

Formazione BES - 2° incontro -
La didattica inclusiva
per la scuola di tutti e di ciascuno

Pierpaolo Triani, Lodi 15 gennaio 2014

Premesse: non solo modi di agire, ma una prospettiva

Parlare di inclusione, di personalizzazione e degli altri termini correlati non significa parlare di soltanto di direzioni di lavoro e di strategie, ma di una *prospettiva* ‘pedagogica’ che riguarda la scuola nel suo insieme

Gli interventi formalmente definiti per specifiche situazioni di difficoltà acquisiscono maggiore efficacia e coerenza pedagogica se sono inseriti e sostenuti dentro un ‘fare scuola’ inclusivo teso a promuovere in ciascuno le condizioni migliori per apprendere.

La didattica ‘speciale’ chiede perciò un’impostazione didattica generale coerente



Premesse: una prospettiva non al ribasso

La prospettiva della didattica a misura di ciascuno non può però essere declinata al ribasso.

La didattica ‘inclusiva’ non può essere interpretata come un movimento di riduzione dei carichi didattici e degli obiettivi.

Questo aspetto è solo uno strumento dentro una logica di azione didattica personalizzante, ossia tesa a promuovere le dinamiche che rendono la persona tale.



Premesse: uno sguardo propositivo

“Sono ad oggi molto cauta riguardo la mia capacità “diagnostica”: la valutazione di una persona definisce sempre un campo problematico che richiede, in primo luogo, di riconoscere i termini del problema. Il mio primo passo, dunque, verso una didattica personalizzata, è stato proprio quello di riconsiderare e riposizionare il “caso” che mi era stato presentato. Ho provato a riscrivere la storia scolastica di M., non più bullo scansafatiche, ma studente con bassissimo livello cognitivo e con un buon potenziale umano” (Insegnante lettere scuola media).



Premesse: uno sguardo condiviso

E' facile dimostrare di quanto sia difficile in pratica personalizzare l'attività didattica e come un lavoro diffuso di sensibilizzazione culturale può evitare un rapido disincanto, un irrigidimento burocratico, una delega a pochi.

Il lavoro con le situazioni più difficili può essere svolto più 'facilmente' se la didattica inclusiva e personalizzata, diventa logica condivisa, riconoscendo:

- a) Che le difficoltà di apprendimento sono un fatto strutturale della scuola, ma che si diversificano per livelli e tipologie
- b) i diversi livelli dell'azione didattica coinvolta (attraverso una concezione diversa del metodo didattico)
- c) le diverse tipologie di strategie da prendere in considerazione.



Difficoltà, disagi, BES



Le difficoltà 'fisiologiche'

E' importante riconoscere la 'normalità' della fatica nei processi educativi. Non tutte le difficoltà sono 'disagi' che vanno ad incidere sul processo di apprendimento.

Vi sono difficoltà scolastiche fisiologiche legate:

- al fatto che il processo di apprendimento è un processo di costruzione personale;

al fatto che il processo di insegnamento/apprendimento avviene in un contesto 'obbligato' che genera naturalmente fenomeni di resistenza.

Le difficoltà fisiologiche portano all'aumento o al mantenimento delle risorse esistenti nell'alunno

Il disagio invece è una difficoltà che non genera nuove risorse ma consuma solo quelle presenti.



Le situazioni di disagio scolastico

Il disagio invece si ha quando una difficoltà, o un insieme di difficoltà (dovute ad un disturbo oppure ad una particolare situazione personale) non genera nell'alunno nuove risorse ma consuma solo quelle presenti.

Il disagio scolastico può essere definito come l'insieme di difficoltà che invece di concorrere all'aumento delle risorse personali impediscono all'alunno di vivere in modo positivo le relazioni scolastiche, raggiungere un rendimento sufficiente e, in alcuni casi, vivere un rapporto positivo con se stesso.

Il disagio scolastico è un fenomeno strutturale, plurale, aperto



(Brophy 1999)

<i>Studenti con problemi di successo scolastico</i>	<i>Studenti con problemi di ostilità</i>	<i>Studenti con problemi di adattamento al ruolo studente</i>	<i>Studenti con problemi di relazioni sociali</i>
Studenti scarsi e lenti	Studenti ostili-aggressivi	Studenti iperattivi	Studenti rifiutati dai compagni
Studenti con di sindrome fallimento	Studenti passivo-aggressivi	Studenti facili a distrarsi	Studenti timidi e introversi
Studenti troppo perfezionisti	Studenti ribelli e provocatori	Studenti immaturi	
Studenti demotivati (underachiever)			

Vademecum per il disagio (2011)

Scheda 29	Studenti con difficoltà legate alla condizione di migranti
Scheda 30	Studenti con difficoltà nella gestione dell'aggressività
Scheda 31	Studenti con difficoltà di attenzione
Scheda 32	Studenti con difficoltà lievi di apprendimento
Scheda 33	Studenti con difficoltà di integrazione in classe
Scheda 34	Studenti con difficoltà di motivazione
Scheda 35	Studenti con paura di fallire e perfezionisti
Scheda 36	Studenti con difficoltà 'esistenziali'
Scheda 37	I casi di sospetto maltrattamento
Scheda 38	10 Altre situazioni critiche

Disagi e BES

- Quando si può parlare di BES *in senso stretto*, secondo la logica delle recenti normative?
 - a) Siamo in presenza di una situazione di BES quando le difficoltà incidono così fortemente sul processo di crescita e sul rendimento scolastico dell'alunno da richiedere un intervento specifico formalizzato
 - b) Per riconoscere se le difficoltà incidono fortemente si possono considerare, secondo D. lanes, tre criteri: danno, ostacolo, stigma



Disagio e didattica inclusiva

- La didattica 'inclusiva' non si presenta perciò come una risposta solo alle situazioni più difficili, ma come una logica di intervento di:
 - promozione dell'apprendimento di ciascuno
 - prevenzione del disagio scolastico
 - contenimento e fronteggiamento delle diverse situazioni di disagio



Una diversa concezione del metodo didattico



La ri-articolazione delle modalità didattiche

Nelle linee guida sui DSA, ma lo stesso significato si può cogliere nelle disposizioni ministeriali sui BES, vi è un invito molto preciso:

“Occorre riarticolare le modalità didattiche e le strategie di insegnamento”.

Per perseguire questo cambiamento, come è noto, sia le linee guida sui DSA, sia la circolare sui BES indicano alcune strade così sintetizzabili:

Varietà di metodologie e strategie didattiche

L'uso di mediatori

L'attenzione agli stili di apprendimento

La calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti.



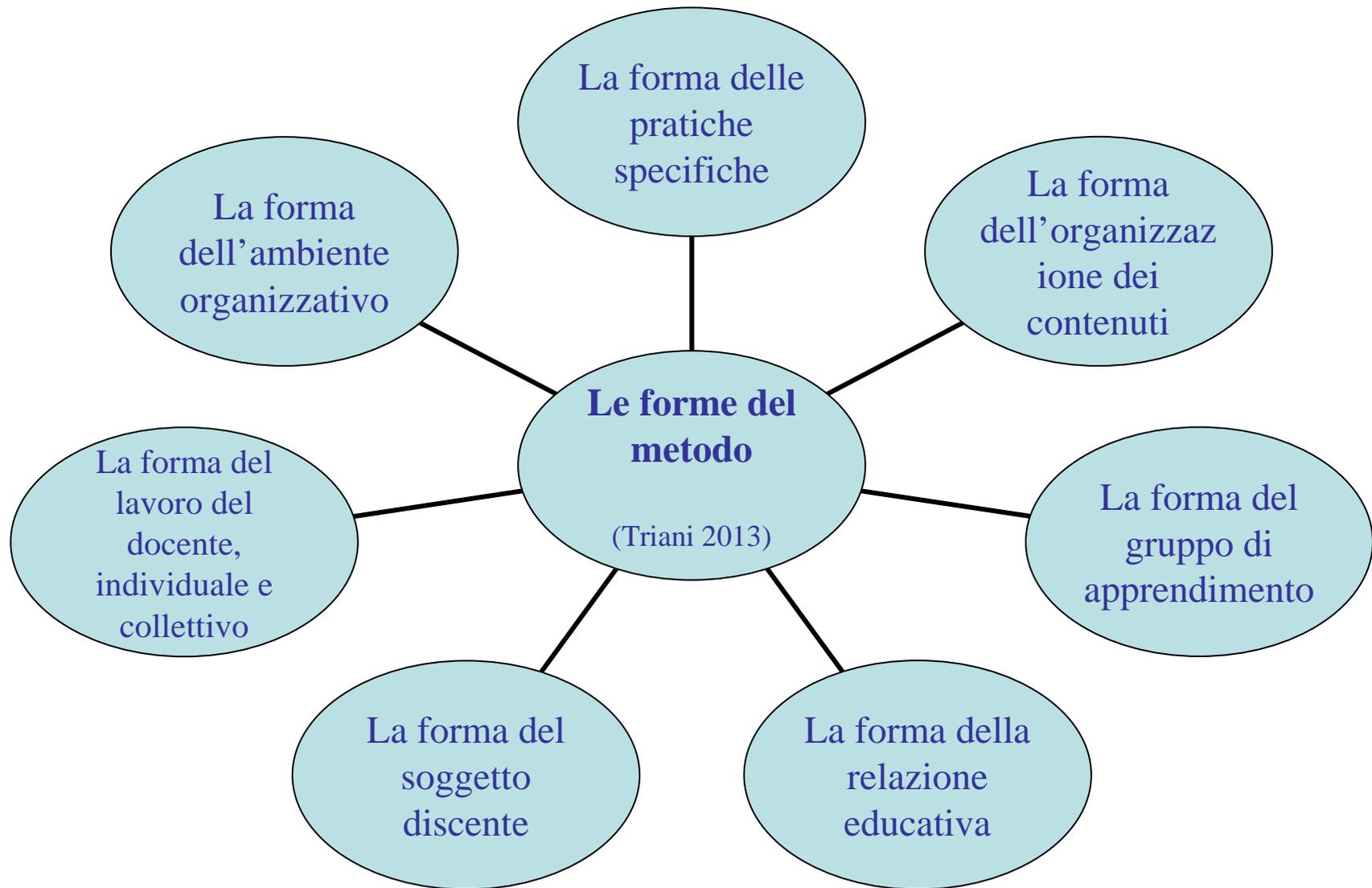
Il metodo come insieme strutturato di fattori (forme)

La didattica ‘inclusiva’ ha nell’azione dell’insegnante un fattore decisivo, ma non l’unico.

“Il complesso di fattori capaci di generare nelle persone una dinamica formativa, coordinato intenzionalmente dall’educatore o, molto più frequentemente, da un gruppo di educatori” (Triani, in Dizionario di Didattica, 2013, p. 264).

Possiamo, in modo sintetico, definire il metodo educativo come un’insieme articolato di forme.





La forma del lavoro docente

E' il modo attraverso il quale il gruppo docenti e il singolo docente, si confrontano osservano, progettano, costruiscono interventi, valutano, all'interno del loro lavoro.

Nella prospettiva della didattica inclusiva il lavoro docente si specifica per:

Una progettazione/programmazione 'intenzionale'

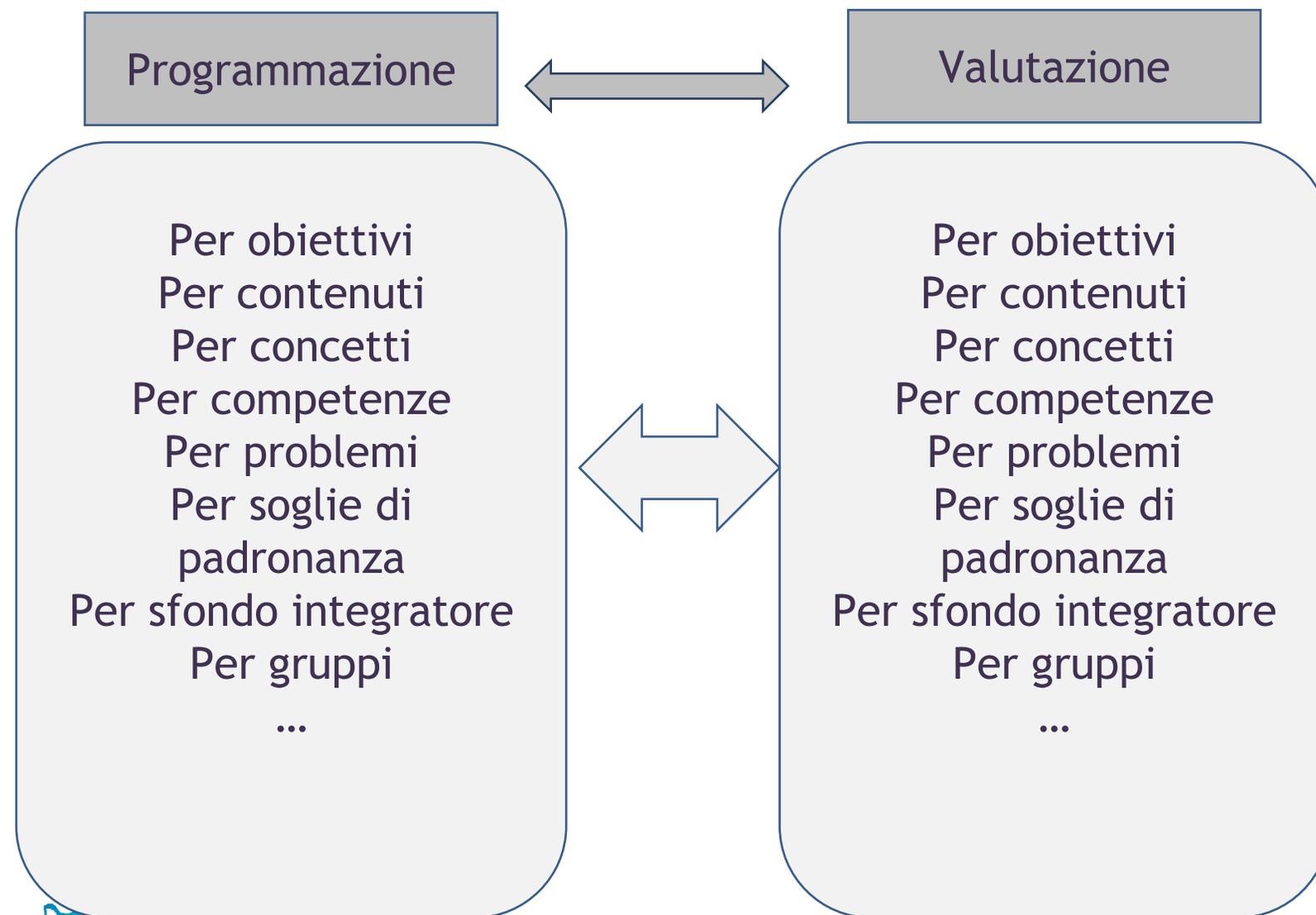
Una progettazione 'dialogica'.

Un orientamento collegiale.

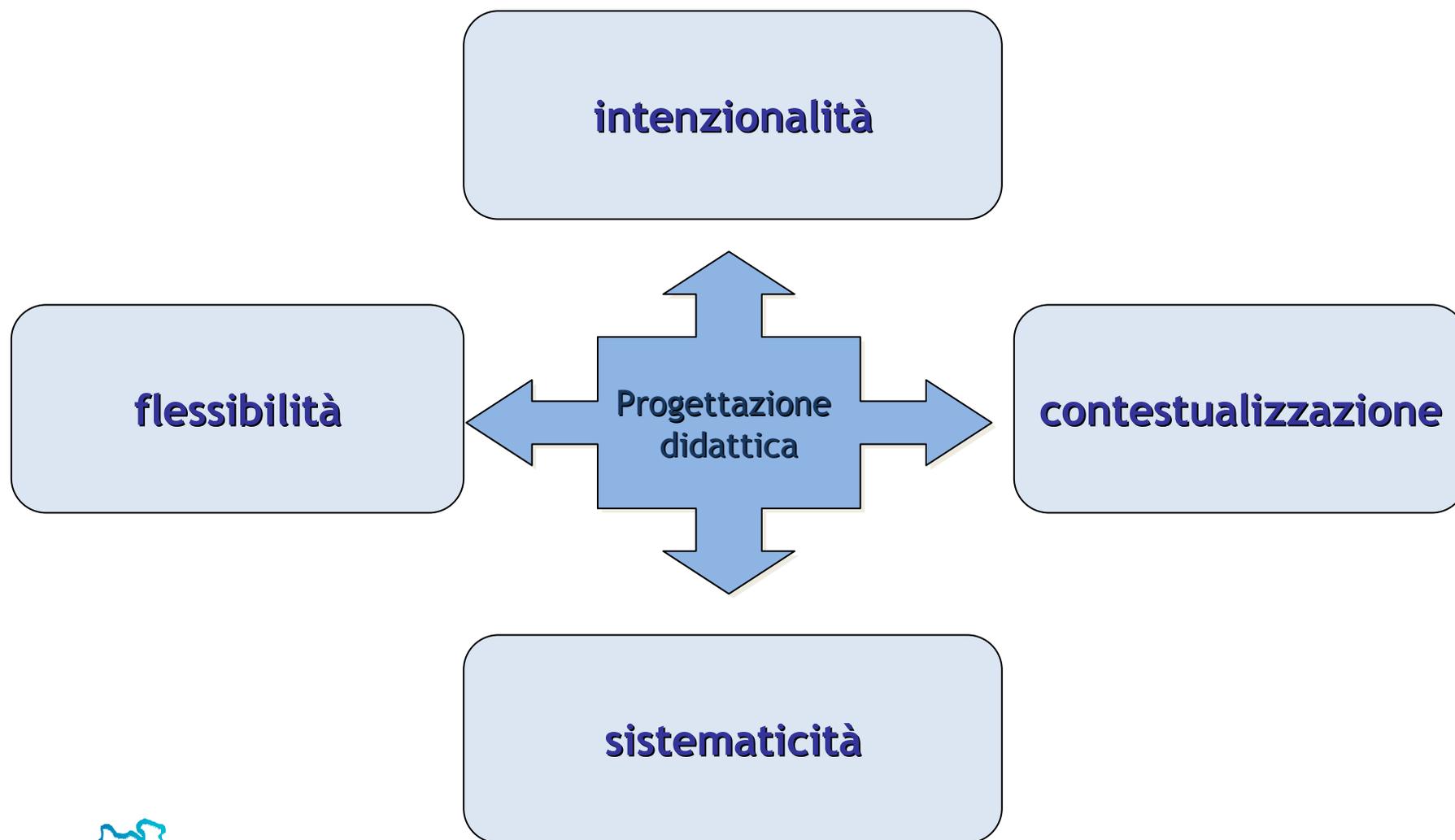
Una concezione della valutazione in termini prevalentemente formativi.



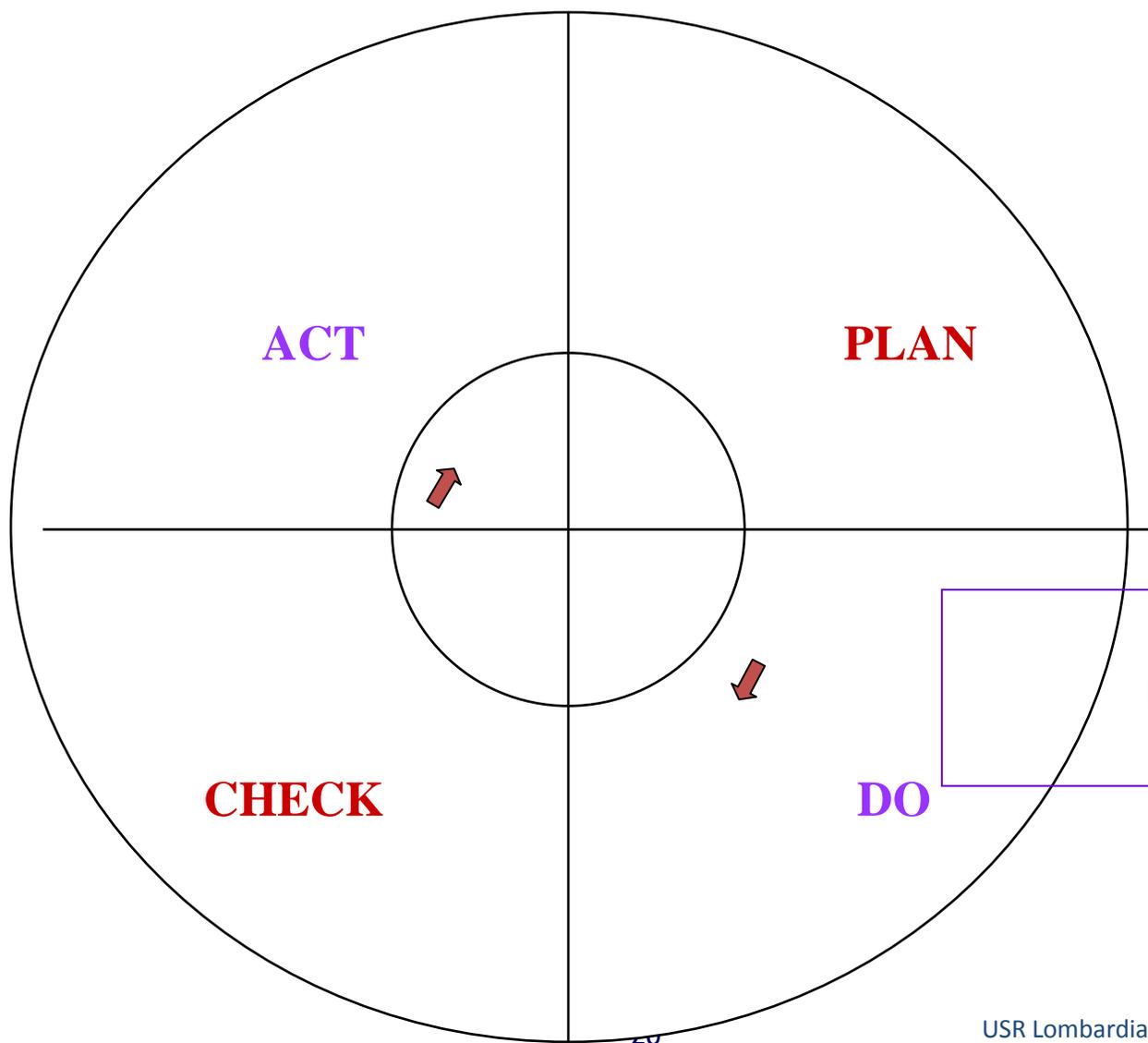
Programmazione ... a partire dalla concezione di curricolo



Caratteristiche della progettazione didattica



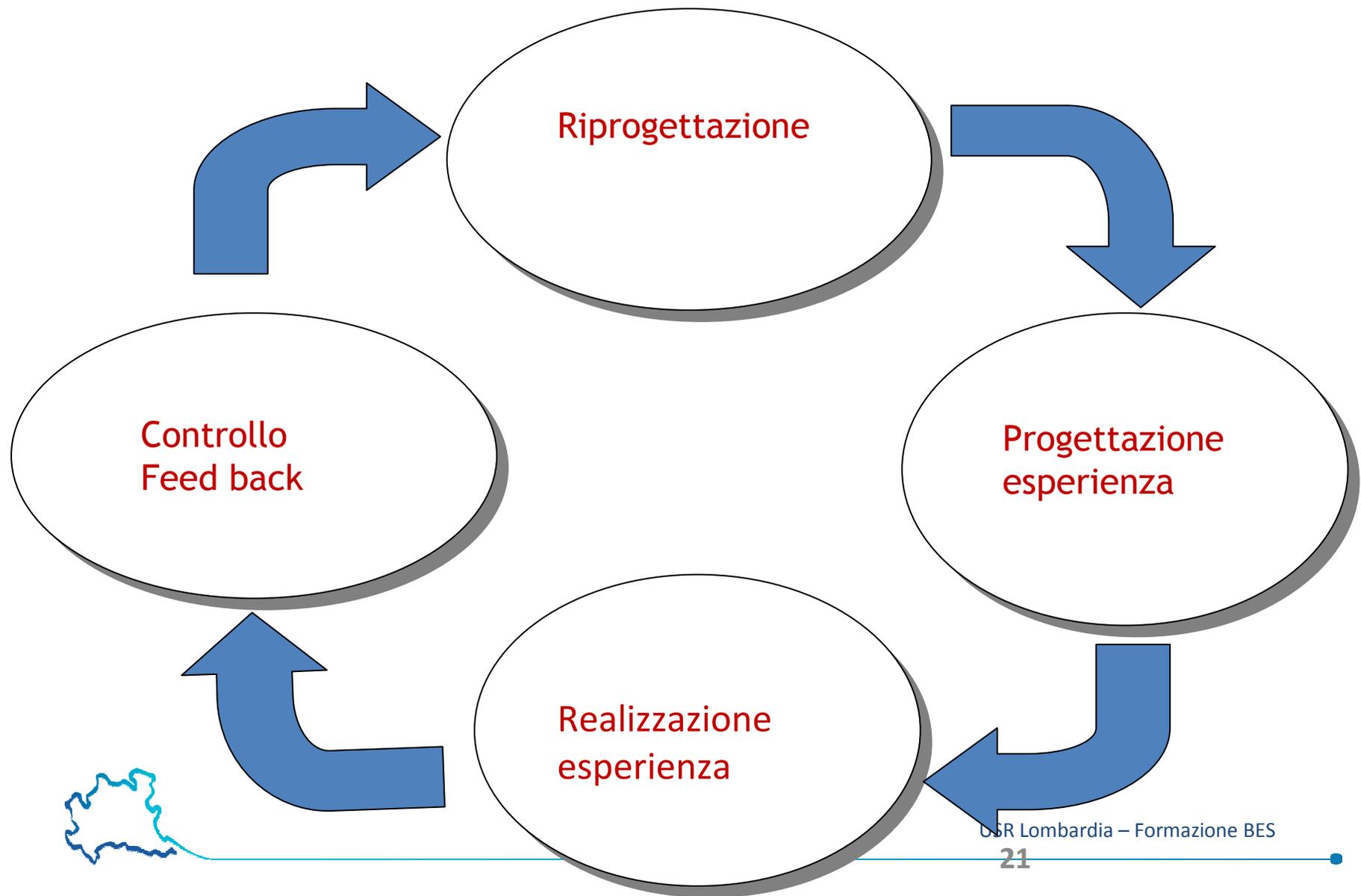
La ruota di Deming



La logica del miglioramento continuo



La ruota di Deming nella progettazione didattica



La forma del soggetto discente

La forma del soggetto discente:

E' il fattore, attorno al quale ruotano tutti gli altri, è il modo attraverso il quale è visto l'allievo.

Sono le azioni, i comportamenti, le relazioni che egli mette in atto nel processo di apprendimento

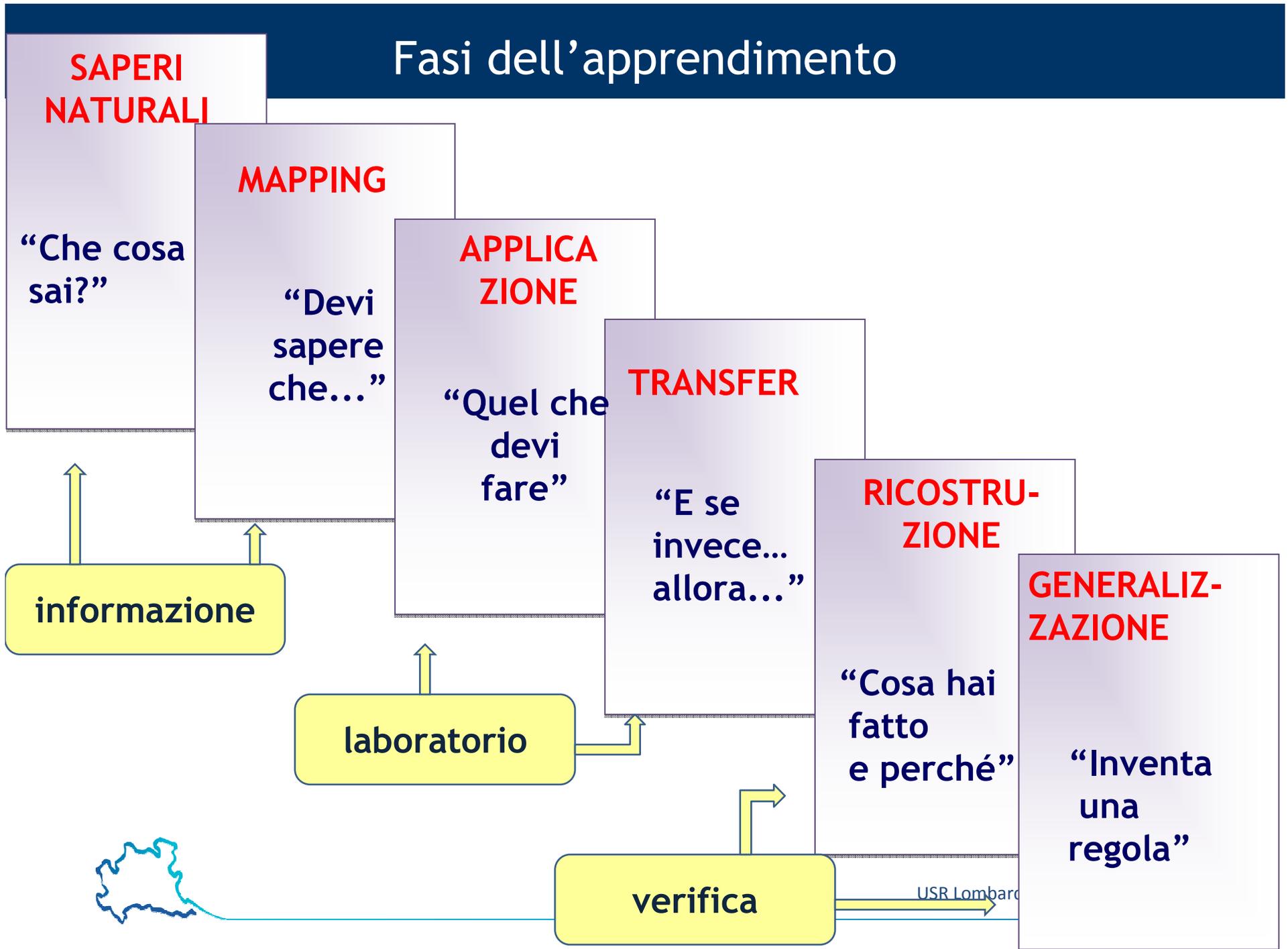
Un metodo educativo si caratterizza innanzitutto per i processi affettivi, cognitivi, sociali che intende operativamente promuovere nell'allievo.



Apprendimento significativo / Insegnamento significativo



Fasi dell'apprendimento



Fasi dell'apprendimento: azioni

Analisi /rilevazione delle esperienze pregresse

Costruzione della mappa dei saperi da apprendere

Laboratorio / spiegazione/

Applicaz/ approfondim / eserc./ consolidamento

Applicazione in altri contesti / situazioni

Riflessione / ricostruzione di quanto fatto

Che cosa mi porto a casa perché mi serve

Passando attraverso le diverse discipline



Fasi dell'apprendimento: le competenze

PUNTO DI PARTENZA: I BISOGNI DEGLI ALUNNI

Fase 1	IL SAPERE DEGLI ALUNNI LE ESPERIENZE PREGRESSE	Come rilevare i saperi pregressi in riferimento alla competenza/ al concetto da sviluppare
Fase 2	MAPPA	Come rappresentare il percorso da fare per raggiungere la competenza
Fase 3	SVILUPPO/ APPLICAZIONE	Quali esercizi, quali applicazioni anche disciplinari
Fase 4	SVILUPPO/ APPLICAZIONE	Quali esercizi, quali applicazioni anche disciplinari
Fase
Fase 6	TRANSFERT	Come far evolvere / applico l'abilità in altri contesti
Fase 7	RICOSTRUZIONE	Riflessione metacognitiva / ricostruzione consapevole del percorso eseguito
Fase 8	GENERALIZZAZIONE	Che cosa gli alunni acquisiscono dall'esperienza

IL PROCESSO

PUNTO DI ARRIVO: LA COMPETENZA



Le competenze

- ✓ rapporto tra **sapere** e **fare**
- ✓ **dimostrazione** del possesso di capacità e conoscenze
- ✓ assunzione di comportamenti adeguati al **contesto** in cui si opera
- ✓ **responsabilità** nei confronti del proprio operare e del risultato
- ✓ **padronanza** dei saperi, delle tecniche e degli strumenti

la **didattica delle competenze** è:

→ un insieme di strategie formative per sviluppare o rafforzare le competenze

→ mettendo gli studenti alla prova



La definizione

La COMPETENZA è
la capacità di applicare una conoscenza in un contesto
dato, riconoscendone le specifiche caratteristiche e
adottando comportamenti funzionali al conseguimento
del risultato

continuità

evidenza

in contesti diversi

prestazioni

= autonomia e responsabilità



Competenze della U.E.

1. comunicazione nella madrelingua
2. comunicazione nelle lingue straniere
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. competenza digitale
5. imparare a imparare
6. competenze sociali e civiche
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. consapevolezza ed espressione culturale

Per ogni competenza:

- Definizione;
- conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto



Competenze chiave e assi

Decreto 22.08.2007

Regolamento sul nuovo obbligo di istruzione

Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria

- ✓ Imparare ad imparare
 - ✓ Progettare
 - ✓ Comunicare
 - ✓ Collaborare e partecipare
 - ✓ Agire in modo autonomo e responsabile
 - ✓ Risolvere problemi
 - ✓ Individuare collegamenti e relazioni
 - ✓ Acquisire ed interpretare l'informazione
- ✓ asse dei linguaggi
 - ✓ asse matematico
 - ✓ asse scientifico-tecnologico
 - ✓ asse storico-sociale



Competenze chiave e assi

Decreto 22.08.2007
Regolamento sul nuovo obbligo di istruzione

Saperi e competenze

- articolati in conoscenze e abilità
- riferiti a quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale)

Percorsi di
apprendimento

Competenze chiave
di cittadinanza

Integrazione tra gli assi culturali come strumento di innovazione metodologica e didattica

Approccio che valorizzi l'attività di laboratorio e l'apprendimento centrato sull'esperienza



Valutazione delle competenze

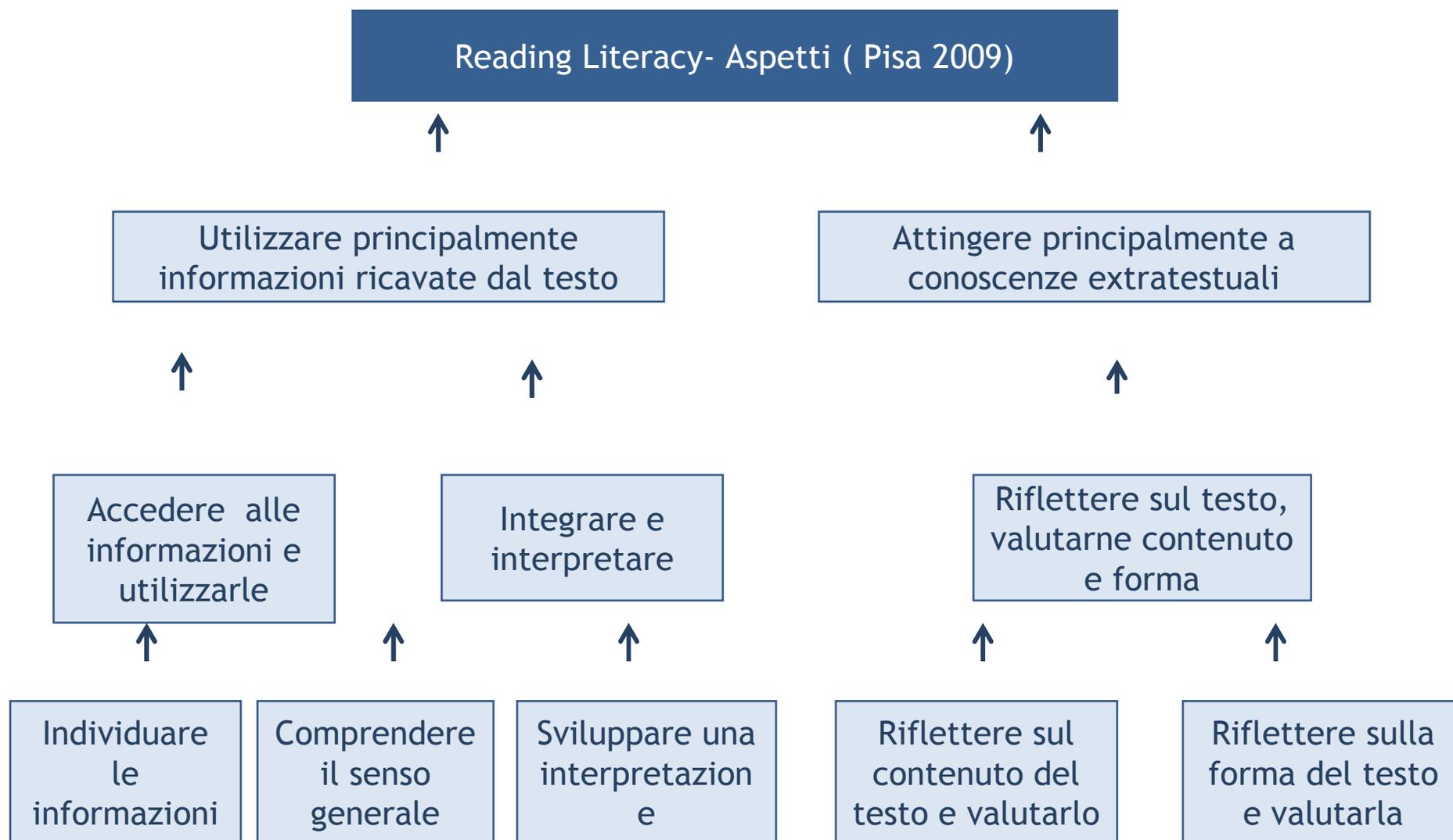
Grado di possesso della competenza “Livelli EQF” (European Qualification Framework), nei quali il livello di competenza è espresso in termini di responsabilità e autonomia.

Responsabilità - capacità di prendere decisioni (cosa fare o come farlo) ma anche di eseguire nel modo più funzionale un compito assegnato da altri.

Autonomia - capacità di rendere senza supporto le prestazioni richieste: non, semplicemente, lavorare da soli, ma essere in grado di ricostruire e giustificare il proprio processo lavorativo, riscontrare e segnalare le anomalie, modificare le operazioni per migliorare il risultato.



Un esempio: la competenza di lettura in PISA



La forma della relazione educativa

E' la forma che va assumendo il rapporto tra l'insegnante e l'allievo, che può essere concretamente declinato attraverso stili diversi.

La didattica inclusiva comporta:

Fiducia: nella possibilità del bambino e del ragazzo di crescere.

Ascolto: delle dinamiche di crescita, degli interessi, delle risposte.

Accompagnamento nella fatica e modulazione della relazione

Responsabilizzazione dell'alunno in ordine ai suoi comportamenti.



Esempio: Studenti con difficoltà nella gestione dell'aggressività (Triani, 2013)

Segnali	Cosa è bene fare	Cosa è bene evitare
<p>Labilità emotiva Crisi di collera improvvisi Uso reiterato del non rispetto delle regole Uso reiterato della prepotenza, delle minacce, anche attraverso forme poco appariscenti (dispetti, violenze verbali, ricatti) Negazione dei comportamenti ostili messi in atto Frequenti comportamenti di sfida nei confronti dell'insegnante</p>	<p>Disposizione relazionale verso la persona e 'ferma' verso il comportamento aggressivo . Aiuto nel modo di elaborare le informazioni sociali . Aiuto nel riconoscere e gestire le proprie emozioni (es.: distinguendo tra emozione e comportamento) . Aiuto nel modo di gestire i conflitti e nell'imparare le abilità sociali . Presentazione di modelli di comportamento diversi che permettono di rompere il comportamento stereotipato . Evitare che l'aggressività produca benefici Concordare, quando possibile, con la famiglia, alcuni obiettivi su cui lavorare insieme</p>	<p>Manifestare apertamente la propria rabbia . Contrapporre continuamente ad un atteggiamento oppositivo un medesimo stile di opposizione .</p>



La forma del gruppo classe

Riguarda l'insieme delle dinamiche che prendono vita nel gruppo classe che dipende strettamente anche dal modo con cui esso è inteso dall'insegnante: come contenitore, come ambiente, come risorsa...

La didattica inclusiva comporta:

- Attenzione alla costruzione della dinamica della classe
- Valorizzazione del metodo cooperativo
- Valorizzazione dell'educazione tra pari



I principi del Cooperative Learning

- a) Interazione faccia a faccia
- b) Interdipendenza positiva tra i singoli
- c) Insegnamento diretto delle abilità sociali
- d) Responsabilità individuale
- e) Controllo e revisione del lavoro



Alcune pratiche cooperative in classe

Pratiche <i>semplici</i>	Pratiche <i>complesse</i>
Discussione in coppia Prendere nota in coppia Domanda e risposta in coppia Controllo del progresso Esecuzione di un compito in due/tre alunni Confronto in cerchio Brainstorming...	Jigsaw Progetto comune a più fasi La controversia Gioco di ruolo Giochi di squadra Attività Teatrali...



La forma dell'organizzazione dei contenuti

E' l'insieme dei 'contenuti' dell'azione educativa, ossia delle attività, delle informazioni e dei concetti che sono resi oggetto dell'azione didattica.

Una didattica attenta al percorso di apprendimento di ciascuno mette fortemente in crisi una organizzazione curricolare rigida e statica.

Essa infatti fa emergere la necessità di operare nell'ottica:

Dell'essenzialità

Della flessibilità



La forma dell'ambiente scolastico

E' rappresentata dai 'tratti' che assumono l'aula e gli altri ambienti della scuola all'interno del quale si compie l'intervento educativo, così come dall'identità istituzionale e culturale della scuola stessa.

Fanno parte di questa forma i linguaggi, i riti, i simboli, i tempi, gli spazi della quotidianità scolastica, ma anche i modi con cui la scuola si rapporta con le famiglie e il territorio.



La forma delle pratiche specifiche

E' rappresentata dalle singole pratiche che sono scelte e messe in atto per svolgere l'attiva educativa

La didattica 'inclusiva' assume il principio della pluralità metodologica.

La didattica inclusiva prende in considerazione le 'misure dispensative e gli strumenti compensativi' all'interno di un quadro più ampio di strategie di intervento



Misure dispensative e strumenti compensativi

Misure dispensative:

✓ Consentono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose, e che non migliorano l'apprendimento, anche se ripetute

Strumenti compensativi

✓ Strumenti didattici e tecnologici che *sostituiscono o facilitano* la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria



Misure dispensative e strumenti compensativi

Esempi misure dispensative

- ✓ Lingua straniera scritta (sanità > famiglia > Team o CdC)
Prendere appunti - tutor - registratore- videoriprese delle lezioni
- ✓ Riduzione/dispensa dei compiti per casa
- ✓ Lettura ad alta voce

Esempi strumenti compensativi

- ✓ sintesi vocale;
- ✓ registratore;
- ✓ programmi di videoscrittura;
- ✓ correttore ortografico;
- ✓ libri e vocabolari digitalizzati;
- ✓ calcolatrici



Strumenti dispensativi

Alunno/a	Insegnante
Fatica a ricordare consegne	Consegna di istruzioni scritte semplificate
Fatica a studiare	fornire testi con parti già evidenziate
Impara meglio se ascolta	fornirei testi registrati o digitalizzati
Ripete meglio se segue delle mappe	sintetizzare i concetti da apprendere con l'uso di mappe
Fatica a recuperare il S.to	Consegnare un testo diviso in pezzi ; per ogni pezzo il S.to
Si perde nel testo del problema	Consegnare il testo con i dati evidenziati
...



Diverse strategie da prendere in considerazione



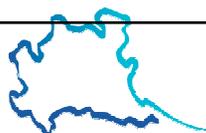
Strategie osservative

- sguardo attento alle difficoltà e alle potenzialità
- check list
- questionari qualitativi
- colloqui



Per osservare le difficoltà di attenzione (Progetto 'Centra La Scuola' 2013)

	1	2	3	4
Non riesce a stare fermo e si muove anche stando seduto				
Interrompe continuamente le attività degli altri senza preoccuparsene troppo				
Non sa aspettare e non tollera le frustrazioni				
Riesce a concentrarsi sul lavoro richiesto per tempi molto brevi				
Si distrae significativamente durante le lezioni pur mantenendo un comportamento adeguato				
Si addormenta durante le lezioni				
...				



Strategie di accompagnamento e motivazione

- “Colloqui periodici da parte di un docente scelto all'interno del Team docenti e del Consiglio di classe per comunicare all'alunno attenzione alle sue difficoltà e per comprendere meglio i suoi vissuti
- Colloqui con la psicologa dello sportello di ascolto
 - Fissare per l'alunno obiettivi circoscritti e realistici che tengano conto della situazione di partenza”



Strategie di accompagnamento e motivazione

- Predisporre attività didattiche che prevedano l'attivazione pratica dell'alunno e la costruzione di un prodotto finale
- Curare la comunicazione dell'assegnazione del compito
- Considerare i diversi stili cognitivi e valorizzare immagini, disegni, schemi, tabelle, riepiloghi a voce, strumenti multi mediali...”

(Da uno strumento di lavoro in costruzione in un IC della provincia di Piacenza 2014)



Esempio: sviluppo della comprensione

Riduzione del materiale di studio

- Mantenere le informazioni principali escludendo le parti meno significative, i dettagli e riducendo le informazioni secondarie . (in questo modo si evita il sovraccarico nella decodifica e si risparmiano energie per la comprensione)

La semplificazione dei contenuti

- La semplificazione deve essere linguistica (sintattica, lessicale) non cognitiva. Tradurre il materiale linguistico in parole/frasi più accessibili.



Esempio: autoistruzioni

1

Leggi il testo e dividilo in pezzi: ogni pezzo un fatto

2

Per ogni pezzo trova un titolo (o un frase minima, o la parola chiave) per rappresentarlo

3

Costruisci l'elenco dei titoli e , seguendo l'elenco, ripeti il testo con le tue parole

4

Ripeti il testo a ritroso (partendo dall'ultimo titolo)



Strategie relazionali

- “- Cura del clima della classe (attenzione alle dinamiche della classe, cura dei momenti di avvio del gruppo classe, attivazione di momenti di confronto, attivazione di esperienze in comune)
- Insegnamento di determinate abilità sociali (ascoltare, rispettare l'altro, negoziare...)
- Attività e percorsi di educazione emotiva”

(Da uno strumento di lavoro in costruzione in un IC della provincia di Piacenza 2014)



Strategie responsabilizzanti

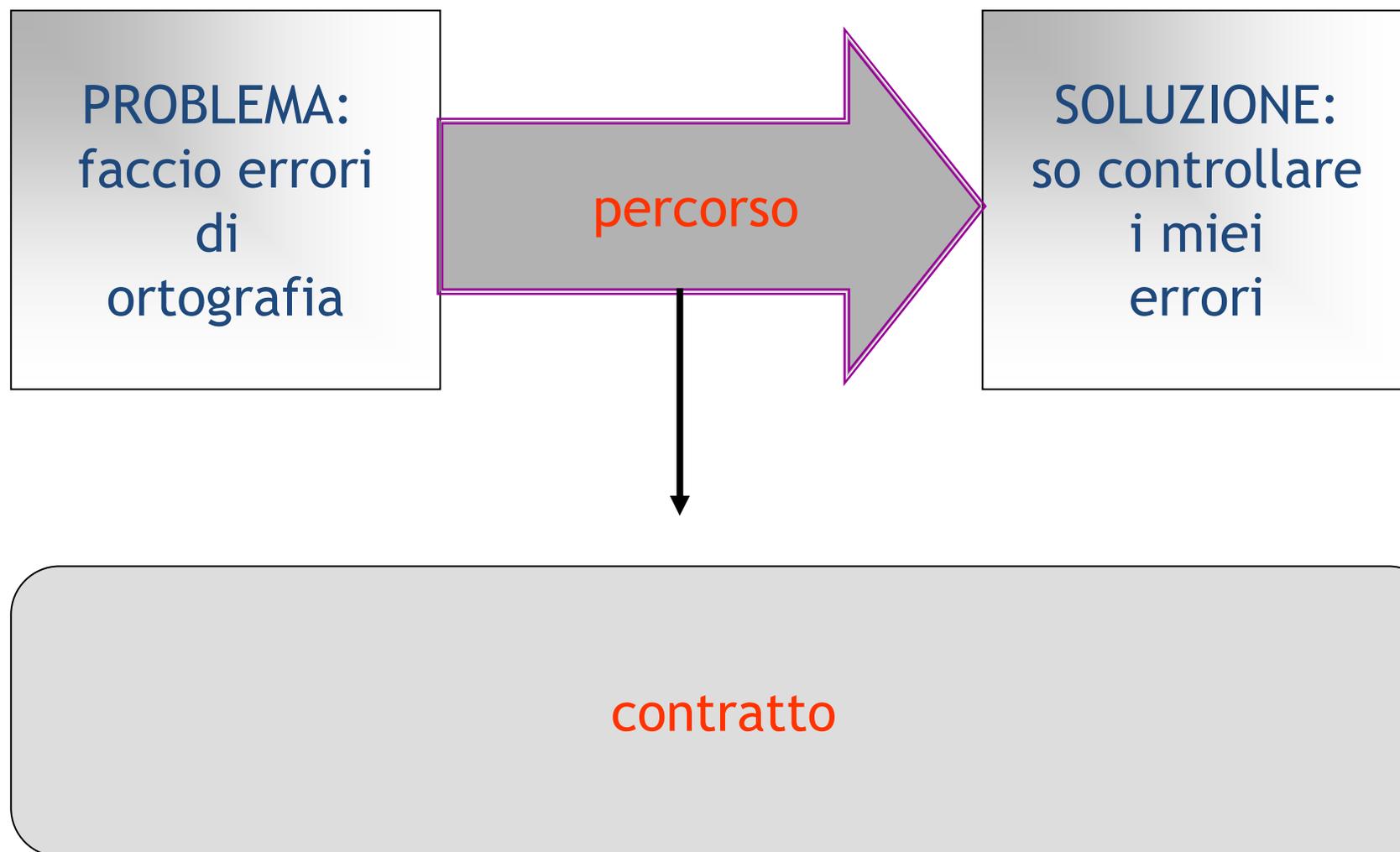
“Con il singolo alunno

- Comunicare con chiarezza le finalità e gli obiettivi dell'attività (precisare il perché del lavoro che si chiede all'alunno dove si intende accompagnarlo, quali operazioni sono richieste)
- Stesura di un contratto formativo con l'alunno che definisce i compiti che gli è chiesto di intraprendere e gli obiettivi che si intendono raggiungere”

(Da uno strumento di lavoro in costruzione in un IC della provincia di Piacenza 2014)



Esempio: patto educativo con l'alunno



Strategie responsabilizzanti

“Con la famiglia

- Concordare alcune priorità
- Delineare il carico di studio individuale a casa
- Suggestire alcune strategie di supporto (per migliorare la compilazione del diario e dello zaino scolastico, per migliorare la realizzazione dei compiti a casa)
- Confronto sull'opportunità di formulare un PDP”

(Da uno strumento di lavoro in costruzione in un IC della provincia di Piacenza 2014)



Strategie metacognitive

- “ - Sostenere e promuovere un approccio strategico nello studio utilizzando mediatori didattici facilitanti l'apprendimento (schemi, immagini, mappe...)
- Insegnare l'uso di dispositivi extra testuali per lo studio (titolo, paragrafi...)
- Sollecitare collegamenti fra le nuove informazioni e quelle già acquisite, ogni volta che si inizia un nuovo argomento
- Sviluppare processi di autovalutazione e autocontrollo delle strategie di apprendimento negli alunni (attraverso compilazione di schede e momenti di confronto)”

(Da uno strumento di lavoro in costruzione in un IC della provincia di Piacenza 2014)



Strategie metacognitive

Metacognizione: conoscenza su...

- ✓ i propri processi cognitivi
- ✓ le caratteristiche del compito
- ✓ le regole della comunicazione scritta
- ✓ le strategie d'intervento

Alcune domande:

- *Ma come fai a mettere nella tua mente quello che leggi nel testo? Cosa vedi nella tua mente? (uno scenario, delle parole, nulla)*
- *Se mentre leggi non capisci, te ne accorgi? Che cosa fai per riprendere a capire?*
- *Se non ricordi quello che hai letto, come puoi aiutarti? (appunti?, immagini? registrazione?)*



Una griglia sulla scrittura

- Segna con una crocetta la casella corrispondente al grado di importanza che attribuisce agli aspetti della scrittura di un testo qui sotto elencati.

Per comporre un buon testo è necessario:

	MOLTO IMPORTANTE	IMPORTANTE	ABBASTANZA IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	PER NIENTE IMPORTANTE
1) Avere molto tempo a disposizione.	<input type="checkbox"/>				
2) Avere chiaro lo scopo del testo da svolgere.	<input type="checkbox"/>				
3) Conoscere molte parole.	<input type="checkbox"/>				
4) Avere molte idee sull'argomento.	<input type="checkbox"/>				
5) Conoscere le regole della grammatica.	<input type="checkbox"/>				
6) Tenere in considerazione chi dovrà leggere il testo.	<input type="checkbox"/>				
7) Costruire un piano di lavoro prima di iniziare a scrivere.	<input type="checkbox"/>				
8) Scrivere un testo lungo.	<input type="checkbox"/>				
9) Organizzare le idee e collegarle tra loro.	<input type="checkbox"/>				
10) Costruire una buona introduzione.	<input type="checkbox"/>				
11) Curare la punteggiatura.	<input type="checkbox"/>				
12) Avere idee originali e personali sull'argomento.	<input type="checkbox"/>				
13) Scegliere le idee in base alle richieste del titolo.	<input type="checkbox"/>				
14) Usare frasi di collegamento.	<input type="checkbox"/>				
15) Saper costruire bene frasi e periodi.	<input type="checkbox"/>				
16) Dare un ordine alle idee.	<input type="checkbox"/>				
17) Scrivere con bella calligrafia.	<input type="checkbox"/>				
18) Controllare mentre si scrive la chiarezza del testo che si sta producendo.	<input type="checkbox"/>				
19) Scrivere senza errori.	<input type="checkbox"/>				
20) Seguire con precisione il piano di lavoro stabilito all'inizio della composizione.	<input type="checkbox"/>				
21) Rileggere il testo controllandolo con le richieste del titolo.	<input type="checkbox"/>				
22) Riscrivere le parti poco chiare.	<input type="checkbox"/>				

- Elenca tre aspetti dello scrivere che sono risultati per te molto importanti e tre che hai individuato invece come non importanti:



Una griglia sul tipo di scrittore

- Rifletti sulle operazioni che fai abitualmente quando devi comporre un testo e segna con una crocetta la casella corrispondente alla frequenza con le cui compi.

Quando scrivo un testo faccio le seguenti operazioni:

	MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE
1) Leggo il titolo e scrivo subito quello che mi viene in mente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Mi preparo un piano di lavoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Mi preoccupo di avere tante idee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Prima di scrivere un pensiero lo modifico più volte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Penso a chi leggerà il testo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Cerco di chiarirmi lo scopo della scrittura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Scrivo velocemente tutte le idee che mi vengono in mente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Mentre scrivo mi preoccupo molto degli errori.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Compongo il testo subito in bella copia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Studio il collegamento fra le parti del testo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Prima di procedere nella scrittura rileggo il testo prodotto per collegare le idee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12) Prima di scrivere il testo definitivo lavoro in brutta copia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13) Mentre scrivo controllo la chiarezza del testo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14) A testo ultimato rileggo e correggo gli errori.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15) Scelgo tra tutte le idee quelle più adatte a illustrare il titolo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16) Mi preoccupo della lunghezza del testo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17) Quando ho concluso il testo rileggo e controllo se ho sviluppato il piano previsto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18) Uso qualche strumento come aiuto: ad esempio, il vocabolario, qualche espressione trovata in brani letti, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19) Quando correggo una parte del testo controllo se la correzione va bene anche con le altre parti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20) Mi preoccupo del tempo che ho a disposizione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Strategie narrativo - esistenziali

- “- Costruzione di un ‘diario’ individuale dell’esperienza formativa che si sta conducendo
- Costruzione di un diario di classe, scritto dai diversi alunni secondo un turno concordato
- Colloqui individuale per rielaborare l’esperienza e per aiutare l’alunno a cogliere un filo rosso in ciò che va facendo
- Pratiche di orientamento di scuola, di classe e individuale (incontri, visite, questionari, brevi esperienze sul campo)”

(Da uno strumento di lavoro in costruzione in un IC della provincia di Piacenza 2014)



Strategie valutative

- “-Programmare con l’alunno le verifiche orali e scritte, definendo con chiarezza gli obiettivi e i contenuti
- Fare usare strumenti e mediatori didattici sia nelle prove scritte che orali (per lo svolgimento dei temi dare scalette per la composizione, introdurre l’argomento e precisare le richieste del compito, proporre mappe da completare, utilizzo di parole chiave)
- Predisporre prove a scelta multipla
- Tempi più lunghi per l’esecuzione delle prove
- Prove informatizzate....”

(Da uno strumento di lavoro in costruzione in un IC della provincia di Piacenza 2014)

