si uniscono al suo gran sapore che varia a seconda delle varietà coltivate nelle diverse zone geografiche del territorio abruzzese.

I sapori caratteristici variano dal fruttato, all'amaro e piccante e il colore assume tonalità dal verde al giallo. L'acidità espressa in acido oleico si colloca intorno a valori di 0,5 - 0,6.

Gli oli più importanti dell'Abruzzo sono tre: DOP Aprutino Pescarese, DOP Colline Teatine e DOP Pretuziano delle Colline Teramane. Altra DOP che interessa il territorio teramano è rappresentata dalle olive ascolane del Piceno con le quali vengono realizzate le olive all'ascolana. Sono olive verdi in salamoia farcite all'interno con un composto tenero a base di carne.

Sono nate dai cuochi che prestavano servizio presso le famiglie della nobiltà ascolana che inventarono il ripieno delle olive per consumare le notevoli quantità e varietà di carni che avevano a disposizione, a causa delle regalie che gravavano sui contadini nei confronti dei loro padroni.

DOP La certificazione viene attribuita dall'Unione Europea.

Sono due gli elementi importanti: 1) tutto quello che caratterizza quel particolare olio deve essere dovuto alla zona geografica d'appartenenza; 2) tutti i processi produttivi che portano all'olio sono compiuti, elaborati in una determinata area geografica, assumendone le specificità. Sono importanti le caratteristiche naturali, ma anche l'uomo e le tecniche locali sono fondamentali.

(Dell'Arciprete Mariella, docente di Scienze degli alimenti, IIS Crocetti-Cerulli)

Microargomenti:

1. Olivicoltura, le zone più ricche d'Abruzzo. Tipi di olio (DOP).
2. Caratteristiche e benefici dell'olio extravergine di oliva per la nostra alimentazione.

Testo 2

La produzione di olio d'oliva inizia con la raccolta delle olive. Tradizionalmente, le olive venivano raccolte a mano. Attualmente, la raccolta viene effettuata con diversi tipi di scuotitori che trasmettono vibrazioni ai rami dell'albero, facendo cadere le olive in reti che sono state precedentemente posizionate sotto la chioma dell'albero. (...) Dopo la raccolta, le olive vengono lavate per rimuovere lo sporco, le foglie e i ramoscelli. Dopo che i ramoscelli sono stati filtrati con le griglie, il frutto è

pronto per essere trasformato in olio. L'olio della migliore qualità viene prodotto in meno di 24 ore dalla raccolta alla lavorazione.

La lavorazione tradizionale dell'olio d'oliva inizia con la molitura delle olive in pasta. Lo scopo della molitura è quello di facilitare il rilascio dell'olio dai vacuoli. Tradizionalmente, per frantumare le olive venivano usate grandi macine di granito (...). In passato, la macina in pietra veniva trainata da degli asini. (...)

La fase successiva del processo prevede la malassazione della pasta (miscelazione della pasta). La pasta viene mescolata per 20-45 minuti per permettere alle piccole gocce d'olio di unirsi e formare gocce più grandi. Questo processo assicura che le olive siano ben macinate e permette agli enzimi della frutta di produrre aromi e sapori desiderabili. (..)

Dopo la molitura e la malassazione, la pasta viene spalmata su dischi di fibra, che vengono impilati uno sopra l'altro e poi collocati in una pressa. Tradizionalmente, i dischi erano fatti di canapa o di cocco. Al giorno d'oggi, sono fatti di fibre sintetiche, più facili da pulire. Le pile di dischi vengono poi pressate in una pressa idraulica. Ai dischi viene applicata una pressione, compattando la fase solida e facendo defluire le fasi liquide (olio e acque di vegetazione). Viene applicata una pressione fino a 4.000 kPa. Facendola scorrere lungo i lati dei dischi, l'acqua può essere utilizzata per velocizzare la fuoriuscita. I liquidi vengono poi separati per decantazione o centrifugazione.

(<https://phys.org/news/2015-05-olive-oil.html>)

Microargomenti:

1. raccolta delle olive.
2. Processo di produzione dell'olio d'oliva.

Riferimenti

- Aronson E. & Patnoe S. (2011) *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method* (3rd ed.). New York: Pinter & Martin Ltd.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2) 321–351.
- Slavin, R.E., Chamberlain, A., Daniels, C., & Madden, N.A. (2009). The Reading Edge: A randomized evaluation of a middle school cooperative reading program. *Effective Education*, 1 (1), 13–26.



Breve annotazione

Verrà impiegata la strategia inclusiva della ricerca-azione (metodo euristico-partecipativo). Il termine "ricerca-azione" è stato coniato dallo psicologo tedesco Kurt Lewin per descrivere quei processi ciclici in cui l'indagine non è separata dall'azione ed è necessaria per risolvere il problema. La strategia adotta il metodo euristico ossia il metodo della scoperta e consiste nel condurre gradualmente l'alunno a scoprire da solo o in gruppo, secondo il proprio stile di apprendimento e mediante un costante ed attivo coinvolgimento nei percorsi di ricerca (imparare ad imparare). In questo modo padroneggia le conoscenze acquisite ed è in grado di utilizzarle nelle fasi di apprendimento successivo. Questa strategia, inoltre, promuove lo sviluppo di potenzialità diverse e si presta alle molteplici esigenze di apprendimento. Favorisce, anzitutto, l'apprendimento autonomo poiché la ricerca di soluzioni concrete, porta l'alunno a coniugare il pensiero con l'azione, quindi, a valutare se un certo contenuto teorico possa essere applicato al contesto in cui opera. Nella ricerca-azione, infatti, la teoria non viene applicata direttamente alla pratica ma viene convalidata attraverso la pratica. Essa stimola anche lo sviluppo del pensiero critico: l'allievo, nella sua veste di "esperto", è in grado di conoscere i fenomeni di uno specifico contesto, di riflettere criticamente sulle proprie azioni, di autovalutarsi e, eventualmente, di operare cambiamenti.

La lezione è strutturata in. L'insegnante presenta agli alunni il testo prescelto evidenziando che lo stesso pone delle problematiche aperte a più soluzioni. Il docente spiega agli studenti che verrà sperimentata la strategia della "ricerca azione" che prevede lo svolgimento del lavoro in alcune fasi, alcune delle quali richiede il lavoro di gruppo. Il docente suddivide la classe in gruppi di lavoro.

Risultato atteso. Al termine del lavoro, oltre allo sviluppo delle abilità sociali, ci si attende che ciascun alunno comprenda la complessità dei sistemi in cui l'uomo interviene; acquisisca consapevolezza della parzialità del punto di vista del ricercatore e del conseguente bisogno di comparare tutti i punti di vista, in maniera empatica. Ciascun alunno vive la problematica rilevata come una sfida risolvibile, facendo ricorso alle sue conoscenze, competenze ed esperienze pregresse.

Valutazione. L'insegnante, oltre al prodotto finale, rappresentato dal progetto operativo, redatto da ciascun target group, valuta anche il processo. In questa strategia, infatti, il monitoraggio del docente acquista una grande importanza: nell'ambito della valutazione, l'insegnante tiene conto delle osservazioni, domande, deduzioni individuali degli studenti, in forma critica, durante l'azione e della loro capacità di adattamento "in progress". Verrà inoltre proposta un'autovalutazione critica.

Possibili adattamenti. Questa strategia consente di rispettare i tempi, i ritmi e gli stili di apprendimento di ciascun alunno, al fine di garantire l'inclusione di tutti. Ciascuno, infatti, è libero di esprimere il proprio pensiero e di fare le proprie deduzioni nella modalità che ritiene più congeniale.

La necessità di immergersi nella situazione studiata implica, infatti, una riflessione metacognitiva che si configura quale ricerca su se stesso ed offre la possibilità di adattamenti personalizzati.

Esempio di lezione

Lezione:	Italiano/Storia/TIC	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani didattici.
Durata:	26 ore	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze.
Argomento:	Giulianova: alla scoperta del mio territorio	Azione interdisciplinare
Descrizione del processo:	Processo metacognitivo nell'apprendimento cooperativo e di acquisizione di contenuti attraverso compiti di realtà.	
Inizio della lezione (fase iniziale): 1 ora	L'insegnante presenta agli alunni il tema prescelto evidenziando che non sempre si conosce a fondo la realtà che ci circonda e che, per questo, è necessario applicare uno sguardo diverso su di essa per focalizzarla attraverso un'osservazione consapevole. Il docente passa poi alla spiegazione legata alla strategia della "ricerca azione" che prevede lo svolgimento del lavoro in momenti diversi, specificando l'importanza della scelta di un ambiente reale, per favorire al meglio gli studenti in un contesto che è parte del loro quotidiano. Ad esso sarà associata la strategia del <i>learning by doing</i> (imparare facendo), attraverso la costruzione della propria conoscenza direttamente sui luoghi della città di Giulianova. Inoltre, per riflettere sulle proprie attività e osservazioni, integrando le vecchie conoscenze con le nuove e favorire il confronto, lo scambio, il dialogo tra pari verranno formati tre gruppi.	Metodi utilizzati: ● lezione frontale; ● Pianificazione delle attività attraverso -colloqui e scambi di idee; ● brainstorming.
Parte principale della lezione (fase operativa): 20 ore	Ciascun gruppo (target group) ha il compito di procedere all'identificazione degli aspetti da trattare, alla scoperta delle cause, all'individuazione dei contesti e degli ambienti in cui essi si	Metodi utilizzati: ● visite guidate sui luoghi prescelti - reportage fotografico ● consultazione archivio e biblioteca

Lezione:	Italiano/Storia/TIC	Osservazioni
	collocano, alla selezione delle risorse a disposizione, specificando eventualmente, l'esistenza dei vincoli che portano a fare determinate scelte. Al termine, un componente di ciascun gruppo espone le scelte effettuate in relazione al tema dal proprio gruppo. Si procede ad un confronto tra i vari gruppi ed alla scelta di quelle di maggior interesse e rilevanza. Gli alunni tornano nei loro rispettivi gruppi di lavoro e, sulla base delle scelte effettuate, hanno il compito di procedere alla formulazione delle ipotesi di cambiamento (riferito ai luoghi e al contesto in ottica di innovazione) e di redigere un prodotto finale, nella forma scritta e grafica, quale compito di realtà.	● redazione bibliografia, analisi dei documenti attraverso le schede di sintesi ● apprendimento cooperativo ● attività laboratoriale individuale e di gruppo.
Fine della lezione (fase di condivisione e riflessione): 5 ore	Un componente di ciascun gruppo, a turno, espone alla classe le ipotesi di cambiamento e il prodotto finale messo a punto dal proprio gruppo di lavoro. Si apre un dibattito tra i vari componenti dei gruppi, moderato dal docente, relativamente all'efficacia delle soluzioni prescelte da ciascun gruppo di lavoro e del rispettivo compito di realtà. Presentazione del prodotto finale (calendario con le foto dei luoghi della ricerca).	Metodi utilizzati: ● dibattito; ● presentazione del prodotto finale.

Allegato 1. Giulianova: alla scoperta del mio territorio

Fase iniziale

Gli alunni dovranno individuare i contenuti e gli obiettivi inerenti all'area delle competenze e delle abilità della lezione attraverso una visita guidata della città con un esperto nei luoghi più significativi.

1. Contenuti: osservazione dei luoghi, ricerche storiche correlate, possibili interviste con abitanti e lavoratori dei luoghi visitati per comprenderne a pieno l'importanza.
2. Obiettivi: comprendere quanto svolto, riferire quanto appreso, stabilire relazioni tra fenomeni; utilizzare un lessico adeguato.

Ciascun gruppo ha il compito di svolgere quanto stabilito nelle fasi A e B.

Gruppo 1: Piazza Bruno Buozzi (città ideale del Rinascimento) - 4 mesi del calendario (prodotto finale)

Gruppo 2: Santuario della Madonna dello Splendore (turismo religioso e culto) - 4 mesi del calendario (prodotto finale)

Gruppo 3: Porto Commerciale e turistico (attività commerciali e marittime) - 4 mesi del calendario (prodotto finale)

Fase operativa

In questa fase l'organizzazione dei contenuti e l'attenzione ai processi di apprendimento degli alunni sono essenziali per arrivare a conseguire gli obiettivi proposti inerenti all'area delle competenze e delle abilità.

Azioni da intraprendere da parte del docente durante il lavoro degli alunni:

- seguire la progressione logica dei contenuti;
- stimolare l'interazione tra gli allievi per l'acquisizione delle conoscenze e l'elaborazione dei contenuti;
- monitorare la comprensione;
- lanciare feedback di rinforzo per sostenere l'apprendimento e la motivazione.

Gli alunni di ciascun gruppo hanno il compito di svolgere una relazione su quanto stabilito in precedenza (fase iniziale). Ogni gruppo dovrà quindi preoccuparsi di organizzare l'attività nominando un supervisore che assegnerà il lavoro agli altri componenti. Egli avrà anche il compito di coinvolgere i compagni a collaborare rispettando i tempi stabiliti. Ogni gruppo, in base al luogo assegnato, dovrà procedere riportando nella ricerca cause storiche, osservazioni e considerazioni e di redigere i cambiamenti fondamentali intervenuti nel corso del tempo sui luoghi in oggetto.

Fase finale

Azioni da intraprendere da parte del docente:

- monitorare la comprensione finale;
- proporre attività di riflessione sulle conoscenze pregresse e quelle acquisite.

Un componente di ciascun gruppo, a turno, esporrà alla classe le fasi di lavoro, le difficoltà incontrate, le strategie adoperate durante la realizzazione e quanto svolto motivando i cambiamenti riscontrati in ciascuna area assegnata. Infine, i vari componenti dei gruppi, moderati dal docente, interverranno in un colloquio per esprimere le loro opinioni ed osservazioni. Infine, i gruppi presenteranno il prodotto finale: un calendario, corredato da foto scattate dai ragazzi, in cui ogni pagina racchiude la storia dei luoghi prescelti.

Riferimenti

Lewin, K. (1946), *Action research and minority problems*, tr. it. in L. Licausi (a cura di) (1972), *I conflitti sociali*. Franco Angeli, Milano.

Lewin K. (scritti di), a cura di P. Colucci, *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005.

2.2.4. Istruzioni differenziate per studenti plusdotati attraverso indicazioni per piccoli gruppi o singoli



Breve annotazione

Esiste uno stereotipo secondo cui gli studenti plusdotati ottengono un punteggio elevato nei test di intelligenza, ottengono buoni risultati a scuola e proseguono nel loro percorso di istruzione. Tuttavia, alcuni studenti possiedono un dono o un talento eccezionale e sono in grado di ottenere un rendimento elevato, ma soffrono anche di disturbi di apprendimento che rendono difficili alcuni aspetti dell'apprendimento scolastico. Questi studenti mostrano contemporaneamente una doppia eccezionalità: dimostrano punti di forza in un'area e punti deboli in un'altra (ad esempio, Ellston, 1993; Fall & Nolan, 1993) e/o mostrano una discrepanza tra potenziale e rendimento (ad esempio, Gunderson, Maesch, & Rees, 1987). Inoltre, sono a rischio di abbandono perché percepiscono la scuola come luogo poco interessante e noioso, che non rappresenta una sfida.

Gli scienziati (Baum, 1994; Baum, Owen, & Dixon, 1991; Fox, Brody, & Tobin, 1983; Landrum, 1989; Starnes, Ginevan, Stokes, & Barton, 1988) sostengono che esistano sottogruppi di studenti plusdotati con difficoltà di apprendimento.

Il primo gruppo comprende studenti che sono stati identificati come plusdotati ma che mostrano difficoltà a scuola. Questi studenti sono spesso considerati *underachiever* (studenti che rendono al di sotto delle loro possibilità), e il loro sottorendimento può essere attribuito a uno scarso autoconcetto, alla mancanza di motivazione, o anche ad alcune caratteristiche meno lusinghiere, come la pigrizia (Silverman, 1989; Waldron, Saphire, & Rosenblum, 1987; Whitmore, 1980). Solitamente i loro disturbi di apprendimento non vengono riconosciuti per la maggior parte della loro vita formativa. Man mano che la scuola diventa sempre più impegnativa, le loro difficoltà scolastiche possono aumentare a tal punto da farli restare sufficientemente indietro rispetto ai loro pari, suscitando in qualcuno il sospetto che esista un disturbo.

Il secondo, e forse il più vasto gruppo di studenti svantaggiati, è costituito da quelli le cui abilità e disturbi si mascherano a vicenda. Questi ragazzi frequentano classi generiche, non sono idonei ai servizi offerti agli studenti plusdotati o con disturbi di apprendimento e sono considerati dotati di capacità medie. Poiché questi studenti hanno un rendimento normale in termini di voti, non sembrano avere problemi o bisogni particolari. Sebbene questi studenti sembrino andare ragionevolmente bene a scuola, purtroppo il loro rendimento è ben al di sotto del loro potenziale. Man mano che il programma diventa più impegnativo negli anni successivi, e senza ricevere l'aiuto necessario per far fronte ai propri limiti, le loro difficoltà scolastiche di solito aumentano al punto da far sospettare un disturbo di apprendimento, ma raramente il loro vero potenziale viene riconosciuto.

Gli studenti plusdotati con disturbi di apprendimento hanno bisogno di:

- istruzioni di grado elevato adeguate alle aree di forza e "talento";
- istruzioni mirate al potenziamento delle materie in cui gli studenti conseguono risultati nella media;
- azioni di recupero nelle aree di disabilità;
- indicazioni flessibili nelle aree di disabilità (Fox, Brody, & Tobin, 1983).

Nello sviluppare le istruzioni mirate per lo studente, bisogna considerare i suoi particolari punti di forza e di debolezza, così come le risorse disponibili nella scuola. È importante concentrarsi principalmente sui punti di forza dello studente piuttosto che sulle sue debolezze, perché il rimedio non è il bisogno primario di questi studenti; al contrario, l'attenzione dovrebbe essere posta sullo sviluppo del dono o del talento (Baum et al., 1991; Ellston, 1993).

Lo scopo dell'istruzione differenziata per studenti plusdotati e di talento è quello di fornire l'accesso a un'esperienza educativa più variegata, sia modificando il curriculum per includere profondità e/o ampiezza, sia offrendo l'esposizione ad argomenti normalmente non previsti nel curriculum. Quando gli studenti plusdotati sono raggruppati insieme per ricevere le istruzioni, l'interazione con altri studenti di talento è considerata vantaggiosa per l'apprendimento e il supporto tra pari.

1° tipo di compiti: Esperienze esplorative generali.

Esperienze e attività progettate per esporre gli studenti a una grande varietà di discipline (campi di studio), arti visive e dello spettacolo, argomenti, questioni, professioni, hobby, persone, luoghi ed eventi che non sono normalmente previsti nel normale programma. Ad esempio, relatori ospiti, dimostrazioni, viaggi sul campo, utilizzo di materiale audiovisivo.

2° tipo di compiti: Attività formative di gruppo.

Metodi didattici e materiali appositamente studiati per promuovere lo sviluppo dei processi di pensiero e di sentimento, la ricerca, la comunicazione e i processi metodologici. Ad esempio: compiti che richiedono pensiero creativo e capacità di risoluzione dei problemi, pensiero critico, processi affettivi, un'ampia varietà di abilità specifiche per imparare ad imparare, abilità di comunicazione scritta, orale e visiva.

3° tipo di compiti: Indagini individuali e di piccoli gruppi su problemi reali.

Attività di indagine e produzioni artistiche in cui l'allievo assume il ruolo di investigatore in prima persona; lo studente pensa, si sente e si comporta come un professionista praticante.

Obiettivi: assistere gli studenti plusdotati con difficoltà di apprendimento per consentire loro di raggiungere il loro pieno potenziale di sviluppo intellettuale e prevenire l'abbandono scolastico.

Risultati attesi:

- consentire agli studenti plusdotati di progredire al proprio ritmo e di specializzarsi potenzialmente in argomenti di interesse;
- cambiamenti positivi in molti aspetti dell'istruzione, tra cui le attività didattiche e i progetti degli studenti, aumento della creatività e dell'impegno nei compiti, l'atteggiamento verso l'apprendimento e l'autoconcetto;
- eliminare la noia e la frustrazione del lavoro scolastico;
- Migliorare l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti dell'istruzione degli studenti plusdotati.

Strategie di valutazione degli studenti plusdotati:

- osservazioni sul rendimento degli studenti;
 - valutazione dei prodotti degli studenti;
 - interviste con genitori, studenti e insegnanti;
 - portfolio;
 - riviste e registri di apprendimento;
 - pagelle precedenti;
 - prove in aula informali e formali.
1. Pre-quiz sul materiale da trattare nell'unità. Se uno studente ottiene più di un certo punteggio (cioè l'85%) non deve completare i compiti previsti, ma deve lavorare su un progetto di scoperta a sua scelta che si riferisca a questioni o ad argomenti relativi all'unità.
 2. I test devono avere un tetto adeguato in modo da poter valutare il livello massimo di conoscenza e rendimento degli studenti.
 3. Test di valutazione delle abilità cognitive.
 4. Test attitudinali e della creatività.

Valutazione. Utilizzo di dispositivi qualitativi (intervista, osservazione, scale di valutazione, questionari).

Possibile adattamento a diversi bisogni e contesti. La strategia può essere adattata a studenti con varie esigenze (leader, energici, motivati, organizzati, tranquilli e sommessi, disimpegnati e demotivati, drammatici, sociali, opinionisti o disorganizzati).

Esempio di lezione 1

<i>Lezione/materia</i>	<i>Inglese (seconda lingua)</i>	<i>Osservazioni</i>
<i>Fascia di età/classe</i>	GII (15–16)	
<i>Durata:</i>	45 minuti	
<i>Argomento</i>	Biografie di celebrità/personaggi famosi	
Descrizione del processo:		
Attività di riscaldamento	Lo studente A del gruppo di riferimento mostra alcuni trucchi con le sue carte da gioco.	Prima che l'insegnante annunci l'argomento e gli obiettivi della lezione, mostra interesse per come viene eseguito il trucco, si accorda con lo studente affinché esegua il trucco alla fine della lezione, motiva lo studente a partecipare alle attività della lezione. Lo studente B del gruppo di riferimento è bravo a disegnare,
Inizio della lezione (fase di evocazione): 5 minuti	L'insegnante chiede agli studenti di scrivere i fatti principali della propria vita. Alcuni studenti condividono le proprie idee con la classe.	

Lezione/materia	Inglese (seconda lingua)	Osservazioni
	L'insegnante annuncia e spiega l'obiettivo della lezione: ● definire e spiegare cos'è una biografia; ● leggere o guardare un esempio di biografia; ● comporre una biografia.	di conseguenza gli viene chiesto di presentare la sua biografia sotto forma di collage e di presentarla alla classe. Gli viene data la possibilità di unire arti visive e inglese.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	L'insegnante chiede agli studenti di dare una definizione della parola "biografia". Sulla base dell'idea presentata, l'insegnante aiuta gli studenti a formulare la definizione della parola. L'insegnante dice che la biografia di una persona famosa è ricca di eventi e chiede agli studenti di prendere appunti mentre guardano la biografia di Nelson Mandela. Al termine del film, l'insegnante chiede ad ogni studente un fatto da aggiungere al cartellone. L'insegnante chiede agli studenti di leggere o di guardare una biografia di un personaggio famoso selezionato per raccogliere maggiori informazioni. Dopo il compito l'insegnante parla con gli studenti delle caratteristiche comuni delle biografie da loro condivise e su cosa dia qualità a una biografia. L'insegnante chiede agli studenti di immaginare di essere delle celebrità e di scrivere la propria biografia.	Lo studente B del gruppo di riferimento ama i "Nirvana". Gli viene chiesto di confrontare la biografia di Kurt Cobain con la propria. Il pensiero critico si sviluppa insieme alle competenze linguistiche.
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	L'insegnante chiede agli studenti di spiegare la parola "biografia", di indicare le caratteristiche comuni delle biografie e di leggere alcune delle biografie che hanno scritto.	Allo studente B del gruppo di riferimento viene chiesto di presentare un aspetto che lo ha colpito mentre confrontava la sua vita con quella di Kurt Cobain. Dopo la lezione lo studente discute in dettaglio dell'idea con l'insegnante e decide i passi successivi. Ad esempio, se lo studente nomina il concetto di solitudine, può cercare altre celebrità che si sono sentite sole e si sono suicidate.

Esempio di lezione 2

Lezione/materia	Inglese (seconda lingua) Lezione extracurricolare	Osservazioni
Fascia di età/classe	GII (15–16)	
Durata:	45 minuti	
Argomento	Hobby	
Luogo L'obiettivo è quello di cambiare l'aula abituale o la disposizione degli studenti e dell'insegnante (ad esempio, sedersi attorno a un tavolo, sul pavimento, sull'erba, ecc.)	Bosco, parco, aula scolastica/giardino, altra classe	
Preparazione alla lezione	Chiedere agli studenti di portare degli oggetti legati agli studenti	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 5-7 minuti	L'insegnante annuncia l'argomento e gli obiettivi della lezione. Giocare a KAHOOT per rivedere il vocabolario della lezione precedente (hobby e interessi).	Tutti gli studenti e un insegnante sono seduti a bere tè e biscotti. Inoltre, ci sono cose più deliziose in tavola, se ci sono studenti il cui hobby è cucinare. Lezione extracurricolare: giocare a KAHOOT per abbinare gli studenti ai loro hobby.

Lezione/materia	Inglese (seconda lingua) Lezione extracurricolare	Osservazioni
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	<i>Attività 1:</i> Gli studenti devono fare domande diverse per indovinare quale sia l'hobby dell'insegnante. Poi l'insegnante presenta il proprio hobby. <i>Attività 2:</i> Uno degli studenti presenta il proprio hobby. NOTA: tutti gli hobby vengono presentati dal vivo o possono essere registrati.	Quando gli studenti indovinano, l'insegnante lo mostra. Lo studente A del gruppo di riferimento inizia la seconda attività e diventa il leader della lezione nominando l'ordine degli studenti. Mentre qualcuno presenta il proprio hobby, il resto degli studenti deve completare il grafico a radar/la tabella/l'opuscolo degli hobby (di che hobby si tratta, quando è iniziato, quali attrezzature sono necessarie, quali sono gli aspetti interessanti al riguardo). Lezione extracurricolare: gli studenti non devono completare alcun grafico a radar/tabella/opuscolo degli hobby.
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	Breve discussione sugli hobby degli studenti e degli insegnanti, su ciò che di insolito/interessante è emerso.	Allo studente A del gruppo di riferimento viene chiesto di riassumere la lezione. NOTA: se il suo hobby è, ad esempio, suonare la chitarra e cantare, tutta la classe può cantare insieme una canzone. OPPURE se il suo hobby è fare trucchi con le carte da gioco, può mostrare un trucco e qualcuno può provare a replicarlo, anche l'insegnante. Lezione extracurricolare: la riflessione della lezione è la stessa della lezione di inglese.

Riferimenti

Baum, S. M. (1994). Meeting the needs of gifted/learning disabled students: How far have we come? *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 6–22.

Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477–490.

Baum, S. M., Owen, S. V., & Dixon, J. (1993). *To be gifted & learning disabled: From identification to practical intervention strategies*. Hawker Brownlow Education.

- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning disabilities*, 30(3), 282–296.
- Ellston, T. (1993). Gifted and learning disabled... a paradox? *Gifted Child Today Magazine*, 16(1), 17–19.
- Fall, J., & Nolan, L. (1993). A paradox of exceptionalities. *Gifted Child Today Magazine*, 16(1), 46–49.
- Fox, L. H., Brody, L., & Tobin, D. (1983). *Learning-disabled/gifted children: Identification and programming*. Univ Park Pr.
- Gunderson, C. W., Maesch, C., & Rees, J. W. (1987). The gifted/learning disabled student. *Gifted Child Quarterly*, 31(4), 158–160.
- Landrum, T. J. (1989). Gifted and learning disabled students: Practical considerations for teachers. *Academic Therapy*, 24(5), 533–544.
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12, 37–42.
- Starnes, W., Ginevan, J., Stokes, L., & Barton, J. (1988). A study in the identification, differential diagnosis, and remediation of underachieving highly able students. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Washington, DC.
- Waldron, K. A., Saphire, D. G., & Rosenblum, S. A. (1987). Learning disabilities and giftedness: Identification based on self-concept, behavior, and academic patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 422–427.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Allyn & Bacon.

2.2.5. Strategia di lettura: sottolineatura del testo

Breve annotazione

La comprensione della lettura è un'abilità necessaria per tutta la durata della scuola. È il risultato complesso del processo di costruzione del significato dalla stampa. Il successo degli studenti nella comprensione è influenzato da quanto interessante e rilevante sia il testo che leggono, dalle loro competenze nel riconoscere, decodificare e pronunciare le parole in maniera fluida e precisa, dalla loro consapevolezza dei diversi scopi associati alla lettura e dalla facilità di monitoraggio delle strategie di comprensione (Gersten et al., 2001; Swanson, 1999).



Gli studenti con difficoltà di apprendimento spesso sperimentano una scarsa comprensione della lettura a causa della loro incapacità di leggere in modo strategico e di monitorare spontaneamente la loro comprensione durante la lettura.

La *Strategia di lettura: sottolineatura del testo* è una strategia di lettura attiva che chiede agli studenti di individuare nel testo informazioni rilevanti ai fini della lettura. Quando gli studenti contrassegnano un testo in modo mirato, sono attivamente impegnati a dare un significato. Per contrassegnare efficacemente il testo, gli studenti devono valutare un intero brano e cominciare a riconoscere e isolare le informazioni chiave. Una volta contrassegnato il testo, gli studenti saranno in grado di consultare rapidamente le informazioni relative allo scopo della lettura.

Durante la lettura del testo, gli studenti target contrassegnano il testo con i seguenti simboli:

- pollice in su, il che significa che capiscono bene il testo;
- pollice di lato, il che significa che sono un po' incerti sul testo;
- pollice in giù, il che significa che hanno bisogno di aiuto con il testo.

In questo modo il testo, che all'inizio sembrava enorme, è diviso in tre parti.

L'insegnante spiega che ci sono tre fasi per utilizzare la strategia:

fase 1: lavorare con le parti di testo contrassegnate dal pollice in su e imparare cose chiare e ben comprese;

fase 2: lavorare con le parti di testo contrassegnate dal pollice di lato, chiarire ciò che non era abbastanza chiaro;

fase 3: lavorare con le parti di testo contrassegnate dal pollice in giù, spiegare, scegliere informazioni importanti, prendere appunti, ecc.

Risultato atteso. Per gli studenti che hanno diverse difficoltà legate alla mancata capacità di comprensione della lettura, la strategia sarà volta a capire come lavorare con testi di varia lunghezza. Gli studenti potranno riflettere sul loro apprendimento. Dopo una settimana dall'adozione della strategia, è più facile per gli studenti imparare e memorizzare le informazioni; il loro rendimento scolastico migliora ottenendo voti migliori.

Possibili adattamenti. *Strategia di lettura: sottolineatura del testo* può essere applicata in varie materie. Invece di usare il pollice in su, il pollice di lato, il pollice in giù, si possono utilizzare i simboli +, -, !, ?. + significa che capiscono bene il testo; ! significa che sono un po' insicuri sul testo; ? significa che hanno bisogno di aiuto con il testo.

Esempio di lezione

Lezione/materia	Inglese (seconda lingua)	Osservazioni
Fascia di età/classe	8 (13-14)	
Durata:	45 minuti	
Argomento	Lettura del testo "Città gemelle - Mondi diversi"	
Descrizione del processo:		
Attività di riscaldamento Inizio della lezione (fase di evocazione):	L'insegnante annuncia che gli studenti leggeranno il testo e svolgeranno i compiti relativi al testo. Vengono svolte le attività di prelettura: descrizione delle immagini.	Metodo utilizzato: parole/concetti chiave.

Lezione/materia	Inglese (seconda lingua)	Osservazioni
5 minuti		
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	Tutta la classe legge il testo e svolge gli esercizi. Lo studente coinvolto legge il testo e lo evidenzia con i simboli +, !, ?. Quando la fase di sottolineatura è terminata, l'insegnante fornisce il proprio aiuto per le parti di testo contrassegnate dai simboli ! e ?. Dopo aver analizzato il testo, lo studente target svolge gli esercizi. L'insegnante chiede agli studenti di leggere le risposte corrette.	
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	L'insegnante incoraggia a riesaminare il processo di apprendimento, ad analizzarlo e a <u>riflettere</u> : cosa è successo per prima cosa? Com'è andata la lezione? Come si sono sentiti gli studenti durante la lezione? Cosa hanno imparato? Hanno apprezzato o no il processo di apprendimento; cosa potrebbe rendere l'apprendimento più significativo? Cos'altro vorrebbero imparare?	Metodo utilizzato: riflessioni orali/feedback.

Riferimenti

Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of learning disabilities*, 36(2), 109–123.

Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of learning disabilities*, 32(6), 504–532.



Breve annotazione

Sarà utilizzata la strategia *del compito autentico*, vale a dire un "problema complesso e aperto, presentato agli studenti per dimostrare la loro padronanza di qualcosa" (Glatthorn, 1999). Il compito autentico può essere considerato un metodo di prova che non pone l'attenzione solo su ciò che lo studente conosce, ma anche su ciò che può fare, insieme a ciò che conosce (Wiggins, 1993). Si riferisce quindi a situazioni significative legate al contesto di vita dello studente che devono permettere alle proprie risorse di trovare soluzioni. I punti di forza di questa strategia sono: motivare gli studenti a lavorare; stimolare l'apprendimento collaborativo; permettere di sviluppare abilità e competenze sul campo che possano essere utilizzate anche nel mondo del lavoro.

Struttura della lezione. Il contesto formativo è la classe. L'insegnante procede con la formazione di quattro o cinque gruppi che operano in laboratorio e in campo interdisciplinare per creare un prodotto secondo una procedura ben definita (fase organizzativa). L'insegnante spiega agli studenti che sarà applicata la strategia del "compito autentico" e che dovranno gestire al meglio i tempi, gli strumenti e le risorse disponibili per ottenere il prodotto finale (fase operativa). Nella fase finale, i prodotti saranno condivisi, valutati e degustati.

Risultato atteso. I compiti autentici si caratterizzano per essere svolti da piccoli gruppi di lavoro. Sono concreti e simulano problemi reali, come quelli che un lavoratore o una persona all'interno del contesto sociale può dover affrontare. Richiedono di lavorare non attraverso una "lista memorizzata" ma attraverso lo sviluppo di una ricerca e/o di un progetto, stabiliscono la padronanza di un certo numero di conoscenze, abilità e competenze, non sono convenzionali in quanto richiedono innovazione, immaginazione e potenzialmente possono essere svolti seguendo diverse strade. Pertanto, i compiti autentici sono considerati dei sottoinsiemi dell'"insegnamento di laboratorio".

Valutazione. La valutazione, partendo dal grado di difficoltà del compito, tiene conto dei livelli di rendimento raggiunti nell'indice. Valutare un rendimento significa prendere in considerazione sia il processo che il prodotto, quindi i fattori che assumono particolare importanza sono la competenza, la responsabilità e l'autonomia con cui gli studenti hanno lavorato.

Possibili adattamenti. I compiti autentici sono test di rendimento di diverse attività, tecniche o professionali, soggetti a un controllo procedurale e propedeutici alla formazione di abilità e competenze. Sono attività che si svolgono in ambienti e contesti reali o finti. In un Istituto Alberghiero, l'esercizio di cucina fa parte dei test di rendimento. Quando uno studente svolge un periodo di "alternanza scuola-lavoro" o un tirocinio in un ristorante, opera in una situazione di rendimento reale.

Esempio di lezione

Lezione:	Scienze della salute/Matematica/Laboratorio di cucina	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani
Durata:	210 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze
Argomento:	Piccato giuliese	Azione interdisciplinare
Descrizione del processo:	Processo metacognitivo nell'apprendimento cooperativo, di sviluppo delle competenze e di autovalutazione attraverso compiti autentici.	
Fase preliminare: 30 minuti	Il compito autentico viene realizzato attraverso un'analisi critica che scaturisce da una serie di domande guida (M. Castoldi, 2016): • viene recuperato il sapere pregresso? • si sollecita l'uso di processi cognitivi complessi? • ci si riferisce a contesti significativi e reali? • si punta a stimolare l'interesse degli studenti? • si offrono differenti percorsi risolutivi? • si propongono compiti sfidanti per gli studenti? Una volta elaborata la prova viene redatta la rubrica valutativa della prestazione contenente i criteri chiave della prestazione, gli indicatori per i criteri considerati e i livelli per ciascun criterio. Gli studenti predispongono due schede: una individuale per l'autovalutazione e una di gruppo per testare l'efficacia del lavoro di gruppo.	Metodi utilizzati: • lezioni con la classe; • pianificazione ed elaborazione del compito, dell'indice di valutazione e del modulo di autovalutazione dei gruppi.
Inizio della lezione (fase introduttiva): 30 minuti	L'insegnante è il regista e gli studenti organizzano il lavoro. Il contesto formativo è la classe suddivisa in quattro/cinque gruppi che possono operare anche in ambito laboratoriale; ciascun gruppo realizza un prodotto. Nella fase iniziale l'insegnante illustra il problema reale da risolvere per giungere al prodotto finale, per esempio la realizzazione di un piatto tipico del territorio utilizzando i prodotti ittici del luogo a cui aggiungere il calcolo delle calorie degli ingredienti utilizzati.	Metodi utilizzati: lezione frontale dialogata in aula oppure in laboratorio con richiamo all'interdisciplinarietà.
Parte principale della lezione (fase operativa): 90 minuti	Dopo il momento importante del briefing con il capogruppo, ciascun gruppo articola il proprio lavoro in più fasi che si succedono secondo un ordine preciso. Il rispetto di quest'ordine assicura	Metodi utilizzati: • apprendimento cooperativo con schematizzazione del

Lezione:	Scienze della salute/Matematica/Laboratorio di cucina	Osservazioni
	lo svolgimento ottimale per la preparazione del prodotto. L'impostazione del lavoro può variare in base alle attrezzature, ai materiali e agli strumenti a disposizione: si procede quindi con l'allestimento di tutto ciò che è utile all'esecuzione del lavoro. Alcuni elementi e prodotti sono comuni a tutti i reparti di lavoro, altri variano in base alle singole preparazioni.	processo esecutivo e pianificazione dell'interazione con altri laboratori; ● laboratorio inteso in senso estensivo come qualsiasi spazio, fisico, operativo e concettuale, opportunamente adattato ed equipaggiato per lo svolgimento di una specifica attività formativa.
Fine della lezione (fase di condivisione e riflessione): 60 minuti	Al termine, un componente di ciascun gruppo illustra le fasi lavorative attuate per il raggiungimento dell'obiettivo prestabilito, ritenute più idonee rispetto ad altre. Il portavoce, utilizzando le schede valutative, descrive le caratteristiche del prodotto finale e motiva le scelte effettuate da ciascun componente sottolineando il riflesso sulla brigata.	Metodi utilizzati: ● dibattito e confronto; ● illustrazione delle caratteristiche dei prodotti finali e delle calorie; ● degustazione.

Allegato 1 Piccato giuliese

La maestria dei pescatori giuliesi ha prodotto una ricetta, nella quale viene utilizzato del pesce azzurro freschissimo e dei pomodori cuore di bue, a pera rovesciata abruzzese, insieme all'olio evo dop delle colline teramane e all'aglio rosso di Sulmona. La pasta viene ottenuta con frumento a varietà Saragolla biologico 100%.

Progettiamo un primo piatto adatto a una mensa per adolescenti di una scuola superiore. La quantità di calorie che devono essere introdotte in questa fascia d'età è mediamente compresa tra 2000 e 2500 kcal; nel pranzo si dovrebbe introdurre circa il 40% delle calorie totali. Qui calcoleremo solo le calorie relative al primo.

Ingredienti per 4 persone

1 kg di sgombri freschissimi

2 spicchi di aglio rosso

1 mazzetto di prezzemolo

1 kg di pomodori ben maturi (cuore di bue, a pera rovesciata abruzzese; fuori stagione - 800 g di pelati)

Mezzo bicchiere di vino bianco secco

Olio extra vergine di oliva

Sale, pepe, peperoncino

400 grammi di linguine (o spaghetti) di ottima qualità

Come si fa

Eviscerare, lavare bene e sfilettare il pesce (o farlo sfilettare dal pescivendolo; comunque mai comprare filetti già pronti), eliminare bene tutte le spine e la pelle, poi tagliare la polpa a pezzetti.

Posizionare il trito su un tagliere, aggiungere l'aglio sbucciato e tritato e le sole foglie del prezzemolo.

Utilizzando un coltello pesante, a lama larga, preparare pazientemente un battuto amalgamando bene gli ingredienti.

Versare l'olio in una pentola capiente e farlo scaldare, aggiungere il piccato di pesce e farlo sbianchire velocemente.

Appena il pesce ha cambiato colore, sfumare con il vino e pepare leggermente; quando l'alcool è evaporato unire i pomodori spellati, privati dei semi e tagliati a pezzetti (o i pelati passati al passaverdure).

Cuocere per una ventina di minuti ed aggiustare di sale.

Cuocere le linguine in abbondante acqua salata, scolarle al dente e condire con il sugo preparato.

A piacere si può aggiungere peperoncino piccante in polvere o poco olio al peperoncino.

Calcolo calorico

Determinare, aiutandosi con la tabella, la quantità di energia (in kcal) e la quantità di macronutrienti (in g) di una porzione del seguente piatto

Piccato giuliese

Ingredienti per 4 persone

1 kg di sgombri freschissimi

2 spicchi di aglio rosso (8,4 g)

1 mazzetto di prezzemolo (8 g)

1 kg di pomodori ben maturi (cuore di bue, a pera rovesciata abruzzese; fuori stagione - 800 g di pelati)

Mezzo bicchiere di vino bianco secco

20 g Olio extra vergine di oliva

Sale, pepe, peperoncino

400 grammi di linguine (o spaghetti) di ottima qualità

Ricordiamo

$$\text{The percentage } p\% = \frac{p}{100}$$

Per calcolare la quantità a corrispondente alla percentuale $p\%$ di A abbiamo due strade:

1. Con l'uso delle percentuali:

$$a = \frac{p}{100} \cdot A$$

2. Con l'uso delle proporzioni:

$$p:100 = a:A \quad \rightarrow \quad a = \frac{p \cdot A}{100}$$

Nella tabella riportiamo i calcoli per l'intera ricetta, poi per trovare la quantità energetica per una porzione dividiamo ciascun totale per 4.

Ingredienti	Peso lordo (g)	Peso netto (g) privo di scarti	Proteine (g)	Lipidi (g)	Carboidrati (g)	Energia (kcal)
Sgombri	1000	$\frac{80 \cdot 1000}{100} = 800$	$\frac{17,0 \cdot 800}{100} = 136$	$\frac{11,1 \cdot 800}{100} = 88,8$	$\frac{0,5 \cdot 800}{100} = 4$	$\frac{170 \cdot 800}{100} = 1360$
Aglione	8,4	$\frac{75 \cdot 8,4}{100} = 6,3$	$\frac{0,9 \cdot 6,3}{100} = 0,06$	$\frac{0,6 \cdot 6,3}{100} = 0,04$	$\frac{8,4 \cdot 6,3}{100} = 0,53$	$\frac{41 \cdot 6,3}{100} = 2,58$
Prezzemolo	8	$\frac{80 \cdot 8}{100} = 6,4$	$\frac{3,7 \cdot 6,4}{100} = 0,24$	$\frac{0,6 \cdot 6,4}{100} = 0,04$	tr	$\frac{20 \cdot 6,4}{100} = 1,28$
Pomodori	1000	1000	$\frac{1,0 \cdot 1000}{100} = 10$	$\frac{0,2 \cdot 1000}{100} = 2$	$\frac{3,5 \cdot 1000}{100} = 35$	$\frac{19 \cdot 1000}{100} = 190$
Vino bianco secco	200	200	-	-	-	$\frac{121 \cdot 200}{100} = 242$
Olio extra vergine	20	20	0	$\frac{99,9 \cdot 20}{100} = 19,98$	0	$\frac{899 \cdot 20}{100} = 179,8$
Linguine	400	400	$\frac{10,9 \cdot 400}{100} = 43,6$	$\frac{1,4 \cdot 400}{100} = 5,6$	$\frac{79,1 \cdot 400}{100} = 316,4$	$\frac{353 \cdot 400}{100} = 1412$
Totale			189,9	2094,48	355,93	3387,66
Per porzione			47,48	523,62	88,98	846,92

Riferimenti

Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori università, 2010.

Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, 2011.

Castoldi M., *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, [UTET Università](#), 2018.

Castoldi M., *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, UTET Università, 2019.

Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, 2016.

Coen E.G., *Organizzare i gruppi cooperativi. Strategie per la classe eterogenea*, Trento, Erickson.

Comoglio M., *La valutazione autentica. Orientamenti Pedagogici*, 49(1), 93–112, 2002.

Glatthorn Allan A., *Performance standards and authentic learning*, Eye on Education, Larchmont, NY, 1999.

Hedin D., *Students as Teachers: A Tool for Improving School Climate and Productivity*.

Ianes D., *“Didattica speciale per l'integrazione”*, Trento, Erickson.

Ianes D., “*Metacognizione e insegnamento*”, Trento, Erickson.

Ianes D., Canevaro A., *Buone prassi per l'integrazione scolastica*, Edizioni Erickson, Trento, 2001.

Tessaro F., *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, ROMA, Armando, 2002.

Topping, K. J., *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning*. London: Croom Helm; Cambridge, MA: Brookline Books (1998) also in translation as: *Insegnamento reciproco tra compagni* (1997), Trento: Erickson.

Wiggins G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass., 1993.

Wiggins G., *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

Winograd, P., Perkins, F.D., *Authentic assessment in the classroom: Principes and practices*, 1996.

Internet

<http://www.gcaruso.gov.it/images/attivita-svolte-2018-2019/2019-02-20/Slides-Muraglia.pdf>

<http://www.edurete.org>

<http://ricerca.univirtual.it/home/red/wp-content/uploads/sites/4/2009/06/Tessaro-ModelliPraticheValutaz.pdf>

<https://online.scuola.zanichelli.it/competenze/scuola-secondaria-di-primo-grado/compiti-di-realta-e-progetti-multidisciplinari/>

http://www.scuola.fvg.it/usr/export/sites/default/USRFVG/allegati/archivio_file/Formazione_dirigenti/Innovazioni_ambienti_needs_compr.pdf

Riferimenti normativi

DM 22 agosto 2007 139/07

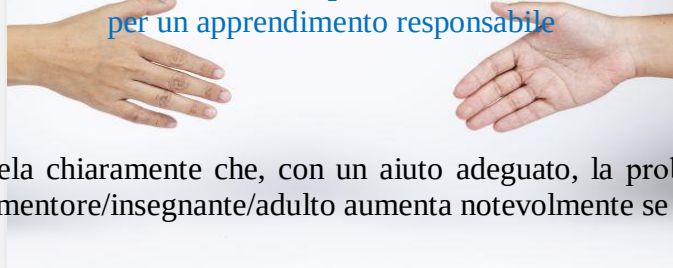
Raccomandazione del Parlamento Europeo 18.12.2006 e 23.04.2008

http://www.scuola.fvg.it/usr/export/sites/default/USRFVG/allegati/archivio_file/Formazione_dirigenti/Innovazioni_ambienti_needs_compr.pdf

2.3. Strategie per un apprendimento responsabile e indipendente



2.3.1. Contratto comportamentale sociale per un apprendimento responsabile



Breve annotazione

L'evidenza empirica rivela chiaramente che, con un aiuto adeguato, la probabilità che lo studente segua le indicazioni del mentore/insegnante/adulto aumenta notevolmente se tra i due viene stipulato un contratto.

Il contratto comportamentale sociale è una strategia particolarmente indicata per gli adolescenti. Se applicato correttamente, spiega i diritti, i doveri e le responsabilità dei vari elementi in una situazione di conflitto.

Questa tecnica prevede il raggiungimento di un accordo finalizzato alla stipula di un contratto che stabilisce il comportamento, i premi e le punizioni che saranno applicati ogni volta che si verifica una certa situazione. Questa strategia permette di rafforzare la nozione di impegno e di concessione reciproca, facilitando la transizione da un modello di autorità discendente (l'adulto stabilisce le regole e le conseguenze) ad un modello democratico (adulti e giovani, discutono alcuni aspetti, definiscono le regole e gli obiettivi e lavorano insieme per raggiungerli) senza che il MENTORE rinunci al suo ruolo di educatore. Se lo studente non accetta di accettare e di fare concessioni, il modello deve tornare a quello discendente.

Questo tipo di strategia ha come obiettivi principali: 1) chiarire i comportamenti che saranno soggetti a cambiamento; 2) coinvolgere e impegnare lo studente nel processo di cambiamento comportamentale e attitudinale; 3) evitare conflitti nel rapporto di aiuto per quanto riguarda l'evoluzione del cambiamento; 4) promuovere l'autoregolamentazione sociale comportamentale dello studente.

Questa strategia deriva dall'esperienza personale di apprendimento del corso di *Gestione comportamentale* e del corso di *Mediazione dei conflitti scolastici*.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	qualunque materia.	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può anche trattarsi di una sessione individuale, direttamente con quegli studenti che hanno bisogno di essere più responsabilizzati e motivati nei loro studi o che sono a rischio di insuccesso scolastico.
Durata:	45 minuti	
Argomento:	Impegno socio-educativo	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione: 3-5 minuti	L'insegnante/mentore deve stabilire un rapporto con lo studente, informandolo che, pur essendo coinvolto, deve	Metodo utilizzato: orale, parole/concetti chiave, metodi di

Lezione/materia:	qualunque materia.	Osservazioni
	partecipare alla preparazione del contratto, con il Mentore che si preoccupa di garantire la legittimità del contratto e la sua piena comprensione da parte dello studente. Da questa comprensione da parte dello studente, spesso deriva un'accettazione e la successiva esecuzione del comportamento contrattuale. L'insegnante accoglie lo studente, iniziando col chiedere come sia andata la sua giornata o la sua settimana. Successivamente, espone gli obiettivi e i contenuti della sessione, ovvero che il contratto che entrambi concorderanno, può essere verbale o scritto. La forma scritta è da preferire in quanto fornisce ai soggetti coinvolti una chiara traccia che guida il loro comportamento e risolve eventuali disaccordi che possano sorgere.	comunicazione interpersonale.
Parte principale della lezione: 30 minuti	In una conversazione non direttiva con lo studente, aiutarlo a identificare i comportamenti che devono essere modificati, con l'obiettivo di migliorare il suo rendimento scolastico. Individuare insieme allo studente le azioni/regole che si impegna ad attuare e che lo aiutano a definire le conseguenze per l'adempimento e l'inadempimento di quanto concordato. Spiegare allo studente i benefici dell'accordo scritto e come vengono applicate le conseguenze. Definire chi e come monitorerà l'attuazione di quanto concordato e applicare le conseguenze positive o negative del comportamento manifestato. Redigere il contratto scritto e, alla fine, leggerlo allo studente.	Metodi utilizzati: metodi di comunicazione interpersonale, domande aperte, empatia e ascolto attivo, abilità di negoziazione, scrittura.
Fine della lezione: 10 minuti	Entrambi firmano il contratto. (Se necessario, possono essere coinvolte altre persone nella firma del contratto - altri insegnanti, genitori, ecc.). Ove ritenuto opportuno, scegliere un momento in cui tutti siano presenti per la firma. Consegnare allo studente una copia del contratto e incoraggiarlo a rileggerlo periodicamente. Definire con lo studente la necessità di monitorare il rispetto del contratto. Poi, l'insegnante incoraggia lo studente a riflettere sulla lezione/sessione e a rileggere il contratto, ad analizzarlo e a	Metodo utilizzato: debriefing, riflessioni orali, feedback.

Lezione/materia:	qualunque materia.	Osservazioni
	<u>riflettere</u> : qual è il suo scopo? Com'è andata la lezione/sessione? Come si è sentito/a in quell'occasione? Cosa doveva cambiare? Cosa potrebbe rendere più significativo l'apprendimento? Cosa dipende da lui/lei, cosa può migliorare e/o cambiare per essere più ispirato/a dal processo di apprendimento? Quali comportamenti deve adottare? Che vantaggi ottiene rispettando se rispetta il contratto?	

Allegato 1 Controindicazioni e raccomandazioni

- Il contratto scritto e firmato da entrambi (o da più agenti, se ritenuto opportuno e utile) è preferibile rispetto al contratto verbale.
- Definire il comportamento target in modo chiaro e concreto.
- Identificare gli opportuni rinforzi positivi e negativi.
- Definire la durata del contratto.
- Scrivere le conseguenze dell'inadempimento in modo chiaro e conciso.
- Firmare il contratto insieme allo studente.
- Impostare la modalità di registrazione del comportamento target.
- Valutare sistematicamente il rispetto del contratto.
- Utilizzare il rinforzo appena il contratto è stato rispettato (o mentre viene rispettato).
- Rielaborare il contratto ogni volta che è necessario.
- Stipulare contratti per aumentare i comportamenti auspicabili e non per estinguere i comportamenti!

Preparare la sessione prima di iniziirla! In allegato a questa guida sono disponibili materiali che aiuteranno in questo compito

Allegato 2 Esempio di contratto comportamentale sociale

Io _____,

mi impegno a rispettare le seguenti regole e norme concordate:

- Tenere i miei quaderni ordinati e puliti;
- Rispettare il mio programma di studio giornaliero;
- Fare i compiti a casa quando suggerito dagli insegnanti;
-

Se rispetto le regole definite in questo contratto entro la fine del primo periodo, potrò:

- Guardare le mie trasmissioni preferite alla TV;
- Uscire con gli amici nel weekend;
- Giocare al computer/alla Playstation un'ora al giorno.

Se non riuscirò a rispettare quanto stabilito, non potrò fare le cose indicate precedentemente.

Il presente contratto è valido fino al giorno _____ e sarà compito del mio insegnante/mentore e dei miei genitori verificare il rispetto delle azioni concordate.

Firma:

Data:

Allegato 3 Promemoria: regole per la redazione di contratto comportamentale sociale

1. Il comportamento target deve essere definito in modo concreto.
2. Deve essere stabilito un rinforzo, che sarà assegnato dopo l'esecuzione di quello stesso comportamento (e mai prima).
3. Il rinforzo deve essere legato al raggiungimento dell'obiettivo (adempimento del compito) e mai all'obbedienza.
4. Il contratto deve essere equo: i rinforzi devono essere proporzionati agli sforzi profusi e necessari ad ottenerli.
5. I termini del contratto devono essere chiari per quanto riguarda la quantità e la qualità del rendimento atteso, in modo che non ci siano dubbi al momento di determinare le contingenze da assegnare.
6. Il contratto deve essere positivo: il comportamento rinforzato deve portare allo svolgimento di un'attività ed è preferibile ricorrere a dei rinforzi positivi (nel rapporto di contingenza la conseguenza è un guadagno).
7. I costi di risposta o le eventuali "punizioni" devono essere chiaramente indicati in caso di mancato rispetto del contratto.
8. La durata del contratto deve essere chiaramente definita, cioè la durata della durata.
9. Il contratto deve essere firmato insieme allo studente.

Ogni qualvolta fosse necessario, il contratto può e deve essere riformulato

2.3.2. Gestione dell'orario e del programma scolastico per un apprendimento responsabile

Breve annotazione

Il tempo è una risorsa costante nella nostra vita quotidiana. La dimensione di un'ora o di un minuto è la stessa, sia che si tratti di una riunione di lavoro o del tempo libero trascorso con la famiglia o gli amici. Le giornate sono sempre di 24 ore ed è in questo tempo che dobbiamo dedicarci al lavoro, allo studio, al tempo libero, alla famiglia, alla salute, allo sviluppo personale, ai momenti di relax e di riposo. Siamo noi a gestire il tempo della nostra vita. Molti problemi di apprendimento si spiegano con l'assenza di un metodo di studio e la mancanza di abitudini di lavoro che favoriscano l'apprendimento. Per molti studenti, organizzare i compiti quotidiani classificandoli in base al loro senso di urgenza o importanza è un'impresa ardua. È quindi essenziale aiutarli a stabilire una scala di priorità, gestendo il tempo in maniera razionale. Uno studente ambizioso dovrebbe dedicare più tempo allo studio che ad altre attività. Riteniamo che sia auspicabile dedicare una media di 10 ore alla settimana allo studio, distribuite secondo un programma che permetta di svolgere altre attività altrettanto essenziali per il proprio benessere.



Questo tipo di strategia ha come obiettivi principali: 1) Comprendere l'importanza di saper gestire il tempo in modo efficace; 2) Preparare un programma di studio da seguire durante l'anno scolastico.

Questa strategia deriva dall'esperienza personale di apprendimento del corso di *Gestione comportamentale* e del corso di *Mediazione dei conflitti scolastici*.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	qualunque materia.	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può anche trattarsi di una sessione individuale, direttamente con quegli studenti che hanno bisogno di essere più responsabilizzati e motivati nei loro studi o che sono a rischio di insuccesso scolastico.
Durata:	45 minuti	
Argomento:	Gestione del tempo	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione 3-5 minuti	L'insegnante accoglie lo studente, iniziando col chiedere come sia andata la sua giornata o la sua settimana.	Metodo utilizzato: metodi di comunicazione interpersonale

Lezione/materia:	qualunque materia.	Osservazioni
	Successivamente, spiega gli obiettivi e i contenuti della lezione attraverso una conversazione non direttiva e porta lo studente a comprendere l'importanza di saper gestire il tempo in modo efficace per avere successo e per essere più motivato ad apprendere.	
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	L'insegnante ribadisce l'importanza e i vantaggi dell'elaborazione di un programma di studio (il programma deve essere realistico - non è opportuno definire periodi di studio di 3 o 4 ore quando si sa fin dall'inizio che non saranno rispettati - e flessibile, tenendo conto degli impegni relativi alle varie materie, alle verifiche e ai compiti, ad esempio, che possono essere registrati in un ordine del giorno). L'orario dovrebbe fungere da guida per indurre lo studente a lavorare regolarmente. L'insegnante/mentore suggerisce allo studente l'elaborazione di un programma di studio che includa tutte le sue attività settimanali. L'insegnante ricorda inoltre allo studente che il rispetto di un orario favorisce l'acquisizione dell'autodisciplina e che l'autodisciplina è un elemento fondamentale per il successo negli studi e nella vita in quanto, sebbene il lavoro regolare comporti qualche sacrificio, porterà ricompense (evita l'ansia di lasciare lo studio per l'ultimo momento, previene la stanchezza, dà la sensazione di realizzazione, garantisce il monitoraggio della materia durante tutto l'anno e l'individuazione dei dubbi in modo tempestivo). Parlare allo studente di alcune regole che deve seguire nella definizione del suo programma di studio, ad esempio: a) considerare, per la preparazione dell'orario, tutte le attività che occupano la giornata (ore di scuola, pasti, attività sportive, tempo libero, studio); b) prestare attenzione alle ore più proficue (per la maggior parte delle persone, il rendimento intellettuale al mattino è superiore a quello del pomeriggio e della sera. Tuttavia, la maggior parte degli studenti ha la mattina impegnata con le ore scolastiche, quindi il	Metodi utilizzati: domande aperte, empatia e ascolto attivo, abilità di negoziazione.

Lezione/materia:	qualunque materia.	Osservazioni
	tardo pomeriggio è una soluzione. Lo studente deve definire l'orario evitando sessioni di studio a seguito di lunghi periodi di studio o in momenti in cui siano previste altre attività più invitanti); c) prevedere momenti di pausa (quando iniziamo a sentirci stanchi è importante fare una pausa. L'ideale è svolgere il lavoro a piccoli passi. Ricordare allo studente che sarà più redditizio fare una pausa di 10 minuti dopo un'ora di studio piuttosto che studiare due ore di fila. Questi intervalli, che dovrebbero essere previsti nel programma, devono essere occupati con attività che non distraggano eccessivamente - evitare di guardare la TV o di giocare al computer). Dopo aver preparato il programma settimanale, incoraggiare lo studente a dipingere la griglia con i colori: - ore di scuola (arancione); - ore dedicate a pranzo, spuntino e cena (verde); - ore dedicate al tempo libero (blu); - ore di studio (giallo). Organizzare con lo studente il giorno in cui comincerà a seguire il programma stabilito (se lo ritiene opportuno, l'insegnante può utilizzare un contratto comportamentale definendo le conseguenze previste in caso di rispetto o meno del programma).	
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	L'insegnante avverte lo studente di fare della gestione degli orari un'abitudine. È consigliabile che, una volta definito il programma di studio, se ne monitori il rispetto. Quindi, l'insegnante dovrebbe analizzare e riflettere con il suo studente della di coinvolgere nel monitoraggio il responsabile dell'Istruzione, il quale, dopo aver conosciuto l'orario, deve controllarne il rispetto e verificare l'applicazione delle rispettive conseguenze nel caso in cui sia stato redatto un contratto. Poi, l'insegnante incoraggia lo studente a riflettere sulla lezione/sessione, ad analizzarla e <u>a riflettere</u>: qual è il suo scopo? Com'è andata la lezione/sessione?	Metodo utilizzato: debriefing, riflessioni orali, feedback.

Lezione/materia:	qualunque materia.	Osservazioni
	Come si è sentito/a in quell'occasione? Cosa doveva cambiare? Cosa potrebbe rendere più significativo l'apprendimento? Cosa dipende da lui/lei, cosa può migliorare e/o cambiare per essere più ispirato/a dal processo di apprendimento? Quali comportamenti deve adottare? Quali vantaggi avrà in caso di rispetto del contratto?	



Breve annotazione

Molti studenti confondono il saper studiare con un tipo di lettura superficiale che non porta alla comprensione delle idee principali e alla loro rispettiva assimilazione. Per utilizzare qualunque metodo di studio, il primo passo è enumerare le informazioni da memorizzare e la loro urgenza e applicazione. Quindi, possiamo fissare come obiettivo la verifica su una materia da svolgersi la settimana successiva. A questo punto organizziamo il tempo a nostra disposizione per ottenere un monitoraggio ottimale. Le materie da studiare richiedono, all'inizio, una selezione di ciò che è importante e rilevante, poiché non è necessario, né possibile, memorizzare tutte le informazioni disponibili. Il segreto del successo sta nella motivazione (obiettivi e aspettative chiaramente definiti). Senza motivazione, si impara poco e si dimentica rapidamente. Uno studente motivato si concentra sul lavoro, non si distrae e non interrompe lo studio. Inoltre, tutto ciò che è significativo e interessante di una materia rimane impresso più a lungo nella memoria e può essere ricordato facilmente. Uno dei metodi che meglio consente di tener conto di questi presupposti e che si è rivelato efficace è il metodo SQ3R (*Survey or Search* (Osservazione o Ricerca), *Question* (Domanda), *Read* (Lettura), *Recite* (Rielaborazione), *Review* (Revisione)).

Questo tipo di strategia ha come obiettivi principali: 1) Permettere la pianificazione di una sessione di studio in modo sistematico; 2) Insegnare metodologie per l'organizzazione in sequenza delle attività di studio.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Qualsiasi materia (eccetto la matematica, perché riguarda principalmente l'esecuzione sistematica degli esercizi)	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può anche trattarsi di una sessione individuale, direttamente con quegli studenti che hanno bisogno di essere più responsabilizzati e motivati nei loro studi o che sono a rischio di insuccesso scolastico.
Durata:	Non stabilita, in quanto richiede un periodo più lungo. La durata dipende dalla decisione dell'insegnante	
Argomento:	Apprendimento scaffolding	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione: 3-5 minuti	L'insegnante/mentore inizia la lezione accogliendo lo studente e chiedendogli come sia andata la sua giornata o la sua settimana. Successivamente, spiega gli obiettivi e i contenuti della lezione, in particolare l'importanza di pianificare una sessione di studio in modo sistematico e la rilevanza delle metodologie di insegnamento per l'organizzazione in sequenza delle attività di studio. L'insegnante/mentore continua la lezione, spiegando allo studente il significato del metodo SQ3R (Osservazione o Ricerca! Domanda! Lettura! Rielaborazione! Revisione): (S) Prima di leggere, esaminate e/o ricercate (Osservazione) il capitolo (titolo), i titoli e i sottotitoli, i testi esplicativi, le informazioni su immagini, diagrammi, grafici o mappe, rileggete il paragrafo iniziale e la conclusione del testo. (Q) Fate domande mentre analizzate. Trasformate l'intestazione, i titoli e i sottotitoli in domande; leggete le domande alla fine dei capitoli o dopo ciascun sottotema; chiedetevi: "Cosa ha detto l'insegnante su questo capitolo o argomento?", chiedetevi "Cosa so già di questo argomento?"	Metodo utilizzato: metodi di comunicazione interpersonale.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	Quando iniziate a leggere , cercate di rispondere alle domande poste in precedenza; rispondete alle domande all'inizio o alla fine dei capitoli o degli studi diretti, rileggete le informazioni su dati, grafici, ecc., prestate attenzione a tutte le parole o frasi sottolineate,	Metodi utilizzati: metodi di comunicazione interpersonale, domande aperte, empatia e ascolto attivo, produzione scritta, orale, disegno.

Lezione/materia:	Qualsiasi materia (eccetto la matematica, perché riguarda principalmente l'esecuzione sistematica degli esercizi)	Osservazioni
	in corsivo e in grassetto, studiate i grafici a supporto, riducete la velocità di lettura nei passaggi difficili, fermatevi e rileggete le parti non molto chiare. Leggete un solo capitolo o sottocapitolo alla volta e rielaborate dopo la lettura. (R) Rielaborate dopo aver letto ogni capitolo o sottocapitolo. Verbalizzate per conto vostro le domande su quanto letto e/o riassumete, con parole vostre, ciò avete appena letto, prendete nota del testo ma scrivete le informazioni con parole vostre; sottolineate/mettete in evidenza i punti importanti letti; usate il metodo di rielaborazione che meglio si adatta al vostro stile di apprendimento, ma ricordate, più sensi usate, più cose ricorderete oltre a quanto letto. (R) Rivedete il testo. Il primo giorno, non appena avrete letto e rielaborato l'intero capitolo, scrivete le domande a margine dei punti che avete evidenziato/sottolineato. Se il vostro metodo di rielaborazione prevede la presa di appunti sul margine sinistro, scrivete le domande relative agli appunti presi. Il secondo giorno, sfogliate le pagine del vostro testo e/o quaderno per familiarizzare con i punti importanti. Coprite la parte scritta del vostro testo/quaderno e ponete a voi stessi le domande presenti sul lato sinistro. Rispondete ad alta voce o scrivete le risposte a memoria. Preparate dei fogli di lavoro sui punti che vi causano difficoltà. Sviluppate dispositivi mnemonici per i materiali che devono essere memorizzati. Il terzo, quarto e quinto giorno, alternate le vostre registrazioni e le vostre annotazioni e mettetevi alla prova (oralmente e per iscritto) sulle domande che avete posto. Se necessario, realizzate dei fogli aggiuntivi. Fate un indice - elencate tutti gli argomenti e i sottoargomenti che dovete conoscere del capitolo. Dall'indice, costruite un foglio di studio/mappa concettuale.	
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	Definire con lo studente la necessità di monitorare il metodo di studio. Poi, l'insegnante incoraggia lo studente a riflettere sulla lezione/sessione e a esporre i propri dubbi e domande. Inoltre, l'insegnante/mentore fa un riepilogo la lezione e invita lo studente	Metodo utilizzato: debriefing, riflessioni orali, feedback.

Lezione/materia:	Qualsiasi materia (eccetto la matematica, perché riguarda principalmente l'esecuzione sistematica degli esercizi)	Osservazioni
	ad analizzarla e a riflettere: qual è il suo scopo? Com'è andata la lezione/sessione? Come si è sentito/a in quell'occasione? Cosa doveva cambiare? Cosa potrebbe rendere più significativo l'apprendimento? Cosa dipende da lui/lei, cosa può migliorare e/o cambiare per essere più ispirato/a dal processo di apprendimento? Quali comportamenti deve adottare? Quali vantaggi avrà in caso di rispetto del contratto?	

Riferimenti

Robinson Francis P. (1946), *Effective study*. Harper & Brothers. New York, London.

2.3.4. Uso delle macro-abilità per insegnare una lingua e imparare ad apprendere



Breve annotazione

Obiettivi. L'uso delle macro-abilità nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera mira a sviluppare le quattro principali abilità necessarie per l'apprendimento di una lingua straniera, nel nostro caso l'inglese: produzione orale, ascolto, lettura e produzione scritta. La produzione orale e la scrittura sono considerate "abilità produttive", mentre la lettura e l'ascolto "abilità ricettive". Queste sono comuni a quasi tutte le lingue insegnate nel mondo. La nostra lezione prevede che l'insegnante fornisca istruzioni e spiegazioni a cui gli studenti devono prestare attenzione. Inoltre, gli studenti dovranno parlare per dare risposte oppure parlare in attività di coppia o gruppo con i propri compagni. La lezione comprenderà attività in cui gli studenti sono chiamati a scrivere risposte o a prendere appunti, ma dovranno anche leggere, sia che si tratti di leggere materiale da un libro di testo o da un foglio di lavoro, o semplicemente gli appunti dell'insegnante sulla lavagna.

Risultato atteso. Attraverso questa lezione gli studenti miglioreranno le loro macro-abilità sopra elencate, ma anche le proprie conoscenze grammaticali e lessicali. Man mano che si acquisiscono conoscenze, vengono sviluppate anche le capacità riflessive, di collaborazione e apprendimento attivo.

Valutazione. Il docente dovrebbe effettuare una valutazione continua, prestando attenzione alle risposte degli studenti durante la lezione (valutazione formativa); l'osservazione è un metodo di valutazione frequentemente utilizzato dal docente durante tali lezioni, in quanto è un mezzo discreto con cui il docente può determinare i progressi degli studenti durante l'apprendimento.

Possibili adattamenti. Questa strategia può essere impiegata da qualsiasi insegnante di lingua straniera, poiché le macro-abilità si incontrano in quasi tutte le lingue. È possibile porre l'accento su macro-abilità diverse dalla lettura/scrittura (come nel nostro caso). Si potrebbe combinare l'abilità di produzione orale con la lettura, ad esempio invitando lo studente a leggere un determinato articolo di giornale e a parlare, con parole proprie, di un particolare argomento relativo a ciò che ha letto.

Piano di lezione

Scuola superiore: Scuola superiore teorica 'Ion Ghica', Răcari

Materia: inglese

Grado: terza superiore

Forma/classe: 3° (fascia d'età: 16–17 anni)

Livello: intermedio

Insegnante: Geantă Cristina

Lezione: Unità 8. The Passive Voice

Libro di testo: Face2Face Intermediate, Second Edition, Cambridge University Press Publishing House, by Chris Redston & Theresa Clementson with Gillie Cunningham, Cambridge, 2013

Tipo di lezione: lezione di consolidamento delle conoscenze e sviluppo di abilità e capacità/lezione di rinforzo

Durata: 50 minuti

Competenze

Competenze generali:

1. Ricevere messaggi trasmessi in forma orale o scritta in diverse situazioni comunicative.
3. Produrre messaggi scritti e orali adeguati a un determinato contesto.
4. Stabilire interazioni nella comunicazione orale o scritta.
5. Trasmettere e mediare messaggi orali o scritti in diverse situazioni comunicative.

Competenze specifiche: (proprie dell'intera Unità del libro di testo):

1.1 Individuare le idee principali nei messaggi orali o scritti che riguardano temi della vita quotidiana e del campo specialistico.

1.2 Identificare, in messaggi vocali o scritti, alcune informazioni precise e rilevanti, in modo da completare un determinato compito.

1.3 Ricavare il significato di alcune parole sconosciute dal contesto, stabilendo associazioni/collegamenti o utilizzando materiali di riferimento.

1.4 Individuare, attraverso una lettura veloce, informazioni/dettagli specifici in un testo piuttosto lungo, in modo da completare un determinato compito.

1.5 Collegare informazioni provenienti da diverse parti di un testo/da diversi testi letterari in modo da completare un determinato compito.

2.1 Elaborare, in forma orale o scritta, alcune descrizioni chiare e dettagliate su temi relativi ad ambiti di interesse personale o professionale.

2.2 Presentazione orale/resoconto scritto di un fatto ordinario/film/evento socioculturale o professionale, sottolineandone gli elementi significativi.

2.3 Compilare documenti di uso corrente, propri dell'ambito di specializzazione (moduli, perizie, ecc.).

2.4 Redigere un testo strutturato su argomenti ben noti, sulla base di un dato schema, utilizzando un linguaggio appropriato.

2.5 *Utilizzare alcuni materiali di riferimento adeguati per verificare la correttezza del linguaggio utilizzato nell'elaborato.*

3.3 Partecipare alle conversazioni utilizzando un linguaggio adatto al contesto e rispettando le convenzioni utilizzate nella conversazione le norme sociali e culturali.

3.4 Chiedere, in modo adeguato, il parere dell'interlocutore e commentare in modo conciso le opinioni espresse da alcuni compagni durante una conversazione/discussione di gruppo su temi di interesse.

3.5 *Chiedere, in modo adeguato, il parere dell'interlocutore e commentare in modo sintetico le opinioni espresse da alcuni compagni durante un dibattito di gruppo su temi di interesse.*

4.1 Riprodurre, con parole proprie (in forma orale e/o scritta), alcuni semplici messaggi/testi da ambiti conosciuti.

4.2 Tradurre alcuni messaggi funzionali/testi di difficoltà inferiore dall'inglese nella propria lingua madre, utilizzando il dizionario.

4.3 Prendere appunti durante una discussione di gruppo/interessante sessione di lettura, in modo da redigere un rapporto/una nota informativa.

Finalità:

1. Verificare la capacità degli studenti di individuare la voce passiva in una canzone (*Halo*, della cantante americana Beyonce).
2. Verificare la comprensione della voce passiva da parte degli studenti.
3. Ampliare le conoscenze degli studenti su situazioni di vita reale in cui si ricorre alla voce passiva.
4. Arricchire le abilità grammaticali degli studenti attraverso una serie di esercizi sulla voce passiva.
5. Sviluppare le loro capacità di produzione orale, nonché le loro capacità di ascolto, lettura e scrittura.

Obiettivi principali:

1. Cognitivi: alla fine della lezione gli studenti saranno in grado di:
 - migliorare le proprie conoscenze sull'uso della voce passiva;
 - migliorare le proprie capacità comunicative attraverso varie attività in coppia o in gruppo;
 - sviluppare le proprie capacità di comprensione creando vari collegamenti tra le nozioni e le idee.
2. Affettivi: alla fine della lezione gli studenti saranno in grado di:
 - partecipare con entusiasmo ad attività interattive attraverso le quali potranno arricchire il proprio vocabolario e sviluppare le proprie capacità comunicative.

Abilità:

- produzione orale;
- lettura;
- ascolto;
- produzione scritta.

Tecniche:

- conversazione;
- descrizione;
- dialoghi;
- esercizi;
- elicitazione;
- osservazione;
- spiegazione;
- lavoro di gruppo;
- lavoro in coppia.

Metodi di insegnamento: approccio comunicativo; apprendimento attivo.

Risorse:

- quaderni;
- lavagna (fogli mobili);
- flashcard;
- fogli di lavoro;
- videoproiettore;
- libri di testo.

Problemi previsti: Alcuni studenti possono avere difficoltà a comprendere alcune parole o spiegazioni. Per risolverle, l'insegnante tradurrà e fornirà spiegazioni supplementari ogni volta che sarà necessario.

Organizzazione: lavoro individuale, a coppie, di gruppo.

Obiettivo didattico: migliorare la conoscenza degli studenti della voce passiva.

Attività

Riscaldamento	
Finalità	● creare un'atmosfera piacevole durante la lezione di inglese; ● aiutare gli studenti a rilassarsi.
Interazione	Insegnante-Studenti: l'insegnante detiene il ruolo principale (chiede agli studenti di leggere gli esempi nella forma passiva e di tradurli in rumeno; Studenti-Insegnante: gli studenti ascoltano la canzone (hanno il ruolo principale durante questa prima attività);
Procedura	L'insegnante saluta gli studenti; poi chiede agli studenti come si sentono e se sono pronti per la nuova lezione (<i>Come state oggi?/C'è qualche assente?/Siete pronti a iniziare la lezione di inglese?</i>). Gli studenti si preparano per la lezione e prestano attenzione all'insegnante. Contemporaneamente, rispondono alle domande dell'insegnante.
Durata stimata	1 minuto

Controllo dei compiti a casa	
Ausili	(conversazione); quaderni, libri di testo.
Finalità	Controllo dei compiti a casa degli studenti
Interazione	Insegnante-Studenti: l'insegnante detiene il ruolo principale (chiede agli studenti di leggere gli esempi nella forma passiva e di tradurli in rumeno; Studenti-Insegnante: gli studenti ascoltano la canzone (hanno il ruolo principale durante questa prima attività);
Procedura	L'insegnante chiede agli studenti quali compiti avessero. Chiede poi ad alcuni volontari di fornire la propria versione dei compiti a casa. Gli studenti si offrono volontariamente di leggere i loro compiti.
Durata stimata	2 minuti

Passaggio al nuovo argomento	
Ausili	Fogli di lavoro con il testo della canzone <i>Halo</i> di Beyonce, per ogni coppia di studenti
Finalità	Introdurre gli studenti all'argomento trattato, ovvero la voce passiva
Interazione	Studenti-Insegnante: gli studenti ascoltano la canzone (hanno il ruolo principale durante questa prima attività); Studente-studente: gli studenti interagiscono tra loro durante l'attività di lavoro in coppia; Insegnante-Studenti: l'insegnante detiene il ruolo principale (chiede agli studenti di leggere gli esempi nella forma passiva e di tradurli in rumeno; Lavoro in coppia: descrive il principale tipo di interazione che avviene durante questa fase.
Procedura	L'insegnante invita gli studenti ad ascoltare la canzone <i>Halo</i> , di Beyonce. Distribuisce anche un foglio di lavoro con il testo della canzone ad ogni coppia di studenti. Poi chiede loro di sottolineare le forme passive contenute nella canzone. In seguito, chiede a un paio di studenti di leggere quegli esempi particolari contenuti nella canzone e di tradurli in rumeno. Gli studenti ascoltano le istruzioni dell'insegnante e lavorano insieme per trovare gli esempi corretti. Quindi si offrono volontari per leggere quelle forme passive.
Durata stimata	8 minuti

Presentazione:	
Introduzione (prelettura/prescrittura)	
Ausili	Lavagna (fogli mobili); quaderni.
Finalità	Elicitare le informazioni sull'argomento da discutere, ovvero <i>La voce passiva</i> .

Competenze	1.1 Individuare le idee principali nei messaggi orali o scritti che riguardano temi della vita quotidiana e del campo specialistico. 1.2 Identificare, in messaggi vocali o scritti, alcune informazioni precise e rilevanti, in modo da completare un determinato compito. 3.3 Partecipare alle conversazioni utilizzando un linguaggio adatto al contesto e rispettando le convenzioni utilizzate nella conversazione le norme sociali e culturali.
Interazione	Insegnante-Studenti: l'insegnante detiene il ruolo principale (chiede agli studenti di leggere gli esempi nella forma passiva e di tradurli in rumeno; Studenti-Insegnante: gli studenti ascoltano la canzone (hanno il ruolo principale durante questa prima attività);
Procedura	L'insegnante scrive la data sulla lavagna e il titolo della lezione, ovvero <i>The Passive Voice</i>. Poi scrive alla lavagna una frase nella forma attiva (<i>Peter opens the door.</i>) In seguito, scrive il suo equivalente nella forma passiva: <i>The door is opened by Peter</i>. Cerca poi di elicitarne dagli studenti quale sia la funzione sintattica delle parole <i>Peter</i> e <i>the door</i> nella prima frase. Successivamente, chiede agli studenti cosa sia accaduto all'oggetto dell'esempio della voce passiva e al soggetto <i>Peter</i>. Quindi spiega loro che il verbo principale nella voce passiva è sempre la terza forma del verbo (Past Participle), e che il verbo ausiliare nella passiva è quasi sempre il verbo <i>to be</i>, usato allo stesso tempo della forma attiva. Inoltre, spiega agli studenti che la voce passiva viene utilizzata per porre l'accento sulla persona o l'oggetto che vive un'azione piuttosto che per la persona o l'oggetto che compie l'azione. Gli studenti prestano attenzione alle spiegazioni dell'insegnante e rispondono alle sue domande alzando prima la mano. Prendono anche appunti.
Durata stimata	7 minuti

Sviluppo/ Pratica (durante la lettura/scrittura)	Esercizio 1
Ausili	Quaderni, fogli di lavoro.
Finalità	Migliorare la capacità degli studenti di identificare e distinguere tra forme verbali attive e passive.
Competenze	1.2 Identificare, in messaggi vocali o scritti, alcune informazioni precise e rilevanti, in modo da completare un determinato compito. 3.3 Partecipare alle conversazioni utilizzando un linguaggio adatto al contesto e rispettando le convenzioni utilizzate nella conversazione le norme sociali e culturali. 4.1 Riprodurre, con parole proprie (in forma orale e/o scritta), alcuni semplici messaggi/testi da ambiti conosciuti.
Interazione	Studente-studente: gli studenti interagiscono tra loro durante l'attività di lavoro in coppia; Studenti-Insegnante: gli studenti ascoltano la canzone (hanno il ruolo principale durante questa prima attività);

	Lavoro in coppia: descrive il principale tipo di interazione che avviene durante questa fase.
Procedura	L'insegnante distribuisce agli studenti una serie di fogli di lavoro contenenti un testo con spazi da completare sulla Statua della Libertà (vedi Appendice 2). Viene chiesto loro di lavorare di nuovo a coppie e di riempire gli spazi vuoti con la voce passiva o con la voce attiva, facendo attenzione alla logica del testo. Inoltre, spiega agli studenti che vanno utilizzati solo il Simple Present e il Simple Past. Viene detto loro che hanno 7 minuti a disposizione. Ciascuna coppia di studenti prova a svolgere l'esercizio richiesto. In seguito, gli studenti forniscono le risposte su base volontaria.
Durata stimata	10 minuti
Esercizio di sviluppo (durante la lettura/scrittura)	Esercizio 2
Ausili	Quaderni, fogli di lavoro contenenti un gioco da tavolo.
Finalità	Far verificare agli studenti la loro comprensione dell'uso della voce passiva in inglese.
Competenze	1.2 Identificare, in messaggi vocali o scritti, alcune informazioni precise e rilevanti, in modo da completare un determinato compito. 3.3 Partecipare alle conversazioni utilizzando un linguaggio adatto al contesto e rispettando le convenzioni utilizzate nella conversazione le norme sociali e culturali. 3.4 Chiedere, in modo adeguato, il parere dell'interlocutore e commentare in modo conciso le opinioni espresse da alcuni compagni durante una conversazione/discussione di gruppo su temi di interesse.
Interazione	Insegnante-Studenti: l'insegnante detiene il ruolo principale (chiede agli studenti di leggere gli esempi nella forma passiva e di tradurli in rumeno); Studente-studente: gli studenti interagiscono tra loro durante l'attività di lavoro in coppia; Studenti-Insegnante: gli studenti ascoltano la canzone (hanno il ruolo principale durante questa prima attività); Lavoro in coppia: descrive il principale tipo di interazione che avviene durante questa fase.
Procedura	L'insegnante spiega agli studenti che faranno un gioco da tavolo basato sulla voce passiva (vedi Appendice 3). Distribuisce ad ogni coppia di studenti un foglio di lavoro contenente lo stesso gioco da tavolo. Le regole consistono nel lavorare in coppia e aiutarsi a vicenda quando verrà il proprio turno di rispondere durante il gioco. Ogni frase del gioco da tavolo dovrà essere trasformata dalla voce attiva alla voce passiva. Ogni coppia avrà 3 turni di risposta, ma quando una coppia non riesce a fornire una risposta corretta, quella successiva di turno potrà rispondere. Al termine, la coppia che ha fornito il maggior numero di risposte corrette sarà la vincitrice.

	Gli studenti ascoltano attentamente le spiegazioni dell'insegnante. Quindi iniziano la partita e cercano di trasformare in forma passiva quante più frasi possibili per vincere alla fine.
Durata stimata	15 minuti
Produzione/feedback (dopo la lettura/dopo la scrittura)	
Ausili	Videoproiettore, portatile.
Finalità	Far verificare agli studenti la loro comprensione dell'uso della voce passiva in inglese.
Competenze	1.2 Identificare, in messaggi vocali o scritti, alcune informazioni precise e rilevanti, in modo da completare un determinato compito. 1.3 Ricavare il significato di alcune parole sconosciute dal contesto, stabilendo associazioni/collegamenti o utilizzando il materiale di riferimento.
Interazione	Insegnante-Studenti: l'insegnante detiene il ruolo principale (chiede agli studenti di leggere gli esempi nella forma passiva e di tradurli in rumeno; Studenti-Insegnante: gli studenti ascoltano la canzone (hanno il ruolo principale durante questa prima attività);
Procedura	L'insegnante riproduce un video divertente (Funny Ways to Learn English- Passive Voice) che riprende l'uso e la forma della voce passiva in inglese e aggiunge commenti esplicativi quando necessario (https://www.youtube.com/watch?v=4BSgGfWDvJQ). Poi chiede loro di spiegare come si forma la voce passiva e quando la usiamo di solito. Gli studenti guardano attentamente il video e poi si offrono volontari per rispondere alle domande dell'insegnante.
Durata stimata	8 minuti

Assegnazione dei compiti a casa	
Finalità	Verificare ulteriormente la comprensione della voce passiva da parte degli studenti.
Interazione	Insegnante-Studenti: l'insegnante detiene il ruolo principale (chiede agli studenti di leggere gli esempi nella forma passiva e di tradurli in rumeno; Studenti-Insegnante: gli studenti ascoltano la canzone (hanno il ruolo principale durante questa prima attività);
Procedura	L'insegnante chiede agli studenti di scrivere cinque frasi proprie utilizzate nella voce attiva e poi di trasformarle nella voce passiva. Gli studenti annotano i compiti a casa.
Durata stimata	1 minuto

Conclusione della lezione	
Finalità	Concludere la lezione; ricevere un feedback dagli studenti.

Interazione	Insegnante-Studenti: l'insegnante detiene il ruolo principale (chiede agli studenti di leggere gli esempi nella forma passiva e di tradurli in rumeno; Studenti-Insegnante: gli studenti ascoltano la canzone (hanno il ruolo principale durante questa prima attività);
Procedura	L'insegnante ringrazia tutta la classe per la partecipazione. Chiede agli studenti se abbiano apprezzato la lezione. Gli studenti rispondono alla domanda dell'insegnante, dopo di che salutano l'insegnante.
Durata stimata	1 minuto

Riferimenti

Jim Scrivener, *Learning Teaching, A guidebook for English language teachers*, Second Edition, Macmillan Publishing House, 2011.

Adriana Vizental, *Metodica predării limbii engleze; Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Iași, 2014, Editura Polirom.

Face2Face Intermediate, Second Edition, Cambridge University Press Publishing House, by Chris Redston & Theresa Clementson with Gillie Cunningham, Cambridge, 2013

Programa școlară pentru ciclul superior al liceului, pentru disciplina limba engleză, filiera teoretică, toate profilurile și specializările, filiera vocațională, toate profilurile și specializările, clasele a XI-a-a XII-a, aprobată prin ordinul ministrului Nr. 3410/07.03.2006, București, 2006.

Youtube.com

https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/board_game_-_passive_voice/passive-voice-boarg/11400

<https://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/passive/exercises?text01>

Allegato 1 Halo. Beyoncé

Remember those walls I built
Well, baby, they're tumbling down
And they didn't even put up a fight
They didn't even make a sound
I found a way to let you win
But I never really had a doubt
Standing in the light of your halo
I got my angel now
It's like I've been awakened
Every rule I had you break it

It's the risk that I'm taking
 I ain't never gonna shut you out
 Everywhere I'm looking now
 I'm surrounded by your embrace
 Baby, I can see your halo
 You know you're my saving grace
 You're everything I need and more
 It's written all over your face
 Baby, I can feel your halo
 Pray it won't fade away
 I can feel your halo (halo) halo
 I can see your halo (halo) halo
 I can feel your halo (halo) halo
 I can see your halo (halo) halo
 Hit me like a ray of sun
 Burning through my darkest night
 You're the only one that I want
 Think I'm addicted to your light
 I swore I'd never fall again
 But this don't even feel like falling
 Gravity can't forget
 To pull me back to the ground again
 Feels like I've been awakened
 Every rule I had you break it
 The risk that I'm taking
 I'm never gonna shut you out
 Everywhere I'm looking now
 I'm surrounded by your embrace
 Baby, I can see your halo
 You know you're my saving grace
 You're everything I need and more
 It's written all over your face
 Baby, I can feel your halo
 Pray it won't fade away
 I can feel your halo (halo) halo
 I can see your halo (halo) halo
 I can feel your halo (halo) halo
 I can see your halo (halo) halo
 I can feel your halo (halo) halo
 I can see your halo (halo) halo
 I can feel your halo (halo) halo
 I can see your halo (halo) halo
 Halo, halo
 Everywhere I'm looking now
 I'm surrounded by your embrace
 Baby, I can see your halo
 You know you're my saving grace
 You're everything I need and more
 It's written all over your face

Baby, I can feel your halo
 Pray it won't fade away
 I can feel your halo (halo) halo
 I can see your halo (halo) halo
 I can feel your halo (halo) halo
 I can see your halo (halo) halo
 I can feel your halo (halo) halo
 I can see your halo (halo) halo
 I can feel your halo (halo) halo
 I can see your halo (halo) halo

Compositori: Beyonce Knowles/Evan Kidd Bogart/Ryan B. Tedder
 Versurile cântecului Halo © Sony/ATV Music Publishing LLC, Warner/Chappell Music, Inc

Allegato 2 The Statue of Liberty

Complete the sentences (Active or Passive Voice). You must either use Simple Present or Simple Past.

1. The Statue of Liberty (give) to the United States by France.
2. It (be) a present on the 100th anniversary of the United States.
3. The Statue of Liberty (design) by Frederic Auguste Bartholdi.
4. It (complete) in France in July 1884.
5. In 350 pieces, the statue then (ship) to New York, where it (arrive) on 17 June 1885.
6. The pieces (put) together and the opening ceremony (take) place on 28 October 1886.
7. The Statue of Liberty (be) 46 m high (93 m including the base).
8. The statue (represent) the goddess of liberty.
9. She (hold) a torch in her right hand and a tablet in her left hand.
10. On the tablet you (see/can) the date of the Declaration of Independence (July 4, 1776).
11. Every year, the Statue of Liberty (visit) by many people from all over the world.



2.3.5. I verbi modali per l'insegnamento della lingua

Breve annotazione

Obiettivi. L'insegnamento delle lingue copre quattro macro-abilità necessarie per comunicare: ascolto, produzione orale, lettura e produzione scritta. Un buon piano di lezione comprende un mix di tutte le macro-abilità. Questa lezione coinvolgerà tutte le macro-abilità già menzionate attraverso attività in cui gli studenti saranno chiamati a scrivere risposte, leggere un foglio di lavoro, ascoltare delle spiegazioni e parlare.



Risultato atteso. Gli studenti miglioreranno le proprie macro-abilità, ma utilizzeranno anche gli elementi grammaticali trattati in enunciati propri.

Valutazione. Osservazione sistematica e autovalutazione (in modo che diventino partecipanti attivi)

Possibile adattamento. Questa strategia può essere utilizzata in qualsiasi altra lezione di grammatica, utilizzando la grammatica deduttiva o induttiva.

Piano di lezione

Scuola superiore: Scuola superiore „Ion Ghica”, Răcari

Materia: inglese

Insegnante: Dimovici Andreea Denisa

Grado: seconda superiore

Livello: intermedio

Lezione: Unità 10, i verbi modali

Libro di testo: Going for Gold, Upper Intermediate

Tipologia di lezione: lezione di consolidamento delle conoscenze e sviluppo di abilità e capacità

Abilità: produzione scritta, lettura, produzione orale, ascolto

Durata: 50 minuti

Competenze

Competenze generali:

1. È in grado di comprendere messaggi orali o scritti nella comunicazione quotidiana.
2. È in grado di produrre messaggi scritti e orali adeguati a un determinato contesto.
3. È in grado di sviluppare la comunicazione orale o scritta.
4. È in grado di trasmettere e mediare messaggi orali o scritti in diverse situazioni comunicative.

Competenze specifiche:

- 1.1 Individuare le idee principali in messaggi orali o scritti.
- 1.2 Individuare alcune informazioni precise per completare il compito.
- 1.3 Individuare le informazioni specifiche in una presentazione video.
- 2.2 Elaborare frasi e regole grammaticali.
- 3.1 Partecipare a conversazioni che esprimono un'opinione su un determinato argomento.

Finalità

1. Verificare la capacità degli studenti di usare i verbi modali.
2. Verificare la comprensione dei verbi modali da parte degli studenti.
3. Arricchire le competenze grammaticali degli studenti.
4. Sviluppare le capacità orali degli studenti.

Obiettivi principali:

Cognitivi

alla fine della lezione gli studenti saranno in grado di:

- migliorare la propria conoscenza dell'uso dei verbi modali;
- migliorare l'uso delle proprie capacità comunicative.

Affettivi

alla fine della lezione gli studenti saranno in grado di:

- partecipare con piacere ad alcune attività interattive in cui possano sviluppare le proprie capacità comunicative e arricchire il vocabolario.

Abilità:

- lettura;
- ascolto;
- produzione scritta;
- produzione orale.

Tecniche:

- spiegazione;
- osservazione;
- descrizione;
- esercizi.

Risorse:

- quaderni;
- carte da indovinare;
- videoproiettore;
- libri di testo;
- lavagna/lavagna a fogli mobili.

Gestione della classe - lavoro individuale

- lavoro in coppia;
- lavoro di gruppo.

Problemi previsti

Alcuni studenti possono avere difficoltà a comprendere alcune parole o frasi. L'insegnante tradurrà e fornirà spiegazioni supplementari ogni volta che sarà necessario.

Attività 1. Riscaldamento (visione preliminare)	
Ausili	Lavagna/lavagna a fogli mobili
Durata	3 minuti
Gestione della classe	Lavoro individuale
Procedura	L'insegnante annuncia gli obiettivi delle lezioni ed elicitare l'argomento dagli studenti, sulla base di esempi.

Attività 2. Introduzione (durante l'ascolto)	
Ausili	Videoproiettore, quaderni
Durata	5 minuti
Gestione della classe	Lavoro individuale
Procedura	L'insegnante riproduce un video (Allegato 1) sui verbi modali (obbligo) per ricordare agli studenti cos'è un verbo modale e cosa esprime.

Attività 3. Passaggio all'argomento (visione successiva)	
Ausili	Libri di testo, quaderni
Durata	5 minuti
Gestione della classe	Lavoro in coppia
Procedura	L'insegnante chiede agli studenti di aprire il libro per risolvere l'esercizio 1 a pagina 99 (Allegato 2), contenente una serie di frasi che utilizzano verbi modali per esprimere un obbligo ed elicitare dagli studenti il fatto che essi esprimano un obbligo presente. L'insegnante verifica le risposte degli studenti, fornendo, se necessario, ulteriori spiegazioni.

Attività 4. Sviluppo	
Ausili	Libri di testo, quaderni
Durata	5 minuti
Gestione della classe	Lavoro in coppia
Procedura	L'insegnante indirizza l'attenzione degli studenti sull'esercizio 2 a pagina 99 (Allegato 3). L'insegnante verifica le risposte degli studenti, fornendo, se necessario, ulteriori spiegazioni.

Attività 5. Sviluppo	
AUSILI	Libri di testo, quaderni
DURATA	5 minuti
GESTIONE DELLA CLASSE	Lavoro in coppia
PROCEDURA	L'insegnante informa gli studenti che dovranno svolgere l'esercizio 3 a pagina 99 (Allegato 4) ed elicitare dagli studenti il fatto che esso esprima un obbligo passato. L'insegnante verifica le risposte.

Attività 6. Sviluppo	
Ausili	Materiale didattico distribuito
Durata	7 minuti
Gestione della classe	Lavoro di gruppo
Procedura	L'insegnante divide la classe in 6 gruppi e distribuisce del materiale contenente 7 frasi (Allegato 5). 4 di esse presentano errori nella forma verbale. Il compito degli studenti è quello di trovare gli errori e correggerli. L'insegnante assegna 5 minuti per terminare il compito. Quando scade il tempo, i gruppi si scambiano il materiale per correggerlo. L'insegnante fissa un limite di tempo per l'attività, 2 minuti. Le risposte vengono discusse come attività di classe.

Attività 7. Sviluppo	
-----------------------------	--

Ausili	Carte
Durata	10 minuti
Gestione della classe	Lavoro di gruppo
Procedura	L'insegnante spiega che stanno per fare un gioco in cui indovinare i lavori partendo da indizi che contengono espressioni di obbligo. L'insegnante dà ad ogni gruppo una carta (Allegato 6). Uno studente del primo gruppo legge ad alta voce il primo indizio sulla carta. Gli studenti degli altri gruppi ascoltano l'indizio e indovinano quale potrebbe essere il lavoro. Se sbagliano lavoro, lo studente legge l'indizio successivo e così via. Quando indovinano il lavoro, i gruppi si scambiano i ruoli fino a quando non sono state utilizzate tutte le carte.

Attività 8. Feedback	
Ausili	Carte
Durata	10 minuti
Gestione della classe	Lavoro di gruppo
Procedura	L'insegnante informa gli studenti che questa volta ogni gruppo riceverà una carta contenente solo il nome del lavoro (Allegato 7) e il loro compito è quello di trovare 4 indizi per ciascun lavoro. L'insegnante assegna 4 minuti per trovare gli indizi. Poi gli studenti iniziano a indovinare. L'insegnante si congratula con gli studenti.

Allegato 1

youtube.com

Allegato 2

Match the examples (1–5) with the descriptions (A–E).

1. She is a shopoholic. She says she must buy something every day.
2. My parents say that I have to save up my own money to buy clothes.
3. You don't have to buy it if you don't want to.
4. You mustn't tell anyone your cash point pin number.
5. You should always keep your receipt.

- A – no obligation in the present
 B – strong obligation from the speaker
 C – strong obligation from outside the speaker in the present
 D – weak obligation in the present
 E – prohibition in the present

Allegato 3

Complete the sentences with mustn't or don't/doesn't have to.

1. Youwalk on the carpet with your shoes on-please leave them by the door.
2. Just come round when you like. Youphone me first.
3. I.....get up early but I do it because I like it.
4. You.....park your car in front of someone else's garage.
5. I'm arranging a surprise party for Simon. Youtell him.
6. Penny is sleeping late today. Shestart work until ten o'clock.

Allegato 4

Match the examples (1–3) with the descriptions (A–C).

1. When I was a child, I had to earn money by washing cars.
2. It was kind of you to pay for lunch yesterday-you didn't have to do it.
3. When I was a child, I wasn't allowed to buy my own clothes.

A – no obligation in the past

B – obligation in the past

C – prohibition in the past

Allegato 5

There are mistakes in four of the sentences. Find the mistakes and correct them.

1. I mustn't get up early tomorrow morning. It's holiday.
2. I must visit a friend in hospital yesterday so I couldn't come to the English class.
3. Can I ring you back? I have to help my father with the shopping now.
4. I didn't had to buy the book because there was a copy in the library
5. I'm putting on weight. I really must stop eating so many cakes.
6. We must do exercises 2 and 3 as well. The teacher said so.

Allegato 6. Guessing cards clues

-you must be very responsible
 -you must wear a uniform
 -you have to travel very far
 -you must take your passport to work
 -you have to sit in the cockpit of an airplane
 (pilot)

-you have to work in a team
 -you have to wear a uniform
 -you must be brave and helpful
 -you must sometimes sleep at work
 -you have to save people from fires
 (firelighter)

- you have to wake up very early
- you have to work hard every day
- you must work in the countryside
- you must work with plants and animals
(farmer)

- you must have good eyesight
- you have to sit down a lot
- you have to use your hands and feet
- you must know your location
- you must pick people up at each stop
(bus driver)

- you must work inside
- you have to like talking with people
- you must be good with your hands
- you have to sweep the floor
- you have to cut other people's hair
(hairdresser)

Allegato 7. Job cards

PAINTER
LAWYER
POLICEMAN
WRITER
TEACHER

2.3.6. Alice's adventure in Wonderland per l'insegnamento della lingua

Breve annotazione

Le quattro macro-abilità della comunicazione sono ascolto, produzione orale, lettura e produzione scritta. Quando si impara una nuova lingua, il modo migliore per farlo è cercare di trovare un equilibrio per ciascuna di queste aree, in quanto sono tutte interconnesse. Gli obiettivi della lezione sono sviluppare la capacità di lettura fluida, le capacità di ascolto attivo e le capacità di lettura degli studenti (skimming).

Risultato atteso. Gli studenti miglioreranno le proprie macro-abilità ma anche il vocabolario.

Valutazione. Dovrebbero essere svolte una valutazione, osservazione e autovalutazione continue.



Possibili adattamenti. Il testo può essere cambiato con un altro (favole) in modo da poter essere utilizzato nelle classi inferiori. Questa strategia può essere adottata anche da qualsiasi altro insegnante di lingua straniera.

Piano di lezione

Scuola superiore: Scuola superiore teorica `Ion Ghica`, Răcari

Materia: inglese

Grado: terza superiore

Livello: intermedio

Insegnante: Dimovici Andreea Denisa

Lezione: Alice's Adventure in Wonderland

Tipologia di lezione: sviluppo delle competenze e del vocabolario

Durata: 50 minuti

Competenze

Competenze generali

1. Ricevere messaggi orali o scritti in diverse situazioni comunicative.
2. Produrre messaggi scritti e orali adeguati a un determinato contesto.
3. Stabilire interazioni comunicative orali o scritte.
4. Trasmettere e mediare messaggi orali o scritti in diverse situazioni comunicative.

Competenze specifiche

- 1.1 Individuare le idee principali in messaggi orali o scritti.
- 1.2 Individuare alcune informazioni precise rilevanti al fine di completare un'attività.
- 1.4 Individuare dettagli specifici da un testo per completare un determinato compito.
- 3.3 Partecipare alle conversazioni.
- 4.1 Riprodurre alcuni semplici messaggi da ambiti ben noti.

Finalità

- sviluppare le capacità di lettura e produzione orale degli studenti;
- arricchire il vocabolario degli studenti.

Obiettivi principali

1. Cognitivi: Alla fine della lezione gli studenti saranno in grado di migliorare le propria abilità comunicative.
2. Affettivi: Alla fine della lezione gli studenti saranno in grado di partecipare a una lezione interattiva dove potranno migliorare la propria capacità di lettura e arricchire il vocabolario.

Abilità:

- lettura;
- ascolto;
- produzione orale;
- produzione scritta.

Tecniche:

- conversazione;
- dialoghi;
- esercizi;
- lavoro individuale;
- lavoro di gruppo.

Risorse:

- materiale didattico;
- lavagna a fogli mobili;
- quaderni.

Problemi previsti

Alcuni studenti possono avere delle difficoltà a comprendere alcune parole o frasi. L'insegnante tradurrà e fornirà spiegazioni supplementari ogni volta che sarà necessario.

Lezione/materia:	Letteratura	Osservazioni
Fascia di età/classe:	16–17	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani
Durata:	50 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze
Argomento:		
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione: 5-10 minuti	L'insegnante annuncia che gli studenti guarderanno un breve video e il loro compito sarà quello di indovinare di quale storia si tratti, ma anche di indovinare il titolo del libro di cui parleranno.	Metodo utilizzato: videoproiettore.
Parte principale della lezione: 35 minuti	L'insegnante distribuisce dei fogli, ognuno contenente un frammento del testo letterario <i>Alice's Adventure in Wonderland</i> . A turno, gli studenti leggono il testo ad alta voce. L'insegnante divide gli studenti in 5 gruppi misti e distribuisce le dispense (affermazioni vere/false). Gli studenti lavorano insieme per svolgere il compito. L'insegnante verifica le loro risposte. L'insegnante divide i gruppi in coppie e distribuisce i fogli (domande di comprensione). L'insegnante verifica le risposte degli studenti.	Metodi utilizzati: domande di comprensione (Allegato 3), fogli (Allegato 1), Affermazioni vere/false (Allegato 2).
Fine della lezione: 5 minuti	L'insegnante incoraggia a riesaminare il processo di apprendimento e pone alcune domande agli studenti (Come si sono	Metodo utilizzato: riflessioni orali/feedback.

Lezione/materia:	Letteratura	Osservazioni
	sentiti gli studenti durante la lezione? Cosa hanno/non hanno apprezzato della lezione? Sono curiosi di conoscere il finale della storia?	

Allegato 1 Alice's Adventure in Wonderland by Lewis Carroll

The Trial

'What are they doing?' Alice whispered to the Gryphon. 'They can't have anything to put down yet, before the trial's begun.'

'They're putting down their names,' the Gryphon whispered in reply, 'for fear they should forget them before the end of the trial.'

'Stupid things!' Alice began in a loud indignant voice; but she stopped herself hastily, for the White Rabbit cried out, 'Silence in the court! and the King put on his spectacles and looked anxiously round, to make out who was talking.'

'Herald, read the accusation', said the King.

On this the White Rabbit blew his trumpet, then unrolled the parchment and read as follows

'The Queen of Hearts, she made some tarts.

All on a summer day

The Knave of Hearts, he stole those tarts

And took them quite away!'

'Consider your verdict,' the King said to the jury.

'Not yet, not yet!' the Rabbit hastily interrupted. 'There is a great deal to come before that!'

'Call the first witness', said the King; and the White Rabbit blew the trumpet and called out First Witness!'

The first witness was the Hatter. He came in with a teacup in one hand and a piece of bread-and-butter in the other. 'I beg pardon, your Majesty' he began, 'for bringing these in; but I hadn't quite finished my tea when I was sent for.'

'You ought to have finished', said the King. 'When did you begin?'

The Hatter looked at the March Hare, who followed him into the court, arm-in-arm with the Dormouse. 'Fourteenth of March, I think it was', he said.

'Fifteenth', said the March Hare.

'Sixteenth', said the Dormouse.

'Write that down', the King said to the jury; and the jury eagerly wrote down all three dates on their slates and then added them up and reduced the answer to shillings and pence.

'Take off your hat', the King said to the Hatter.

'It isn't mine', said the Hatter.

'Stolen!' the King exclaimed, turning to the jury, who instantly made a note of the fact.

'I keep them to sell', the Hatter added as an explanation-I've none of my own. I'm a hatter.

(The Queen starts staring hard at the Hatter, who gets very nervous. Meanwhile Alice feels that is beginning to grow large again.)

'Give your evidence', the King said angrily, 'or I'll have you executed, whether you are nervous or not.'

'I am a poor man, your Majesty', the Hatter began, in a trembling voice, 'and I hadn't begun my tea-not above a week or so-and what with the bread-and-butter getting so tin- and the twinkling of the tea.'

'The twinkling of what?' said the King.
 'It began with the tea, 'the Hatter replied.
 'Of course twinkling begins with a T!' said the King sharply. 'Do you take me for a dance? Go on!' 'I am a poor man ', the Hatter went on, 'and most things twinkled after that-only the March Hare said 'I didn't!' the March Hare interrupted in a great hurry.
 'you did! 'said the Hatter.
 'I deny it!' said the March Hare.
 'He denies it', said the King-'Leave out that part'.
 'Well, at any rate the Dormouse said'-the Hatter went on looking anxiously round to see if he would deny it too; but the Dormouse denied nothing, being fast asleep.
 'After that ', continued the Hatter, 'I cut some more bread-and-butter'
 'But what did the Dormouse say?' one of the jury asked.
 'That I can't remember', said the Hatter.
 'You must remember', remarked the King, 'or I'll have you executed.'
 The miserable Hatter dropped his tea-cup and bread-and-butter, and went down on one knee. 'I'm a poor man, your Majesty', he began.
 'You are a very poor speaker', said the King.
 Owing to some confusion in the Court, the King tells him he may go, while the Queen gives orders that his head should be taken off; but the Hatter has vanished from sight.

Allegato 2

Find three statements that are not true

1. The Knave of Hearts was on trial for murder.
2. The Hatter's hat was not his own in fact.
3. The King wore spectacles.
4. The Hatter came in alone.
5. The Hatter did not come empty-handed.
6. The jurors put down everything on parchment.

Allegato 3

Answer the following questions

1. What amazed Alice from the very beginning? What made her stop talking?
2. What was extraordinary in the appearance of the first witness?
3. What was the Hatter's attitude in front of the king?

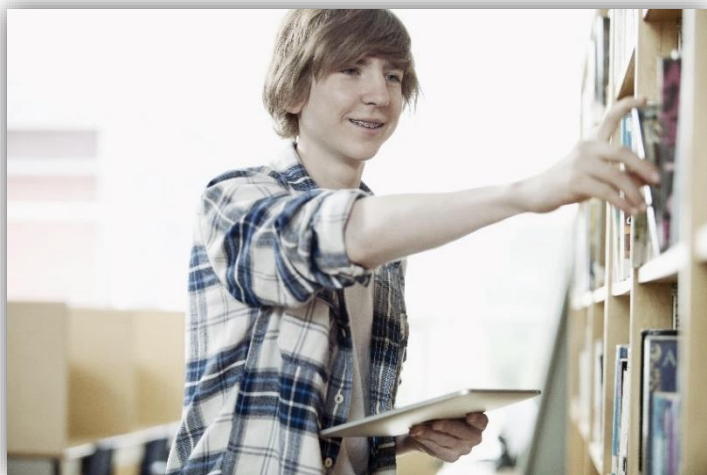
Riferimenti

victorianopera.com.au

Jim Scrivener, Learning Teaching, A guidebook for English language teachers, Second Edition, Macmillan Publishing House, 2011.

Literary text Lewis Carroll Alice's Adventure in Wonderland.

2.4 Strategie per lo sviluppo del pensiero critico



2.4.1. Strategia Questioning the author

adattamento da Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999).
Creating thoughtful readers. Guidebook VIII, OSI



Breve annotazione

La *strategia Questioning the author (QtA)* mira a sviluppare l'apprendimento basato sull'indagine e il coraggio di porre domande aperte, di dubitare, sfidare teorie, idee, regole. Gli studenti devono imparare che non c'è niente di fisso nel mondo e che anche le regole consolidate devono essere riverificate. I testi dei libri potrebbero essere stati scritti molto tempo fa e sono anche disponibili nuove informazioni da altre fonti. Inoltre, i testi sono scritti da esseri umani, i quali si sviluppano, cambiano opinione e non sono onniscienti. I temi possono essere concetti complessi, dubbi, essenziali, non ben giustificati. I lettori devono interrogare un autore direttamente (se è presente) o indirettamente ed essere in grado di indagare per ottenere informazioni, opinioni, approcci diversi.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte inizia dall'attività di evocazione derivata dal titolo e dal testo. La seconda parte è denominata comprensione, ed è finalizzata all'analisi e alla comprensione di un testo scientifico, guidata dalla lettura e facendo delle pause. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere sul processo di apprendimento, sull'esperienza degli studenti, sulla loro lettura e i dibattiti conseguenti.

Risultato atteso. Gli studenti acquisiranno una conoscenza approfondita dell'argomento; comprenderanno il valore del porsi domande ai fini della riflessione e dell'apprendimento; gli studenti avranno più coraggio a chiedere, a dubitare e a sfidare; gli studenti saranno in grado di riflettere sul proprio apprendimento.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di prendere nota delle domande individuali e/o di gruppo sollevate e delle risposte fornite (valutazione formativa) e di utilizzare l'autovalutazione (ciò che gli studenti affermano sul proprio apprendimento)

Possibili adattamenti. Il testo può essere facilmente modificato per un uso più breve e meno scientifico, da impiegare in classi di grado inferiore. Può essere anche non solo una lezione di scienze naturali. Per applicare la strategia OtA nelle lezioni di altre materie è anche possibile utilizzare testi di storia, educazione civica, psicologia, fisica o matematica di tipo simile. Il testo attuale può essere sostituito con materiale visivo e filmato (ad esempio, National Geographic). La lezione può essere più breve o più lunga a seconda della complessità di un testo, dell'età e dell'esperienza degli studenti e di altre specificità contestuali. La strategia QtA può utilizzare anche altri metodi, diversi da quelli presentati di seguito.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Biologia (Scienze della natura)	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani
Durata:	45 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze
Argomento:	Osservare gli animali (Biologia/Zoologia)	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 3-5 minuti	L'insegnante annuncia che gli studenti leggeranno un estratto del testo integrale "Il drago di mare" di Paul Groves. L'insegnante fornisce i <u>concetti chiave</u> : draghi di mare, maestri del mimetismo, predatori feroci, maschi gravidi. Agli studenti viene chiesto di immaginare, di indovinare di cosa parlerà il testo. Gli studenti lavorano a coppie o in gruppi di 3-4 persone e condividono le loro ipotesi/previsioni. Tutte le ipotesi sono prese in considerazione e scritte su lavagna/schermo/foglio di carta. Gli studenti non devono necessariamente avere conoscenze pregresse sull'argomento. Devono essere incoraggiati ad usare le associazioni, l'immaginazione.	Metodo utilizzato: parole/concetti chiave.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	Il testo viene suddiviso in diverse parti che vengono lette a turno, facendo delle pause dopo ognuna di esse. Ogni parte è seguita da domande e dalla ricerca delle risposte. Il testo può essere letto sia dall'insegnante che dagli studenti stessi. Il testo può essere distribuito agli studenti o posto sullo schermo, davanti alla classe. Gli studenti possono lavorare in gruppo o come classe.	Metodi utilizzati: domande aperte.
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	L'insegnante incoraggia a riesaminare il processo di apprendimento, ad analizzarlo e a <u>riflettere</u> : cosa è successo per	Metodo utilizzato: riflessioni orali/feedback.

Lezione/materia:	Biologia (Scienze della natura)	Osservazioni
	prima cosa? Come è andata la lezione? Come si sono sentiti gli studenti durante la lezione? Cos'hanno imparato? Hanno apprezzato o no il processo di apprendimento; cosa potrebbe rendere più significativo l'apprendimento? Cos'altro vorrebbero imparare?	

Allegato 1 Il drago di mare (Paul Groves)

Parte I

*L'acqua è limpida, calma e scura. Non appena i miei compagni di immersione e io ci caliamo dalla nostra imbarcazione nelle acque gelide, un brivido mi percorre la schiena, sia per il freddo sia per la crescente aspettativa. Ci stiamo immergendo di notte nell'Oceano Meridionale, al largo della costa sudoccidentale dell'Australia, alla ricerca di esseri dal nome quasi mitico. Cerchiamo draghi: più precisamente draghi di mare. E per i nostri studi sulla riproduzione all'Underwater World Perth cerchiamo un maschio gravido. Si conoscono solo due specie di drago di mare, *Phycodurus eques* e il suo stretto parente *Phyllopteryx taeniolatus*, che insieme con i cavallucci marini e i pesci ago appartengono alla famiglia dei singnatidi (*Syngnathidae*), pesci caratterizzati da un robusto scheletro esterno costituito da una serie di anelli intorno al corpo e da un lungo muso tubolare privo di denti. I draghi di mare, endemici delle coste dell'Australia meridionale, presentano caratteristiche appendici, simili ad alghe ramificate, che si protendono dal corpo ricoperto di placche ossee. Le appendici di *Phycodurus* sono più larghe e piatte di quelle filamentose di *Phyllopteryx*. Le acque al largo dell'Arcipelago della Recherche, dove ci troviamo, sono uno dei luoghi più frequentati dai draghi di mare. Queste grandi isole granitiche, coperte da sparsa vegetazione, costituiscono un rifugio per un numero sorprendente di animali esotici, alcuni dei quali non si trovano in nessun altro luogo. Sotto la superficie dell'acqua, le pareti verticali di granito si inabissano per centinaia di metri nelle profondità marine.*

Pausa 1

Domanda 1: Cos'ha detto l'autore finora? L'autore sembra essere in missione, ha detto chiaramente cosa stava facendo e perché?

Domanda 2: L'autore dichiara chiaramente il motivo per cui vuole catturare un maschio gravido?

Domanda 3: L'autore ha condiviso con noi i suoi sentimenti sull'inizio di questa avventura. Riesci a capire il suo entusiasmo? Perché pensi che si sia sentito così?

Domanda 4: Altre domande per l'autore? C'è qualcosa di poco chiaro? È stato tralasciato qualcosa? Una domanda che potreste avere è: perché cercare di notte?

Parte II

Continuando a scendere, noto un banco di caproidi, pesci dall'aspetto preistorico, lunghi circa mezzo metro, che vagano come in una sorta di trance. A 15 metri illumino con la torcia una roccia ricoperta di alghe dei generi Fucus e Sargassum; mi volto e dirigo il fascio di luce verso il mare aperto. Nulla; è tutto tranquillo. Mi sento sollevato: anche gli squali bianchi popolano queste acque. Illuminando di nuovo le rocce, dimentico immediatamente il pericolo che può essere in agguato e mi concentro sulla ricerca. È più facile localizzare i draghi di mare - maestri di mimetismo - di notte, nel ristretto fascio luminoso di una torcia, che durante il giorno, quando il brulicare della vita marina crea confusione. Dopo diversi minuti di ricerca, individuo con un sussulto un drago di mare; ma non appena la mia frequenza cardiaca ritorna normale, mi rendo conto con delusione che si tratta di un semplice Phyllopteryx. Dopo essere rimasto sott'acqua, al buio e a 15 gradi Celsius, per un'ora, le mie estremità iniziano a intorpidirsi e sono quasi sul punto di rinunciare. Decido di dare un'ultima occhiata a un masso tondeggiante davanti a me, prima di ritornare in superficie per una piacevolissima doccia calda. Mentre sfioro il masso, scorgo all'improvviso quello che cercavo: un maschio adulto di Phycodurus con una covata di uova.

Pausa 2

Domanda 1: Hai qualche domanda per l'autore?

Domanda 2: L'autore sembra dare per scontato che conosciamo abbastanza bene la geografia dell'Australia. Io no, quindi dove si trova l'arcipelago Recherche?

Domanda 3: L'autore potrebbe essere mangiato da un grande squalo bianco, è interessante dove si trova?

Domanda 4: Cosa intendeva dire l'autore quando sosteneva che fosse più facile da cercare di notte con la sua torcia che di giorno? Ha senso?

Parte III

I draghi di mare e i loro parenti singnatidi sono gli unici pesci in cui il maschio trasporta e cova le uova all'esterno del corpo. Le uova del maschio in cui mi ero imbattuto erano ben sviluppate, almeno di tre settimane, coperte di alghe e saldamente ancorate alle protuberanze a coppa situate sulla parte ventrale della coda. Si ritiene che questo tipo di comportamento riproduttivo si sia evoluto per occultare le uova a possibili predatori. Per fortuna questo maschio si trovava in acque relativamente basse, a cinque metri di profondità; in caso contrario, avremmo dovuto portarlo in superficie lentamente, per dargli la possibilità di adattarsi alla diminuzione di pressione. Il processo di decompressione può provocare all'animale uno stress così forte da fargli perdere le uova. Portato finalmente il drago in superficie, ci siamo precipitati sulla via del ritorno; un volo di due ore con un aereo noleggiato appositamente ci ha condotti all'Underwater World Perth, l'unico acquario australiano dove si possono ammirare questi straordinari animali. Qui abbiamo preso tutte le precauzioni per evitare a Phycodurus qualsiasi stress; perfino un improvviso cambiamento di intensità luminosa avrebbe potuto essergli fatale. Il giorno dopo abbiamo immesso nella vasca piccoli crostacei della famiglia dei misidi, lunghi pochi millimetri, e il drago di mare ha iniziato a cibarsene quasi immediatamente. Questi animali imitano i movimenti passivi delle alghe per tendere agguati alle loro prede. Per catturare i misidi, allargano all'improvviso un'articolazione della parte inferiore del muso, provocando una depressione con conseguente risucchio delle vittime nella cavità orale. Dopo una settimana in acquario, le uova incrostate di alghe sulla coda dell'esemplare catturato hanno cominciato a schiudersi. Dall'uovo ha fatto capolino una piccola coda che si dimenava; poi, dopo qualche altro contorcimento, è comparso il primo piccolo, replica in miniatura del genitore. Alla nascita i Phycodurus sono lunghi circa 20 millimetri; arrivando a maturità, tra i 12 e i 18 mesi, possono raggiungere una lunghezza di 50 centimetri. Le 210 uova hanno impiegato 10 giorni a

schiusi; nell'ambiente naturale questo accorgimento serve a distribuire i nuovi nati in un'area più ampia, offrendo loro una maggiore probabilità di trovare cibo ed evitare la competizione tra fratelli.

Pausa 3

Domanda 1: Hai qualche domanda per l'autore?

Domanda 2: L'autore spiega perché il drago ha tanta difficoltà a decomprimere?

Domanda 3: L'autore parla a sufficienza della decompressione o presume troppo?

Domanda 4: L'autore presume che noi sappiamo qualcosa della vita nel mondo subacqueo?

Domanda 5: L'autore spiega in modo esauriente perché le uova si schiudono in 10 giorni? Potrebbe esserci un'altra spiegazione, ad esempio la protezione dai predatori?

Parte IV

Sfortunatamente abbiamo perso 10 dei neonati nel filtro della vasca, ma gli altri sono sopravvissuti e sembravano crescere bene nel nuovo ambiente. Tuttavia, dopo alcune settimane, ci siamo resi conto che non eravamo in grado di continuare a rifornire di misidi tutti i 200 nati e così abbiamo deciso di riportare la maggior parte di essi nel luogo di cattura del padre. Le probabilità di sopravvivenza nell'ambiente naturale sono molto maggiori a questo stadio della crescita, quando i giovani sono ben più grossi e robusti che alla nascita. Le prime settimane di vita in mare sono particolarmente pericolose, e i giovani sono facile preda di altri pesci; in seguito la minaccia maggiore per loro sono le burrasche che possono spiaggiarli. Di norma i Phycodurus vivono 5-7 anni. Il nostro scopo per il programma riproduttivo all'Underwater World è quello di riuscire a mantenere una popolazione di Phycodurus senza prelevare esemplari in natura. Quando sarà possibile, riporteremo i giovani nati in cattività nel loro ambiente naturale (finora siamo riusciti a farlo già due volte). E naturalmente ci piacerebbe sapere qualcosa di più su questi splendidi e insoliti animali: per esempio, descrivere il loro intero ciclo riproduttivo o la loro biologia in generale. Se in natura il numero dei draghi di mare dovesse diminuire, forse saremo in grado di ripopolare le aree depauperate. Inoltre, l'Underwater World Perth ha favorito l'istituzione in Australia occidentale di una branca di Dragon Search, un programma congiunto di diversi dipartimenti statali e associazioni private australiane. Inizialmente lo scopo di Dragon Search era di sorvegliare le popolazioni naturali di Phycodurus, ma attualmente compie monitoraggi anche di cavallucci marini e di pesci ago. In un'ottica di conservazione, speriamo di approfondire la conoscenza di questi animali - per sapere dove vivono e qual è la dimensione delle loro popolazioni - riunendo e correlando resoconti di subacquei, pescatori e raccoglitori che si imbattono in esemplari spiaggiati. C'è ancora molto da scoprire e il lavoro è solo all'inizio.

Ultima pausa

Domanda 1: Hai qualche domanda per l'autore?

Domanda 2: Cosa sta cercando di dirci l'autore in questa sezione?

Domanda 3: Perché pensi che l'autore abbia concluso il testo in quel modo?

Domanda 4: Cosa voleva che pensassimo e capissimo?

Riferimenti

Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999). Reading and writing for critical thinking project. Creating thoughtful readers. Guidebook VIII, OSI

Zahl P. (1978). Dragons of the deep, *National Geographic*, 153(6), 838–845.

2.4.2. Strategia della controversia costruttiva

adattamento da Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999).
Strategie ulteriori per la promozione del pensiero critico.
Guidebook IV, OSI



Breve annotazione

La *Strategia della controversia costruttiva (CC)* mira ad aiutare gli studenti a presentare le proprie argomentazioni giustificate, a imparare ad ascoltare e a sentire l'altro - sul lato opposto.

Si raccomanda di provare questa strategia discutendo prima argomenti non accademici e dettati dall'interesse degli studenti. Può trattarsi di qualsiasi argomento, suggerito dagli studenti stessi o una storia controversa, un caso presentato da un insegnante per la discussione in classe. In un secondo momento è possibile discutere questioni scolastiche controverse, una volta che gli studenti siano consapevoli della strategia e abbiano fatto pratica.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte inizia dall'attività di evocazione generata dal brainstorming. La seconda parte è denominata comprensione e mira ad approfondire l'argomento da discutere e a raccogliere argomenti a supporto delle opinioni del gruppo. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere su un processo e sull'esperienza degli studenti.

Risultato atteso. Gli studenti capiranno cos'è una questione controversa, come può essere affrontata in modo costruttivo e critico. Gli studenti impareranno a cercare argomenti validi, ad ascoltare attentamente gli altri e ad apprezzare le diverse opinioni. Gli studenti comprenderanno il valore del porsi domande ai fini della riflessione e dell'apprendimento; impareranno a dubitare e a sfidare; saranno in grado di riflettere sul proprio apprendimento.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di prendere nota delle opinioni giustificate individuali e/o di gruppo (valutazione formativa) e di utilizzare l'autovalutazione (ciò che gli studenti affermano sul proprio apprendimento)

Possibili adattamenti. L'argomento di discussione può essere modificato o cambiato a seconda dell'età degli studenti, degli interessi, della classe o della cultura scolastica, delle materie insegnate. La strategia CC può essere utilizzata per qualsiasi argomento con una sola condizione: deve essere possibile discutere e scegliere più di una posizione da suffragare con argomenti validi (sulla base di esperienze personali e/o di altro tipo, letteratura scientifica, altre fonti di informazione affidabili). La strategia CC può utilizzare anche altri metodi, diversi da quelli presentati di seguito.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Ora di etica/dedicata alla classe	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14-16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani
Durata:	60 - 90 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze

Lezione/materia:	Ora di etica/dedicata alla classe	Osservazioni
Argomento:	È giusto o sbagliato chiamare gli insegnanti per nome?	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 5-10 minuti	L'insegnante chiede agli studenti di pensare a situazioni in cui potrebbero e non potrebbero chiamare gli insegnanti per nome. Gli studenti possono fare riferimento alla loro esperienza o a situazioni modello immaginarie. Tutte le opinioni vengono ascoltate, elencate e raggruppate in 2 colonne "giusto" e "sbagliato". Gli studenti devono scegliere individualmente quale opinione sostenere.	Metodo utilizzato: brainstorming e raggruppamento/classificazione.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 45 - 60 minuti	Una volta presentato un argomento e fatte le scelte individuali, la classe viene divisa in gruppi, ognuno dei quali si sistema da una parte. Per prima cosa, gli studenti all'interno dei gruppi leggono tutte le opinioni elencate e pensano ad altri argomenti per sostenerle. Poi, gli studenti preparano un elenco degli elementi più validi a favore della propria parte. Successivamente, i membri di una parte presentano le loro argomentazioni all'altra. I membri dell'altra parte possono porre solo domande chiarificatrici, non si oppongono alle argomentazioni e non cercano di confutarle. Entrambe le parti devono presentare le proprie argomentazioni all'altra. In seguito, gli studenti discutono le argomentazioni presentate dall'altra parte e decidono i tre punti più validi sostenuti da quella parte. A turno, i due gruppi presentano l'elenco dei punti più validi sostenuti dall'altra parte. Anche in questo caso, gli studenti possono chiedere solo chiarimenti. La discussione è aperta a tutta la classe, e gli studenti sono invitati a presentare le migliori argomentazioni avanzate da entrambe le parti. Un insegnante può elencarle sulla lavagna e, senza identificare ogni argomentazione con lo studente che l'ha sostenuta, un insegnante può invitare gli studenti a discutere su cosa abbia reso ogni argomentazione forte o debole. Infine, gli studenti possono essere invitati a decidere la propria posizione e a scriverla, insieme alle ragioni che la sostengono. La posizione può assumere questa forma: ● dichiarazione di posizione;	Metodi utilizzati: discussioni di coppia e di gruppo, domande, redazione di una dichiarazione di posizione.

Lezione/materia:	Ora di etica/dedicata alla classe	Osservazioni
	- Ragioni a supporto della posizione; - Dichiarazione conclusiva (spiegando i motivi a supporto della posizione).	
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 - 20 minuti	L'insegnante incoraggia a riesaminare il processo di apprendimento, ad analizzarlo e a <u>riflettere</u> : cosa hanno imparato gli studenti e in che modo? Hanno cambiato la loro opinione durante il processo e perché? Che cosa ha influito sulle opinioni personali/di gruppo? Si tratta di qualcosa che potrebbe sostenere meglio o cambiare la loro posizione?	Metodo utilizzato: riflessioni orali/feedback.

Allegato 1 Tabella dei pro e contro (un esempio)

È giusto chiamare gli insegnanti per nome	È sbagliato chiamare gli insegnanti per nome
Mostra un rapporto stretto È meno ufficiale Riduce la distanza tra insegnante e studente	Non è rispettoso Gli insegnanti non sono amici degli studenti Gli insegnanti non hanno la nostra età

Riferimenti

Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999). Reading and writing for critical thinking project. Strategie ulteriori per la promozione del pensiero critico. Guidebook IV, OSI



2.4.3. Strategia R.A.F.T.

adattamento da Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999).
Writing workshop: From self-expression to written arguments. Guidebook VII, OSI

Breve annotazione

La *Strategia R.A.F.T.* (Santa, 1988) è una strategia di scrittura che mira a sviluppare lo scrittore che c'è negli studenti, praticando la scrittura da una prospettiva diversa, per un pubblico e uno scopo diversi, in forme e testi diversi. La *Strategia R.A.F.T.* si compone come segue: R – ruolo dello scrittore; A – pubblico di riferimento; F – forma di scrittura; T – test.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte consiste nell'attività di evocazione sull'argomento assegnato in termini di riflessione e decisione sui possibili ruoli degli scrittori, sul pubblico di riferimento, sulle forme di narrazione. Fasi dell'evocazione: 1) Annuncio o selezione dell'argomento; 2) Brainstorming del pubblico; 3) Brainstorming della forma. La parte di comprensione corrisponde alla scrittura del testo. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere sul processo di apprendimento e sull'esperienza degli studenti in qualità di scrittori.

Risultato atteso. Gli studenti svilupperanno le capacità di scrittura, pensando allo stesso fenomeno da una prospettiva diversa. Inoltre, amplieranno la loro comprensione dell'argomento, saranno in grado di comprendere meglio i diversi punti di vista. Gli studenti comprenderanno meglio il processo di scrittura e vivranno l'esperienza di un vero scrittore.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di prendere nota delle domande individuali e/o di gruppo sollevate e delle risposte fornite (valutazione formativa) e di utilizzare l'autovalutazione (ciò che gli studenti affermano sul proprio apprendimento)

Possibili adattamenti. L'argomento non deve necessariamente assegnato dall'insegnante in anticipo. L'insegnante può chiedere agli studenti di proporre i propri argomenti. In questo caso, l'insegnante stila un elenco di tutti gli argomenti proposti e poi gli studenti votano quello da trattare insieme durante la lezione. È consigliabile, nel caso in cui gli studenti abbiano una scarsa esperienza di scrittura, non scrivere individualmente, ma in più gruppi. Ad esempio, tutta la classe fa un brainstorming su 4-6 sei ruoli e successivamente gli studenti all'interno di gruppi da 4-6 componenti scrivono partendo da ruoli diversi. I piccoli gruppi potrebbero anche scegliere un profilo di pubblico a cui rivolgere il proprio scritto. Il gruppo seleziona anche una forma di scritto. Anche la condivisione degli scritti può essere organizzata in modo diverso: gli studenti possono condividerli a coppie, all'interno di piccoli gruppi o con tutta la classe, affiggerli sulla parete per farli leggere agli altri, oppure sottoporli alla valutazione dell'insegnante e leggerli in seguito. L'argomento può essere analizzato sulla base delle conoscenze esistenti degli studenti o della preparazione fatta in anticipo. Può anche basarsi sui riferimenti/collegamenti suggeriti dall'insegnante.

La strategia R.A.F.T. può essere applicata non solo nelle lezioni di lingua. Si adatta perfettamente alle scienze sociali e della natura. Ad esempio, per scrivere di un certo evento storico, di un'azione civile o di questioni ambientali.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Lingua madre/Lingua straniera/Scienze della natura	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	Può variare da Paese a Paese e dipende dai diversi curricula/piani
Durata:	45 - 60 minuti	Potrebbe richiedere più tempo, a seconda delle varie esigenze
Argomento:	Riscaldamento globale	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione):	L'insegnante assegna un argomento alla classe e chiede di fare un brainstorming (per	Metodo utilizzato: brainstorming.

Lezione/materia:	Lingua madre/Lingua straniera/Scienze della natura	Osservazioni
10 - 15 minuti	pensare liberamente) sui diversi ruoli delle persone che potrebbero scrivere su quell'argomento. Poi agli studenti viene chiesto di specificare il pubblico a cui la persona in quel ruolo scriverebbe. Infine, ai partecipanti viene chiesto di pensare alla forma che dovrebbe assumere lo scritto. L'insegnante potrebbe fare le seguenti domande: <i>Chi potrebbero essere i vari scrittori su questo argomento? Quali ruoli potrebbero interpretare? Quale potrebbe essere il pubblico di destinazione? Che forma potrebbe assumere il loro scritto?</i> Ogni studente sceglie un certo ruolo, decide il pubblico di destinazione e una forma di scrittura. Gli studenti sono stati informati dell'argomento in anticipo e sono stati invitati a familiarizzare con il materiale del World Economic Forum 2020. https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2020	
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 - 35 minuti	È il momento di scrivere individualmente per un certo pubblico da una certa prospettiva e in una certa forma. È importante dare il tempo di scrivere liberamente senza preoccuparsi di errori o dello stile. La scrittura libera può richiedere dai 15 ai 20 minuti. Il resto del tempo può essere dedicato agli errori, a correggere lo stile, ad aggiungere altro o rifiutare qualcosa.	Metodi utilizzati: scrittura libera e revisione
Fine della lezione (fase di riflessione): 5-10 minuti	L'insegnante chiede di condividere gli scritti in coppia o in piccoli gruppi. Ogni autore deve ricevere i seguenti feedback: a) quali sono gli elementi davvero buoni/efficaci/interessanti nel testo; b) se il testo è coerente al ruolo/al pubblico/alla forma c) cosa va migliorato. Tutti gli autori devono riflettere sul processo: a) qual è stato l'aspetto più impegnativo e perché? b) come si sono sentiti? c) cosa hanno imparato? ecc.	Metodi utilizzati: condivisione di coppia/gruppo; riflessioni orali/feedback.

Allegato 1 Tabella R.A.F.T.: riscaldamento globale

ROLE - RUOLO	AUDIENCE - PUBBLICO	FORM - FORMA	TEXT WRITERS - AUTORI DEI TESTI
Attivista Green Peace	World Economic Forum	Petizione	Maria, John, Evelyn, Emily
Scienziato (vincitore del Premio Nobel)	World Economic Forum	Disamina dell'ultima ricerca sul riscaldamento globale	Peter, Sandra, Julia, Thomas
Economista	Governo	Previsioni del World Economic Forum e decisioni di politica ambientale dell'UE sull'economia locale	Andrea, Sylvia, Laura, Mike
Politico	Società in generale	Messaggio FB o Instagram sul discorso di Greta Thunberg al World Economic Forum	Vincent, Anna, Richard, Eli
Giornalista di una rivista locale	Lettori di una rivista locale	Breve messaggio informativo sul World Economic Forum	Robert, Ala, Paul, Fiona

Riferimenti

Meredith K., Steele J., Temple, C. (1999). *Reading and writing for critical thinking project. Writing workshop: From self-expression to written arguments*. Guidebook VII, OSI.

Santa, C.M. (1988). *Content reading including study systems*. Dubuque. IA: Kendall/Hunt.

3. Strategie di istruzione non formale

3.1. Strategie olistiche



3.1.1. Lettera a un alieno

adattamento da Croft, T., Crolla, V.; Mida-Briot, B. *T-Kit on social inclusion*. COE, 2003

Breve annotazione

Se il conflitto è una parte ineludibile della vita, allora i giovani, qualunque sia il loro background, devono avere la possibilità di scoprire e sviluppare modi per trovare l'opportunità e i pericoli dei conflitti nella loro vita. In ogni conflitto, c'è un potenziale di crescita e di cambiamento positivo. Eppure, per molte persone, l'esperienza o la comprensione del conflitto è solo negativa, associata alla violenza e alla distruzione. Il conflitto non è necessariamente distruttivo se gestito correttamente. Può diventare una risorsa preziosa per costruire competenze e punti di forza personali: se riconosciuto ed esplorato in un ambiente sicuro, può fornire potenti tecniche di adattamento (*coping*) e di gestione, partendo dal presupposto che tutti - e i loro sentimenti - meritano rispetto. In questa prospettiva, la gestione del conflitto può essere vista come indissolubilmente legata ai precedenti temi trattati: l'autostima e la fiducia.



Obiettivi. Un grande esercizio di gruppo che esplora il significato della parola conflitto, con l'obiettivo di chiarire cosa intendiamo per conflitto, di scoprire la gamma di risposte all'interno del gruppo e di lavorare per una definizione di gruppo del conflitto.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte inizia dall'attività di evocazione generata dal brainstorming e dalle parole scelte. La seconda parte è denominata comprensione, e mira a far riflettere gli studenti individualmente e a scrivere una definizione di conflitto. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere sul processo di apprendimento, l'esperienza degli studenti, i loro sentimenti, e a discutere del concetto di conflitto.

Risultato atteso. Gli studenti avranno una comprensione più chiara del concetto di conflitto; gli studenti comprenderanno il valore del porsi domande ai fini della riflessione e dell'apprendimento; gli studenti percepiranno il loro pregiudizio e rifletteranno su come cambiarlo; gli studenti saranno in grado di riflettere sul proprio apprendimento.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di prendere nota delle domande individuali e/o di gruppo sollevate e delle risposte fornite (valutazione formativa) e di utilizzare l'autovalutazione (ciò che gli studenti affermano sul proprio apprendimento).

Possibili adattamenti. Questa attività viene pianificata considerando che si svolgerà al di fuori di un'aula classica; tuttavia, può svolgersi in uno spazio diverso. La lezione può essere più breve o più lunga a seconda della complessità, dell'età e dell'esperienza degli studenti e di altre specificità contestuali. L'insegnante può adattare questo esercizio ad un altro concetto ed esplorarlo allo stesso modo.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14-16	
Durata:	60 minuti	
Argomento:	Discriminazione e xenofobia, povertà, diritti umani in generale	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 5-10 minuti	L'insegnante divide un grande foglio di carta in colonne, ognuna con a capo una lettera dell'alfabeto. Ai fini di questo esercizio scegliete le lettere dalla A alla H. Poi chiedete ai partecipanti di fare un brainstorming individuale sulle parole relative al conflitto. Ognuno dovrebbe cercare di fornire almeno una parola per ogni lettera (ad esempio: C – collera, D – disprezzo).	Metodo utilizzato: Brainstorming, immaginazione, scelta di parole.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 40 minuti	Uno scrivano nominato può scrivere le parole così come vengono chiamate, oppure ogni singolo partecipante può semplicemente aggiungerle al grafico. In questa fase non è previsto un dibattito né si mette in discussione il motivo per cui sono state scelte certe parole. Una volta completato il grafico (è bene avere un limite di tempo rigoroso), gli studenti possono porsi reciprocamente domande sulle parole scelte - cosa significano certe parole, come sono collegate al conflitto, e così via. Ma non si deve emettere alcun giudizio. I partecipanti si dividono in coppie o gruppi di tre e selezionano una lettera dal grafico. (L'ideale è che ogni coppia o gruppo scelga una lettera diversa). Poi scrivono un breve messaggio ad un extraterrestre che non ha mai sentito parlare di conflitto, spiegando di cosa si tratti. Ogni gruppo dovrebbe usare le parole elencate sotto la propria lettera. I messaggi vengono poi condivisi con tutto il gruppo. Mescolando i partecipanti in nuovi gruppi di quattro o cinque, chiedere ad ogni gruppo di elaborare una breve definizione di conflitto sotto forma di slogan. Potrebbe iniziare con "Il conflitto è...". Poi lasciate che ogni gruppo pensi a	Metodi utilizzati: brainstorming, domande in coppia, creazione di uno slogan, creazione di una lettera.

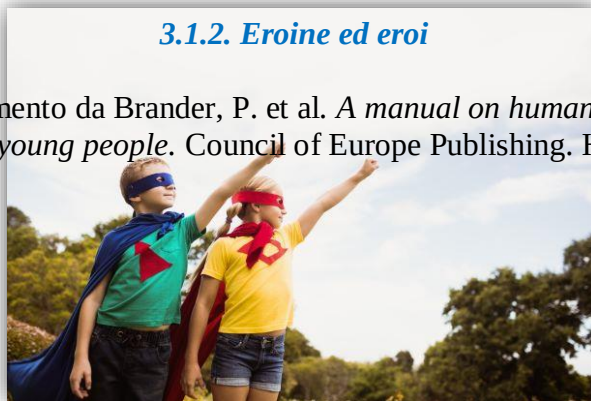
Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
	un modo fantasioso di presentare la propria definizione. Potrebbero usare dei tableau, coinvolgendo tutti nella presentazione. Sarà necessario del tempo aggiuntivo se si vuole preparare una presentazione.	
Fine della lezione (fase di riflessione): 10 minuti	Tornati in gruppo, gli studenti sono invitati a riflettere individualmente sulla loro esperienza di interazione tra i membri del gruppo. In che modo il gruppo ha scritto la lettera gruppo all'alieno? In che modo il gruppo si è trovato d'accordo sulla definizione? I membri del gruppo sono stati sorpresi dalla definizione di qualcun altro? È stato facile arrivare a uno slogan sul conflitto? Ci sono altre domande che potrebbero essere poste: Hanno imparato qualcosa sul conflitto da questo esercizio? Hanno un'idea più chiara? Ritengono che sia stato tralasciato qualche aspetto cruciale?	Metodi utilizzati: riflessione orale, feedback

Riferimenti

Croft, Tom, Veronique Crolla, and Benoît Mida-Briot. T-Kit on social inclusion. *Council of Europe Publishing*, 2003.

3.1.2. Eroine ed eroi

adattamento da Brander, P. et al. *A manual on human rights education with young people*. Council of Europe Publishing. Hungary (2012)



Breve annotazione

Esistono molte definizioni e una serie di approcci diversi, ma l'educazione ai diritti umani è meglio descritta in termini di ciò che si propone di realizzare secondo gli autori (Brander ad al., 2021). L'obiettivo a lungo termine di tali programmi è stabilire una cultura in cui i diritti umani siano compresi, difesi e rispettati. Pertanto, si può dire che chiunque lavori con altre persone si impegni nell'educazione ai diritti umani se ha questo obiettivo in mente e prenda provvedimenti per realizzarlo - non importa come e dove lo faccia.

Questa attività comporta un lavoro individuale, in gruppi piccoli o grandi, brainstorming e discussioni su eroine ed eroi come simboli di socializzazione e cultura, immagini stereotipate di eroine ed eroi.

Obiettivo. Lo scopo di questa attività è quello di riflettere sull'insegnamento della storia e di apprezzare le diverse prospettive sugli eventi storici condivisi e sugli eroi e le eroine ad essi associati e di analizzare criticamente il significato degli eroi e delle eroine come modelli da seguire e in che modo gli stereotipi affondano le loro radici nella nostra storia, nella cultura e nella vita quotidiana.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte inizia dall'attività di evocazione generata dal brainstorming e dall'elenco delle caratteristiche di eroine ed eroi. La seconda parte è denominata comprensione, e mira a far riflettere gli studenti individualmente e a raggiungere un consenso. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere sul processo di apprendimento, l'esperienza degli studenti, i loro sentimenti, e a discutere dei ruoli sociali e di genere e della discriminazione.

Risultato atteso. Gli studenti acquisiranno maggiori conoscenze sui temi della parità di genere; gli studenti comprenderanno il valore del porsi domande ai fini della riflessione e dell'apprendimento; gli studenti percepiranno il loro pregiudizio e rifletteranno su come cambiarlo; gli studenti saranno in grado di riflettere sul proprio apprendimento.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di prendere nota delle domande individuali e/o di gruppo sollevate e delle risposte fornite (valutazione formativa) e di utilizzare l'autovalutazione (ciò che gli studenti affermano sul proprio apprendimento).

Possibili adattamenti. Questa attività viene pianificata considerando che si svolgerà all'interno di un'aula classica (tavoli singoli/doppi, sedie, lavagna, ecc.); tuttavia, può svolgersi in uno spazio diverso. La lezione può essere più breve o più lunga a seconda della complessità (per esempio, il numero di eroi e il numero di domande nella fase di riflessione), dell'età e dell'esperienza degli studenti e di altre specificità contestuali. Quando si lavora in gruppi di ragazzi è preferibile lavorare con altri tipi di eroine ed eroi, ad esempio, personaggi di fumetti e film, star della musica pop, del cinema e dello sport. Si potrebbe iniziare la sessione leggendo i fumetti e poi fare un brainstorming sulle caratteristiche dei personaggi. In alternativa, si possono affiggere poster di star della musica pop

o dello sport e chiedere di scrivere i dialoghi nelle nuvolette o di aggiungere disegni. Lasciando completamente aperta la domanda "chi sono le vostre eroine e i vostri eroi?", potrebbero emergere delle interessanti sorprese che rendono la discussione fruttuosa.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	
Durata:	60 minuti	
Argomento:	Parità di genere, discriminazione e xenofobia, cittadinanza	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 10 minuti	Concedere cinque minuti per pensare a quali eroine ed eroi nazionali (storici o viventi) ammirano particolarmente (idealmente 2 maschi e 2 femmine). L'insegnante dovrebbe distribuire carta e penne e chiedere a ogni studente di scrivere i nomi di tre o quattro eroi più una breve descrizione di chi sono e di cosa hanno fatto. In fondo al foglio devono scrivere delle parole chiave per descrivere le caratteristiche personali degli eroi/eroine (Allegato 1).	Metodo utilizzato: brainstorming, parole chiave.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	L'insegnante divide gli studenti in gruppi di cinque e sette per condividere le loro scelte di eroine/eroi e chiede ai gruppi di raggiungere un consenso sui quattro eroi più meritevoli. A questo punto ogni gruppo scrive i nomi degli eroi di ogni gruppo e le parole chiave che ne descrivono le caratteristiche personali. Discutere l'elenco delle caratteristiche e l'uso degli eroi come modelli da seguire e cosa hanno in comune le caratteristiche. Quindi si passa al debriefing.	Metodi utilizzati: attività di team building, domande.
Fine della lezione (fase di riflessione): 20 minuti	Iniziate esaminando l'attività e ciò che avete appreso sugli eroi e sulle eroine e poi continuate a parlare degli stereotipi in generale e di come questi influenzino le percezioni e le azioni delle persone (Allegato 2).	Metodi utilizzati: riflessione orale, feedback.

Allegato 1 Esempio di tabella con Eroine ed Eroi e le loro caratteristiche:

Eroine	Eroi
Principessa Olga, prima cristiana della Rus' di Kiev	Principe Vladimir, Rus' di Kiev (antico nome dell'Ucraina), era battezzato

Eroine	Eroi
Giovane donna, Roxelana, catturata dai Turchi. Visse nell'harem del Khan. Ha usato la sua posizione per influenzare la politica.	Ivan Mazepa, combattente per l'indipendenza
Poetessa Lesja Ukrainka, ha scritto dell'identità ucraina e dell'emancipazione delle donne	Poeta Shevchenko, glorificò la libertà
Forti Abili Tenere Femminili Potenti Belle	Forti Potenti Impavidi Coraggiosi Caparbi Ostinati

Allegato 2 Alcune domande per guidare la riflessione/valutazione:

Iniziate esaminando l'attività e ciò che i ragazzi hanno appreso sugli eroi e sulle eroine e poi continuate a parlare degli stereotipi in generale e di come questi influenzino le percezioni e le azioni delle persone.

- Che tipo di persone sono le eroine e gli eroi? (Uomini e donne comuni? Re?)
- Cosa facevano? (Combattevano? Scrivevano poesie?) Come li hanno conosciuti i partecipanti?
- Quali sono state le differenze e le somiglianze tra gli elenchi di caratteristiche?
- Avete una di queste caratteristiche?
- Possono essere apprese? Perché? Perché no?
- Come possiamo sviluppare queste caratteristiche?
- Quali valori rappresentano le eroine/gli eroi?
- Cosa intendono le persone con la parola "stereotipo"? Quanto sono veri gli stereotipi?
- Gli stereotipi sono sempre negativi?
- Spesso le aspettative stereotipate fungono da barriere sia per gli uomini che per le donne, limitando le scelte e le opzioni di vita. Quali barriere di genere hanno incontrato i partecipanti? A casa, a scuola, in un locale o sul posto di lavoro.
- Personalmente ritieni che le persone della tua vita abbiano stereotipi e aspettative generali nei tuoi confronti?
- I partecipanti si sentono limitati da queste aspettative? Come?
- Cosa possono fare i partecipanti per queste barriere? Possono individuare strategie per rompere le norme e i valori culturali?

Riferimenti

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondráčková, J., ... & Suslova, O. (2012). A manual on human rights education with young people. *Council of Europe Publishing, Hungary*. Page 142.

3.1.3. Prendi posizione!

adattamento da Carreira, Rosa, et al. "Saber o Futuro – Kit de actividades lúdico-pedagógicas para a empregabilidade." Projeto Quero Saber. Portugal (2012).



Breve annotazione

Il Kit delle attività ricreative e pedagogiche per l'occupabilità "*Saber o Futuro*" è uno strumento di lavoro rivolto agli assistenti sociali che intendono fornire un orientamento professionale ai bambini e ai giovani provenienti dai contesti socio-economici più vulnerabili. Questi giovani non vedevano la scuola come parte di un viaggio verso una futura vita professionale, ma come un obbligo o un qualcosa di inevitabile da affrontare. Sono stati loro a far rendere conto agli autori (Carreira & all, 2012) della mancanza di una risposta che vada oltre il semplice accesso alle informazioni, che coinvolga i giovani in attività adeguate alla loro fascia d'età e che permetta loro di entrare in contatto con la realtà, lasciando lo spazio formale della scuola e della classe.

Obiettivo. Lo scopo di questa attività è quello di promuovere un dibattito e una riflessione sui pregiudizi di cui alcune professioni sono destinatarie e su come i nostri stereotipi abbiano conseguenze nella vita di tutti i giorni.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte inizia dall'attività di evocazione generata dal brainstorming, la seconda parte è denominata comprensione, e mira a far riflettere gli studenti individualmente sulla loro posizione e ad aprire il dibattito di gruppo. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere sul processo di apprendimento, l'esperienza degli studenti, i loro sentimenti, e a discutere dei ruoli sociali e di genere e della discriminazione.

Risultato atteso. Gli studenti acquisiranno maggiori conoscenze sugli stereotipi e sui pregiudizi associati alle professioni; gli studenti comprenderanno il valore del porsi domande ai fini della riflessione e dell'apprendimento; gli studenti percepiranno il loro pregiudizio e rifletteranno su come cambiarlo; gli studenti saranno in grado di riflettere sul proprio apprendimento.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di prendere nota delle domande individuali e/o di gruppo sollevate e delle risposte fornite (valutazione formativa) e di utilizzare l'autovalutazione (ciò che gli studenti affermano sul proprio apprendimento).

Possibili adattamenti. Questa attività viene pianificata considerando che si svolgerà all'interno di un'aula classica (tavoli singoli/doppi, sedie, lavagna, ecc.); tuttavia, può svolgersi in uno spazio diverso. La lezione può essere più breve o più lunga a seconda della complessità (per esempio, il numero di affermazioni e la loro complessità), dell'età e dell'esperienza degli studenti e di altre specificità contestuali. Potete e dovrete adattare le affermazioni al gruppo.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	
Durata:	55 minuti	
Argomento:	Occupabilità, parità di genere, discriminazione	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 3 - 5 minuti	L'insegnante appende tre poster sul muro: "Sono d'accordo", "Non sono d'accordo", "Non so". Chiede agli studenti quale sarà l'argomento della lezione.	Metodo utilizzato: brainstorming, parole chiave.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	L'insegnante spiega ai partecipanti che leggerà un elenco di frasi (Allegato 1). Dopo ogni affermazione, gli studenti hanno 30 secondi per prendere posizione (sono d'accordo, non sono d'accordo, non so), tutti contemporaneamente (potrebbe essere dopo che l'insegnante conta 1, 2, 3). Poi gli studenti spiegano la loro posizione e si genera un dibattito. Gli studenti possono cambiare opinione e quindi cambiare posizione.	Metodi utilizzati: brainstorming, domande aperte.
Fine della lezione (fase di riflessione): 20 minuti	Iniziate esaminando l'attività e ciò che i ragazzi hanno appreso sulle professioni e sugli stereotipi in generale e come questi influenzino le percezioni e le azioni delle persone. Alcune domande per aiutare la riflessione: È facile far cambiare opinione alle persone? Perché? Pensate che esistano dei pregiudizi nei confronti delle professioni? Come possiamo cambiare i pregiudizi negativi di alcune professioni?	Metodi utilizzati: riflessione orale, feedback.

Allegato 1 Frasi per la discussione:

- Non spetta al governo fare in modo che le persone non muoiano di fame, questa responsabilità è delle persone stesse.
- Alcune professioni meritano più rispetto delle altre.
- Le persone disoccupate lo sono perché non vogliono lavorare.
- Alcune professioni dovrebbero essere retribuite meglio di altre.
- Un buon lavoro è quello in cui le persone non hanno molto da lavorare.
- Fortunatamente, ci sono leggi che impediscono ai bambini di lavorare.
- Normalmente i bravi studenti trovano un buon lavoro.
- È più facile per gli uomini trovare un lavoro che per le donne.
- Esistono professioni più adatte agli uomini e altre più adatte alle donne.
- Le persone che non hanno un'istruzione superiore difficilmente trovano lavoro.
- Gli insegnanti dovrebbero guadagnare più dei baristi.
- L'aspetto più importante in una professione è fare ciò che ci piace.

Riferimenti

Carreira, R., Maceiras, A., Pires, A., Reis, A., Veríssimo, C., Dias, D.,... & Gonçalves, L. (2012). Saber o Futuro – Kit de actividades lúdico-pedagógicas para a empregabilidade. *Projecto Quero Saber. Tortosendo*. Pagina 39

3.1.4. Fate un passo avanti

adattamento da Brander, Patricia, et al. "A manual on human rights education with young people." Council of Europe Publishing. Hungary (2012).



Breve annotazione

Siamo tutti uguali, ma alcuni sono più uguali di altri. In questa attività i partecipanti sperimentano cosa significa essere qualcun altro nella loro società. Le questioni affrontate comprendono la disuguaglianza sociale che spesso è fonte di discriminazione ed esclusione, l'empatia e i suoi limiti. Questa attività è particolarmente importante per creare legami tra le diverse generazioni di diritti (civili/politici e sociali/economici/culturali) e l'accesso ad essi. I problemi della povertà e dell'esclusione sociale non sono solo un problema di diritti formali - sebbene questi ultimi esistano anche per i rifugiati e i richiedenti asilo, ad esempio. Il problema è molto spesso una questione di accesso effettivo a tali diritti.

Obiettivi. Promuovere l'empatia verso chi è diverso da sé; sensibilizzare alla disuguaglianza di opportunità nella società e favorire la comprensione delle possibili conseguenze personali dell'appartenenza a determinate minoranze sociali o gruppi culturali

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte inizia dall'attività di evocazione generata dal brainstorming e dall'assunzione del ruolo. La seconda parte è denominata comprensione, e mira a far riflettere gli studenti individualmente e a riconoscere le differenze nella società. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere sul processo di apprendimento, l'esperienza degli studenti, i loro sentimenti, e a discutere dei ruoli sociali e della discriminazione.

Risultato atteso. Gli studenti acquisiranno maggiori conoscenze sui temi della discriminazione; gli studenti comprenderanno il valore del porsi domande ai fini della riflessione e dell'apprendimento; gli studenti percepiranno il loro pregiudizio e rifletteranno su come cambiarlo; gli studenti saranno in grado di riflettere sul proprio apprendimento.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di prendere nota delle domande individuali e/o di gruppo sollevate e delle risposte fornite (valutazione formativa) e di utilizzare l'autovalutazione (ciò che gli studenti affermano sul proprio apprendimento).

Possibili adattamenti. Questa attività viene pianificata considerando che si svolgerà al di fuori di un'aula classica; tuttavia, può svolgersi in uno spazio diverso. La lezione può essere più breve o più lunga a seconda della complessità, dell'età e dell'esperienza degli studenti e di altre specificità contestuali. I ruoli possono essere adattati per riflettere la realtà della vita dei partecipanti. Nel farlo, assicurarsi di adattare i ruoli in modo che solo un minimo di persone possa fare passi avanti (cioè possa rispondere "sì"). Questo vale anche se si ha un gruppo numeroso e si devono concepire più ruoli.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	
Durata:	60 minuti	
Argomento:	Discriminazione e xenofobia, povertà, diritti umani in generale	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 5-10 minuti	L'insegnante crea un'atmosfera tranquilla con un sottofondo musicale soft. In alternativa, può chiedere ai partecipanti di fare silenzio. L'insegnante distribuisce a caso le carte dei ruoli, una per ogni partecipante (Allegato 1). Deve tenerla per sé e non svelarla a nessuno. L'insegnante i partecipanti a sedersi (preferibilmente sul pavimento) e a leggere la propria carta di ruolo. Ora l'insegnante chiede loro di iniziare a immedesimarsi nel ruolo. Per aiutare, leggere alcune delle seguenti domande, facendo una pausa dopo ognuna di esse, per dare alle persone il tempo di riflettere e di costruirsi un'immagine di sé e della propria vita: Com'è stata la tua infanzia? In che tipo di casa hai vissuto? Che tipo di giochi facevi? Che lavoro facevano i tuoi genitori? Com'è la tua vita quotidiana ora? Dove socializzi? Cosa fai la mattina, il pomeriggio e la sera? Che stile di vita hai? Dove vivi? Quanto guadagni al mese? Cosa fai nel tempo libero? Cosa fai durante le vacanze? Cosa ti entusiasma e di cosa hai paura?	Metodo utilizzato: brainstorming, immaginazione, gioco di ruolo.

Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	Ora chiedete ai ragazzi di rimanere in assoluto silenzio mentre si allineano gli uni accanto agli altri (come su una linea di partenza). L'insegnante spiega ai partecipanti che leggerà un elenco di situazioni o eventi (Allegato 2). Ogni volta che gli studenti (nel loro ruolo) possono rispondere "sì" all'affermazione, devono fare un passo avanti. Altrimenti, devono rimanere al loro posto e non muoversi. L'insegnante legge le situazioni una alla volta e fa una breve pausa tra un'affermazione e l'altra per dare ai ragazzi il tempo di farsi avanti e di guardarsi intorno per prendere nota delle proprie posizioni rispetto agli altri. Alla fine, invita tutti a prendere mentalmente nota delle proprie posizioni finali. Poi date loro un paio di minuti per uscire dal ruolo prima del debriefing.	Metodi utilizzati: domande, immaginazione, gioco di ruolo.
Fine della lezione (fase di riflessione): 20 minuti	Iniziate chiedendo ai partecipanti cosa è successo e come si sentono rispetto all'attività e poi parlate delle questioni sollevate e di ciò che hanno imparato. 1. Come si sentono le persone a fare - o non fare - un passo avanti? 2. Per coloro che si sono fatti avanti spesso, a che punto hanno iniziato a notare che gli altri non si muovevano così velocemente come loro? 3. Qualcuno ha avuto l'impressione che ci siano stati momenti in cui i propri diritti umani fondamentali sono stati ignorati? 4. I ragazzi riescono a indovinare i ruoli degli altri? (Lasciate che i ragazzi rivelino il proprio loro ruolo durante questa parte della discussione). 5. Quanto è stato facile o difficile interpretare i diversi ruoli? Come hanno immaginato la persona che stavano interpretando? 6. L'esercizio rispecchia in qualche modo la società? Come? 7. Quali sono i diritti umani in gioco per ciascuno dei ruoli? Si può dire che i loro diritti umani non siano stati rispettati o che non vi abbiano avuto accesso?	Metodi utilizzati: riflessione orale, feedback.

Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
	8. Quali sono le prime cose da fare per affrontare le disuguaglianze nella società?	

Allegato 1 Carte di ruolo

Sei una madre single disoccupata	Sei presidente della sezione giovanile di un partito (ora al governo)
Sei la figlia del dirigente di banca locale. Studi economia all'università	Sei figlio di un immigrato cinese che gestisce un fast food di successo
Sei una ragazza araba musulmana che vive con i propri genitori, persone molto devote	Sei la figlia dell'Ambasciatore americano nel Paese in cui vivi
Sei un soldato dell'esercito, impegnato nel servizio militare obbligatorio	Sei titolare di una società di import-export di successo
Sei un giovane disabile che può muoversi solo in carrozzina	Sei un operaio pensionato di una fabbrica che produce scarpe
Sei una diciassettenne Rom che non ha mai terminato la scuola primaria	Sei la fidanzata di un giovane artista dipendente dall'eroina
Sei una prostituta di mezza età sieropositiva	Sei una lesbica di 22 anni
Sei un/un'insegnante disoccupato/a in un paese di cui non parli correntemente la nuova lingua ufficiale	Sei un modello di moda di origine africana
Sei un rifugiato di 24 anni dall'Afghanistan	Sei un giovane senzatetto di 27 anni
Sei un immigrato clandestino del Mali	Sei il figlio diciannovenne di un contadino di un remoto villaggio di montagna

Allegato 2 Elenco di situazioni ed eventi

Leggere le seguenti situazioni ad alta voce. Dopo la lettura di ogni situazione, i partecipanti hanno il tempo di fare un passo avanti e di vedere fino a che punto si sono avvicinati l'uno all'altro.

- Non hai mai vissuto gravi difficoltà finanziarie.
- Hai una casa dignitosa con una linea telefonica e la televisione. Senti che la tua lingua, la tua religione e la tua cultura sono rispettate nella società in cui vivi.
- Senti che la tua opinione su questioni sociali e politiche e la tua visione sono ascoltate.
- Altre persone ti consultano su diverse questioni.
- Non hai paura di essere fermato/a dalla polizia.
- Sai a chi rivolgerti per un consiglio e un aiuto se ne hai bisogno.
- Non ti sei mai sentito discriminato a causa delle tue origini.
- Godi di un'adeguata protezione sociale e medica adatta alle tue esigenze.
- Puoi andare in vacanza una volta all'anno.

- Puoi invitare a casa gli amici per cena.
- Hai una vita interessante e sei positivo/a riguardo al tuo futuro.
- Senti di poter studiare e seguire la professione che scegli.
- Non hai paura di essere molestato/a o attaccato/a per strada, o sui media.
- Puoi votare alle elezioni nazionali e locali.
- Puoi celebrare le feste religiose più importanti con i tuoi parenti e amici intimi.
- Puoi partecipare a un seminario internazionale all'estero.
- Puoi andare al cinema o a teatro almeno una volta alla settimana.
- Non hai paura per il futuro dei tuoi figli.
- Puoi acquistare vestiti nuovi almeno una volta ogni tre mesi.
- Puoi innamorarti della persona che scegli.
- Senti che le tue competenze sono apprezzate e rispettate nella società in cui vivi.
- Puoi utilizzare e sfruttare i vantaggi di Internet.

Riferimenti

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrácková, J.,... & Suslova, O. (2012). A manual on human rights education with young people. *Council of Europe Publishing. Hungary*. Pagina 217

3.1.5. Il mio futuro

adattamento da Brander, Patricia, et al. "A manual on human rights education with young people." Council of Europe Publishing. Hungary (2012)



Breve annotazione

Esistono molte definizioni e una serie di approcci diversi, ma l'educazione ai diritti umani è meglio descritta in termini di ciò che si propone di realizzare secondo gli autori (Brander ad al., 2021). L'obiettivo a lungo termine di tali programmi è stabilire una cultura in cui i diritti umani siano compresi, difesi e rispettati. Pertanto, si può dire che chiunque lavori con altre persone si impegni nell'educazione ai diritti umani se ha questo obiettivo in mente e prenda provvedimenti per realizzarlo - non importa come e dove lo faccia.

In questa attività i partecipanti disegnano, riflettono e discutono le loro speranze e le loro preoccupazioni per il proprio futuro. I temi affrontati sono: la vita personale, professionale e comunitaria.

Obiettivi. Sviluppare le conoscenze sulla vita della comunità, dei diritti e delle responsabilità; promuovere la capacità di discutere apertamente, di avere una visione e di vedere il mondo come un'opportunità di crescita e di apertura a cui ogni giovane può dare un contributo positivo o negativo.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte inizia dall'attività di evocazione generata dal brainstorming sui cambiamenti. La seconda parte è denominata comprensione, e mira a far riflettere gli studenti individualmente e a riconoscere quale sarebbe il loro futuro ideale. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere sul processo di apprendimento, l'esperienza degli studenti, i loro sentimenti, e a discutere dei ruoli e delle aspettative future.

Risultato atteso. Gli studenti capiranno meglio cosa fare per realizzare i propri sogni; gli studenti comprenderanno il valore del porsi domande ai fini della riflessione e dell'apprendimento; gli studenti saranno in grado di riflettere sul proprio apprendimento.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di prendere nota delle domande individuali e/o di gruppo sollevate e delle risposte fornite (valutazione formativa) e di utilizzare l'autovalutazione (ciò che gli studenti affermano sul proprio apprendimento).

Possibili adattamenti. Questa attività viene pianificata considerando che si svolgerà all'interno di un'aula classica; tuttavia, può svolgersi in uno spazio diverso. La lezione può essere più breve o più lunga a seconda della complessità, dell'età e dell'esperienza degli studenti e di altre specificità contestuali. Un metodo alternativo potrebbe essere quello di utilizzare l'idea delle "ruote dei futuri". Fate lavorare i ragazzi in piccoli gruppi. Ogni gruppo sceglie un tema (ad esempio, l'istruzione, la famiglia, la comunità, l'occupazione o la salute) e disegna la ruota dei futuri per quell'argomento.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	
Durata:	60 minuti	
Argomento:	Futuro, percorso di vita	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 5-10 minuti	L'insegnante chiede ai partecipanti di ripensare a quando erano più piccoli e a come erano le loro case e le strade locali e come sono cambiate. Hanno cambiato casa o hanno dei mobili nuovi? Ci sono nuovi edifici nel quartiere? Chiedete loro di pensare al perché queste cose sono cambiate e chi ha deciso cosa dovesse essere rinnovato e in che modo. L'insegnante chiede agli studenti di fare un brainstorming sui cambiamenti che avrebbero apportato se fossero stati consultati. In seguito, di fare un collegamento con cosa voglio per il mio futuro? Cosa immagino? Dove vivrei? Com'è casa mia? Qual è il mio lavoro? Ho degli animali? Sono sposato/a?	Metodo utilizzato: brainstorming, domande.

Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	L'insegnante dice agli studenti che è il momento di cogliere l'occasione per iniziare a pensare - e influenzare - il futuro in cui potrebbero vivere. L'insegnante divide gli studenti in gruppi da tre a quattro e distribuisce carta e penne, chiedendo loro di disegnare o abbozzare idee sul loro futuro ideale (considerando le domande di prima). Hanno carta bianca. Il limite è la loro immaginazione. Poi possono discutere, in gruppo, di ciascun progetto.	Metodi utilizzati: domande, immaginazione, gioco di ruolo.
Fine della lezione (fase di riflessione): 20 minuti	Iniziate con le loro sensazioni sul proprio futuro. Ti è piaciuta la sensazione di essere "architetto del tuo futuro"? Credi che i tuoi ideali possano mai diventare realtà? Perché? Perché no? Credi che gli adulti sarebbero pronti a parlare dei tuoi progetti? Perché? Perché no? Qual è stata la sorpresa più grande nei tuoi progetti per l'università? Cosa devi fare per realizzare i tuoi progetti? Quali cambiamenti importanti apporteresti nel tuo ambiente/alla tua vita? Quali sono i tuoi doveri futuri? La vita sarà molto diversa da adesso? In che senso? Come sarà la tua vita quotidiana? Farai la spesa per mangiare? Viaggerai?	Metodi utilizzati: riflessione orale, feedback.

Riferimenti

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondráčková, J.,... & Suslova, O. (2012). A manual on human rights education with young people. *Council of Europe Publishing. Hungary*. Pagina 182

3.1.6. When tomorrow comes - Il futuro, quando arriverà

adattamento da Brander, Patricia, et al. "A manual on human rights education with young people." Council of Europe Publishing. Hungary (2012)



Breve annotazione

Esistono molte definizioni e una serie di approcci diversi, ma l'educazione ai diritti umani è meglio descritta in termini di ciò che si propone di realizzare secondo gli autori (Brander ad al., 2021). L'obiettivo a lungo termine di tali programmi è stabilire una cultura in cui i diritti umani siano compresi, difesi e rispettati. Pertanto, si può dire che chiunque lavori con altre persone si impegni nell'educazione ai diritti umani se ha questo obiettivo in mente e prenda provvedimenti per realizzarlo - non importa come e dove lo faccia.

Per questa attività vengono utilizzate schede informative e la discussione per analizzare le questioni relative ai diritti dei criminali, alla pena di morte, alla protezione della società dai criminali, potendo anche stabilire una correlazione con il diritto alla vita e il diritto a non essere sottoposti a trattamenti crudeli, disumani o degradanti.

Obiettivi. Esaminare i nostri preconcetti sui criminali e riflettere su alcune delle implicazioni della pena di morte. Essere consapevoli delle nostre capacità di ascolto e di come "interpretiamo" le informazioni che ci vengono fornite e promuovere un senso di dignità umana e di giustizia.

La lezione è strutturata in tre parti. La prima parte inizia dall'attività di evocazione generata dall'ascolto della prima parte della storia e dal ricordarne i dettagli. La seconda parte è denominata comprensione, e mira a far riflettere gli studenti sulle nuove informazioni e su come queste modifichino la nostra percezione. L'ultima parte, la parte di riflessione, serve a riassumere e riflettere sul processo di apprendimento, l'esperienza degli studenti, i loro sentimenti, e a discutere del diritto alla vita.

Risultato atteso. Gli studenti acquisiranno maggiori conoscenze sui temi dei diritti; gli studenti comprenderanno il valore del porsi domande ai fini della riflessione e dell'apprendimento; gli studenti percepiranno il loro pregiudizio e rifletteranno su come cambiarlo; gli studenti saranno in grado di riflettere sul proprio apprendimento.

Valutazione. Si raccomanda all'insegnante di prendere nota delle domande individuali e/o di gruppo sollevate e delle risposte fornite (valutazione formativa) e di utilizzare l'autovalutazione (ciò che gli studenti affermano sul proprio apprendimento).

Possibili adattamenti. Questa attività viene pianificata considerando che si svolgerà all'interno di un'aula classica; tuttavia, può svolgersi in uno spazio diverso. La lezione può essere più breve o più

lunga a seconda della complessità, dell'età e dell'esperienza degli studenti e di altre specificità contestuali.

Esempio di lezione

Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
Fascia di età/classe:	14–16	
Durata:	60 minuti	
Argomento:	Incolumità umana, media, pace e violenza	
Descrizione del processo:		
Inizio della lezione (fase di evocazione): 5-10 minuti	L'insegnante legge ad alta voce al gruppo la parte 1 di <i>"When tomorrow comes"</i> - "Il futuro, quando arriverà" (vedi Allegato). Poi date ai ragazzi circa 5 minuti per ricordare tutti i punti principali e per scriverli con parole proprie. Quindi, chiedete agli studenti di scambiare i fogli di carta con il loro vicino, di leggere lo scritto dell'altro e di dare un feedback.	Metodo utilizzato: lettura di una storia, ricordo di dettagli.
Parte principale della lezione (fase di comprensione): 30 minuti	L'insegnante invita alcuni studenti a leggere i propri scritti. Poi, discutete le differenze tra le versioni: alcuni ragazzi hanno ricordato più dettagli di altri? Qualcuno ha inventato dettagli che non erano stati menzionati nella storia originale? Chiedete agli studenti la loro reazione alla storia: chi pensano che sia il narratore? Cosa è successo? Nota: è importante non dare ai ragazzi alcun accenno alla situazione dei due uomini: cercate di tirare fuori le impressioni dei ragazzi sui personaggi, ma senza suggerire di avere un motivo particolare per farlo. Poi l'insegnante legge il ritaglio di giornale (Allegato 2) e la parte 2 della narrazione di Dwight e concede 10-15 minuti alle coppie per parlare delle nuove informazioni con il proprio partner. Dopodiché, l'insegnante distribuisce delle copie di <i>"When tomorrow comes"</i> - "Il futuro, quando arriverà" nel caso in cui vogliano fare riferimento a punti del testo. Quindi, chiedete loro di riflettere sui seguenti due aspetti: Hanno notato che la propria opinione su Dwight o Nanon fosse cambiata quando hanno saputo che si trovassero nel braccio della morte? Come? Perché? Cosa pensano che volesse dire Dwight con "Giudicare gli altri come questo sistema ti ha giudicato non ti renderà migliore di coloro che ti hanno condannato a morte!" Sono d'accordo con lui?	Metodi utilizzati: domande, immaginazione.

Lezione/materia:	Processo/contenuto	Osservazioni
	Aprire una discussione generale su questo tema, ottenendo un feedback dalle varie coppie su queste domande.	
Fine della lezione (fase di riflessione): 20 minuti	Questa attività può essere utilizzata per stimolare la riflessione su una serie di questioni importanti e interessanti che possono essere oggetto di ulteriori attività o discussioni. Tuttavia, si raccomanda che nel debriefing ci si attenga abbastanza strettamente agli argomenti che i gruppi hanno già preso in considerazione, piuttosto che aprire temi completamente nuovi. • Questa attività vi ha insegnato qualcosa di voi stessi? Vi ha fatto riconsiderare alcune delle vostre opinioni o convinzioni precedenti? • Secondo voi, cosa intendeva dimostrare questa attività? È riuscita nell'intento e, se no, perché? • Cos'hai imparato, se così è stato, da questa attività sul diritto alla vita? La discussione ha sollevato altri temi legati ai diritti? Prendete nota di questi temi per un uso futuro.	Metodi utilizzati: riflessione orale, feedback.

Allegato 1 When tomorrow comes - Il futuro, quando arriverà, di Nanon Williams

Parte 1

"È stato un giorno dopo la morte di Dwight Adanandus che ho guardato la vita in modo completamente diverso da ciò che era, o dovrei dire, da ciò che volevo che fosse. Era l'inizio dell'inverno, e mentre ero disteso a pensare a un amico che mi sorrideva sempre quando le giornate mi sembravano così inutili, mi sentivo tormentato. Raccolsi delicatamente il giornale da sotto la porta, e raccontava la sua storia.

Leggendola e sapendo che non l'avrei mai più rivisto, mi sentivo come se qualcuno mi avesse infilato degli aghi nel cuore più e più volte. A volte arrivava ciondolando nel cortile e urlando: "Come va, giovanotto?" Io mi guardavo intorno, mi guardavo indietro e dicevo: "Amico, chi hai chiamato giovanotto", e ci mettevamo a ridere perché ero il più giovane del quartiere. E quando ora ripenso a quei momenti, beh, provo una profonda tristezza, perché non proverò mai il desiderio di trovarmi in giardino senza Dwight nei paraggi a far scomparire le rughe che segnavano il mio volto dalla rabbia.

Con il passare degli anni, ho cambiato i miei metodi per passare il tempo, ma mi piace pensare che questi nuovi metodi mi faranno diventare un uomo migliore un giorno, come è diventato Dwight, o

almeno lo spero. Nei miei momenti di debolezza, mi ritrovo sempre a chiedermi cosa avrebbe fatto Dwight.

"Ricorda", mi diceva, "il sistema ti può avere solo se glielo permetti. Fai pace con chiunque sia il tuo Dio e inizia a vivere la vita al meglio e ad apprezzarla." Poi continuava: "Giovanotto, non so perché sei qui, ma so che questo non è il tuo posto..."

Parte 2

"..... In realtà, questo non è il posto per nessuno, non il braccio della morte. Ci sono stupratori, sequestratori, rapinatori, pedofili e sadici che se ne fregano di te. Ma ci sono anche persone premurose e compassionevoli che hanno fatto le stesse cose, ma che hanno trovato un modo per cambiare e voglio che lo ricordi sempre", mi disse alcune settimane prima di essere giustiziato. "Ricorda questo se non altro. Giudicare gli altri come questo sistema ti ha giudicato non ti renderà migliore di coloro che ti hanno condannato a morte!" E mentre ora quelle parole riecheggiano nelle mie orecchie, mi chiedo perché mi ci sia voluto così tanto tempo per capire cosa intendesse. Naturalmente sentivo quello che diceva e aveva un senso, ma tra avere un senso e cogliere appieno il significato di quelle parole c'era una differenza enorme. Immagino avesse ragione a chiamarmi giovanotto, ma la verità fa male quando finalmente ti prendi il tempo per guardarla in faccia. So che il confinamento è un'arma psicologica di tortura che fa montare la frustrazione fino a quando arriva la depressione, ma in pochi, in qualche modo, lo spirito e la volontà di continuare permangono. Quanto a Dwight, lui aveva quello spirito, qualunque cosa avesse fatto per finire nel braccio della morte, e grazie a quello spirito cambiava le vite degli altri, che marciscono come cadaveri viventi nel cimitero del sistema. "So che non è facile giovanotto", diceva. "Ma nessuno ha detto che la vita è facile. Apprezza il valore di ogni singolo giorno e fintanto che riesci a vedere una luce alla fine della strada, fa' che questa sia la forza che ti guida", sono state le ultime parole che mi ha detto in lacrime quando mi ha dato l'ultimo addio. Non oso spiegare cosa ciò significhi per me. Credo me l'abbia detto perché io trovassi la forza che mi ha sostenuto negli anni trascorsi e probabilmente che mi sosterrà anche in quelli a venire. Non ho mai abbandonato i miei principi o le cose a cui tengo di più nella vita - come la mia famiglia, quindi molto probabilmente il vero futuro, quando arriverà, lo vedo come quell'amore e la possibilità di varcare le porte del Paradiso." Nanon Williams è stato condannato a morte dallo Stato del Texas all'età di 17 anni, con l'accusa di omicidio aggravato. Ha negato l'accusa e ha passato i suoi ultimi nove anni di vita nel braccio della morte.

Fonte: www.ccadp.org.

Allegato 2 Ritaglio di giornale

Huntsville – 2 ottobre 1997. Un rapinatore condannato è stato giustiziato mercoledì sera per aver sparato a un uomo d'affari di San Antonio che aveva cercato di impedirgli di fuggire da una rapina in banca nove anni fa. Adanandus, 41 anni, è finito nel braccio della morte per aver ucciso Vernon Hanan, colpito al petto il 28 gennaio 1988, mentre lottava con Adanandus nell'atrio di una banca nella zona nord di San Antonio.

Riferimenti

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondráčková, J., ... & Suslova, O. (2012). A manual on human rights education with young people. *Council of Europe Publishing, Hungary*. Page 250.

Facciamo assieme!

