

Ricerca corporeamente in
ambiente educativo

RICERCARE CORPOREAMENTE IN AMBIENTE EDUCATIVO

INDICE

Presentazione di *Diego Bouché*
Introduzione di *Alessandra Monda*

PARTE I

Il Progetto di Ricerca

- I.1 Le potenzialità didattico-sperimentali del Progetto I CARE di *Maurizio Sibilio*
- I.2 Le procedure di ricerca didattica per l'integrazione del disabile in riferimento allo sfondo normativo del progetto I-Care di *Paola Aiello*
- I.3 Ricercare corporeamente in ambiente educativo: presupposti teorici a sostegno dell'ipotesi di ricerca di *Paola Aiello e Maurizio Sibilio*
 - I.3.1 Gli effetti fisiologici delle metodologie didattico-laboratoriali centrate sul corpo ed il movimento di *Stefano Di Tore*
- I.4 Metodologia del progetto e della Ricerca di *Paola Aiello e Maurizio Sibilio*
- I.5 Approccio metodologico centrato sulla significatività dell'esperienza corporea di *Maurizio Sibilio*
- I.6 Approccio metodologico per una didattica psicomotoria di *Filippo Gomez Paloma*

PARTE II

Fasi di sviluppo del Progetto di Ricerca

- II.1 Storia della costruzione della rete per la ricerca di *Maristella Fulgione*
- II.2 La progettazione e la realizzazione delle attività formative di *Filippo Gomez Paloma*
- II.3 Tecnologie e strumenti utilizzati nella ricerca coerentemente ai vincoli del sistema scolastico di *Giuseppe Baldassarre e Paola Aiello*.

PARTE III

Report delle attività di ricerca della rete

- III.1. Diario di Bordo della ricerca: presentazione dei dirigenti e docenti
 - I.C. Fisciano Lancusi
 - VII C.D. "Calcedonia" Salerno
 - VIII C.D. di Salerno
 - I.C. Castelcivita
 - I.C. Roccadaspide
 - Istituto Omnicomprensivo Torre Orsaia
 - I.C. San Giovanni a Piro
 - SM Roccagloriosa

PARTE IV

I Risultati

IV.1 Descrizione e esiti del Test di Memoria e Apprendimento di *Giuseppe Baldassarre e Maurizio Sibilio*

IV.2 Descrizione e esiti del consumo calorico di *Giuseppe Baldassarre*

IV.3 Report delle attività di osservazione sugli studenti disabili realizzate secondo modalità metodologiche proposte dalle istituzioni scolastiche di *Giuseppe Baldassarre*

IV.4 Sintesi e analisi dei risultati della ricerca di *Raffaele Prospero e Maurizio Sibilio*

IV.5 Conclusione e prospettive di sviluppo di *Maurizio Sibilio*

La Copertina è stata realizzata dal Dirigente Tecnico *Franco Lista*

Presentazione

Il valore formativo delle esperienze motorie nella scuola è stato ampiamente riconosciuto nelle Indicazioni Nazionali del Ministero del 2007, che hanno aperto un nuovo spazio per riconsiderare le metodologie didattiche finalizzate alla piena integrazione dei soggetti diversamente abili. Come dimostrato dai risultati delle ricerche scientifiche in ambito didattico, le attività motorie rappresentano uno spazio privilegiato e alternativo dell'insegnamento troppo spesso limitato dalla rigidità delle tradizionali metodologie trasmissive.

L'esperienza progettuale e di ricerca didattica presentata dal Prof. Maurizio Sibilio nel testo "Ricerca corporeamente in ambiente educativo" descrive sul piano teorico e didattico-operativo la possibile utilizzazione del corpo e del movimento quali potenziali mediatori nei processi di integrazione. In questa prospettiva la ricerca condotta nell'ambito del Progetto I-CARE ripropone e rilancia la centralità del valore compensativo e preventivo della corporeità nei processi formativi, tracciando un'originale linea di continuità tra movimento, cognizione e integrazione.

L'opera nel suo insieme esprime una concezione dello studente e quindi una visione della persona, come sede inesplorata di abilità e di capacità plurali autonome ma sostanzialmente interagenti, coerente con una rappresentazione valoriale della "diversità", quale risorsa da capitalizzare e salvaguardare.

La scuola primaria, in particolare, è sede privilegiata per la piena affermazione del diritto alla formazione della persona in situazione di handicap e rappresenta una vera palestra della didattica speciale nella quale esercitare l'integrazione.

La vera peculiarità del lavoro di ricerca oggetto del testo è la narrazione di un'interessante sinergia scientifica, culturale e organizzativa tra scuola e università, dimostrando la reale possibilità di condividere metodologie e risorse professionali.

Inoltre il progetto conferma la presenza di preziose professionalità scolastiche operanti nelle scuole campane, dimostrando l'esistenza di competenze che possono rivendicare il primato nella qualità dei processi educativi e formativi.

In conclusione il testo curato dal prof. Maurizio Sibilio non è solo un saggio di carattere scientifico sulla didattica integrativa ma è un "diario di bordo" della nostra scuola, pieno di motivazioni e di suggestioni che incoraggiano la necessaria valorizzazione dei suoi operatori e testimoniano la loro indiscutibile competenza.

Diego Bouché

Direttore Generale U.S.R. Campania

Introduzione

All'inizio degli anni settanta dello scorso secolo ha avuto inizio il processo di integrazione degli alunni portatori di handicap nella scuola comune. All'epoca era dominante l'idea di una scuola fondata su un programma corrispondente alle possibilità di un alunno-tipo in una certa età.

Con il diffondersi della scuola di massa molti fatti cominciarono a scalfire questa convinzione. Un gran numero di bambini faceva fatica nei primi anni di scolarità per i motivi più diversi. Per alcuni l'esperienza della scrittura era una assoluta novità, altri avevano qualche deficit o problemi di sviluppo, spesso transitori, altri situazioni di handicap di modesta entità. Per questi bambini l'insuccesso era assicurato, anni e anni a rifare la prima o al massimo la seconda classe fino a quando, troppo lontani dal rendimento standard accettabile, abbandonavano la scuola.

Rilevato il fenomeno, furono istituite le classi differenziali pensate come luoghi temporanei di allenamento intensivo e, ben presto, rivelatesi luoghi senza ritorno. Tutti insieme, con problemi diversi, con un programma semplicemente rallentato, gli alunni avrebbero dovuto recuperare i deficit accumulati e ritornare alla classe di appartenenza.

Ancora più critica era la scolarizzazione degli alunni con gravi patologie sensoriali e/o psicofisiche; erano inseriti in classi speciali istituite presso le scuole comuni oppure in istituti speciali, spesso in regime di convitto. Ne derivava una situazione di assoluta separatezza dai coetanei e nei casi più gravi anche dalla famiglia.

A partire dal 1971, con la promulgazione della legge sugli invalidi civili, si avviò nel nostro paese un processo che piuttosto velocemente portò, da un lato, al riconoscimento delle diversità personali che impedivano di fatto l'esercizio del diritto di cittadinanza e, dall'altro, alla proclamazione del diritto di ciascun ad avere la scuola a sua misura, ovvero il diritto di ogni bambino, a prescindere dalle condizioni familiari e di salute, di vivere la sua età in una comunità di pari, di apprendere quanto gli era necessario per una vita dignitosa, nelle forme e nei modi a lui più congeniali.

Il nostro paese nel 1977 fece una scelta coraggiosa; la legge che ha sancito l'integrazione degli alunni portatori di handicap nella scuola dell'obbligo può ben essere intesa come l'affermazione concreta del principio costituzionale dell'uguaglianza e, pur nelle molte ombre che connotarono la sua applicazione, alla distanza appare come il punto d'avvio di un cambiamento reale delle prospettive educative e sociali.

Docenti e dirigenti della scuola timidamente cominciarono a guardare gli alunni con occhio diverso, cominciarono ad accorgersi che la manifesta diversità dell'handicap era la spia di una più vasta gamma di diversità personali, alcune delle quali richiedevano una cura educativa più raffinata

affinché non fosse vanificato il principio dell'uguaglianza sancito dall'articolo tre della Costituzione.

Questa è ormai storia. Nell'epoca attuale alla persona in situazione di handicap è riconosciuta l'intera gamma dei diritti di cittadinanza, ivi compreso il diritto allo studio per l'intero percorso scolastico, come pure sono dichiarati il valore delle diversità personali e l'impegno delle istituzioni nel supporto agli alunni in difficoltà per situazioni familiari e sociali. Permangono tuttavia le difficoltà quando si cerca di definire e attuare un progetto educativo concretamente centrato sulle specifiche esigenze formative degli alunni in situazione di handicap. Inoltre va considerato che nell'epoca attuale la diversità si declina in una sempre più ampia molteplicità di modi; i contesti di vita dei nostri ragazzi sono estremamente differenziati, come pure lo sono le esperienze, i saperi, i linguaggi e le modalità di relazione; le nostre scuole sono frequentate da molti alunni stranieri e quindi portatori di lingue e culture diverse.

Di qui la sicura pertinenza dell'obiettivo del progetto *I CARE*, realizzare una scuola inclusiva a partire dagli alunni in situazione di handicap. Tale obiettivo comporta sia la riflessione sui processi di integrazione degli alunni in situazione di handicap, sia una riflessione più estesa centrata sull'intera gamma delle diversità presenti nei contesti scolastici.

Cosa significa una scuola inclusiva? Una scuola che include tutti nel suo progetto educativo. La scuola inclusiva innanzitutto progetta e realizza il piano formativo tenendo conto di tutti gli alunni, della ricchezza e delle problematiche rappresentate dalle diversità di ciascuno; la scuola inclusiva è quella che riconosce e valorizza la professionalità dei docenti nelle sue diverse articolazioni e di altri operatori che collaborano alla realizzazione del progetto educativo. La scuola inclusiva tiene conto che la vita degli alunni soltanto in parte si svolge a scuola e considera le famiglie come interlocutori privilegiati con i quali condividere il progetto educativo nella consapevolezza della difficoltà dell'educare nell'attuale momento storico. La scuola inclusiva, infine, si raccorda con le istituzioni del territorio allo scopo di potenziare l'azione formativa con il supporto di saperi specialistici e di competenze istituzionali specifiche.

Come è già accaduto con l'attuazione della L. 517 nel 1977, porsi oggi l'obiettivo di migliorare i livelli di inclusività della scuola significa per un verso impegnarsi nella costruzione di un progetto educativo rispondente all'intera gamma delle diversità presenti e, per un altro verso, promuovere e diffondere la cultura dell'accoglienza, del rispetto e della valorizzazione delle diversità. Ancora una volta la scuola è chiamata a produrre cultura praticando e diffondendo insieme valori fondamentali per il vivere civile.

I punti di forza del progetto *I CARE* sono evidenti: la valorizzazione dell'autonomia scolastica, la promozione della cultura di rete, la contestualizzazione dei percorsi di ricerca-azione, la promozione di raccordi interni ed esterni, la valorizzazione delle istituzioni del territorio.

Le scuole della Campania hanno aderito con entusiasmo alla proposta scegliendo tra i quattro percorsi di ricerca-azione proposti il più rispondente alle proprie esigenze. I temi proposti delimitano aree specifiche d'intervento, l'approfondimento di una delle aree incide in modo significativo sui livelli di inclusività di ciascuna scuola. Le scuole che hanno deciso di impegnarsi sul tema *classe* hanno esplorato l'area della didattica, nella dimensione disciplinare e interdisciplinare; la scelta del tema *scuola* ha comportato l'analisi dell'organizzazione complessiva della scuola, ivi compresi gli spazi, le risorse professionali e quelle strumentali; la scelta del tema *famiglia* ha impegnato i gruppi di ricerca nell'analisi delle modalità di raccordo con le famiglie e nella individuazione di modalità più efficaci di comunicazione e condivisione; infine, con scelta del tema *territorio*, i gruppi di ricerca si sono impegnati nell'esplorare le possibilità di raccordo con le istituzioni del territorio e nella costruzione di strumenti utili per la definizione e l'attuazione di piani d'azione concordati.

Ne sono derivati percorsi e prodotti interessanti, in molti casi qualitativamente rilevanti, che vanno ad incrementare il patrimonio regionale e nazionale delle *buone pratiche* al quale le scuole possono attingere per migliorare la qualità dell'offerta formativa.

Alessandra Monda
Dirigente Tecnico del MIUR

PARTE I

Il progetto di ricerca

I.1 Le potenzialità didattico-sperimentali del Progetto I CARE

di Maurizio Sibilio

“Il corpo è qualcosa di più di un'altra macchina, indistinguibile dagli oggetti artificiali del mondo. Esso è anche il ricettacolo del senso individuale del Sé, dei propri sentimenti e aspirazioni più personali, oltre che quell'entità a cui altri rispondono in un modo speciale a causa delle loro qualità unicamente umane. Fin dall'inizio, l'esistenza di un individuo come essere umano incide sul modo in cui gli altri lo trattano, e molto presto l'individuo perviene a considerare il suo proprio corpo come speciale”

H. Gardner, *Formae mentis*. Saggio sulla pluralità delle intelligenze (2005).

La relazione tra azione e cognizione in ambito didattico è stata negli ultimi decenni oggetto di una riflessione scientifica che ha coinvolto diversi filoni di ricerca. Sul piano psico-pedagogico molti modelli teorici hanno confermato la “significatività” dell'esperienza corporea nei processi cognitivi, la sua capacità di supportare l'esperienza formativa e costituire un canale alternativo per accedere alla conoscenza.

In campo neuroscientifico le evidenze sperimentali sui neuroni *mirror* hanno contribuito a chiarire la funzione “intelligentemente interattiva” del movimento in ambito didattico, analizzando le potenzialità di cui è portatore il soggetto in presenza di sollecitazioni intenzionali e la sua potenziale capacità di predisporre repertori di soluzioni ed integrarle efficacemente “l'attivazione dei neuroni specchio genererebbe una ‘rappresentazione motoria interna’ dell'atto osservato, dalla quale dipenderebbe la possibilità di apprendere via imitazione”¹. Questo scenario ha offerto alla didattica nuove opportunità e nuove prospettive sul piano metodologico, consolidando scientificamente la consapevolezza che il corpo ed il movimento siano per l'insegnante e per lo studente strumenti a supporto dell'acquisizione dei saperi.

Le potenzialità dell'esperienza corporea come possibile strumento di facilitazione dei processi formativi a supporto della didattica assume un particolare significato in presenza di studenti disabili i cui bisogni “speciali” richiedono la costruzione di modalità di insegnamento adeguate agli specifici sistemi di decodifica del soggetto e alle caratteristiche del suo sistema cognitivo. Lo studente disabile è chiamato, infatti, ad utilizzare nella scuola le sue abilità diverse per migliorare la propria autonomia e costruire accessi alternativi ai saperi. In questo senso all'insegnante è richiesta la costruzione didattica di abilità come quella dell'uso della penna, della tastiera del computer e del mouse, degli attrezzi da disegno o della calcolatrice che necessitano l'elaborazione di modelli esecutivi adeguati al deficit dell'alunno, in molti casi molto diversi da quelli convenzionalmente

¹ Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 95.

utilizzati. Nello stesso tempo è utile considerare che i diversi gesti motori e le diverse prassie che il docente sollecita nell'alunno rispondono spesso a processi riproduttivi che ne condizionano l'esecuzione in quanto assumono uno specifico significato ai fini dell'apprendimento "appena vediamo qualcuno compiere un atto o una catena d'atti, i suoi movimenti, che lo voglia o meno, acquistano per noi un significato immediato"².

Sul piano apprenditivo il corpo "in azione" attraverso i suoi movimenti e gesti costituisce quindi un supporto originale alla didattica per la disabilità, sollecitando forme di coinvolgimento senso-percettivo ed emozionale che rendono l'esperienza dell'insegnamento carica di elementi potenzialmente significativi per il soggetto e per i suoi sistemi di decodifica e di memoria.

In questa prospettiva, una didattica che voglia contribuire a riconoscere nella scuola la differenza come ricchezza e proporla come valore e come diritto, non può ignorare la dimensione corporea dell'insegnamento, considerato come una risorsa di quella professionalità docente che don Milani nel suo celebre "*I care*" (*mi prendo cura, mi faccio carico*) ha descritto come un principio di responsabilità solidale nei confronti dell'altro, dei suoi bisogni e delle sue differenze.

Questo orizzonte valoriale della didattica è la cifra sulla quale si realizza nella scuola una educazione alla molteplicità degli stili cognitivi, dei modi di apprendere e di conoscere, di rappresentarsi la realtà e di rapportarsi ad essa, valorizzando la differenza ed attualizzando il potenziale intellettuale dei soggetti diversamente abili. La sperimentazione di una pluralità di strategie legate all'insegnamento-apprendimento, compresa quella legata all'esperienza corporeo-chinestesica, e la diversificazione delle proposte e dei percorsi didattici sono le coordinate del progetto "*I-Care*", promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione negli anni scolastici 2007/2008 e 2008/2009 rivolto ai problemi dell'integrazione scolastica e sociale dei ragazzi diversamente abili e finalizzato a promuovere in modo effettivo la dimensione inclusiva dell'istituzione scolastica.

Le linee metodologiche del Progetto "*I-Care*" si basano sull'esigenza di prefigurare alcune essenziali fasi di lavoro che aiutino le scuole a fare ricerca didattica partendo dall'esperienza, fino a condividere, verificare e generalizzare presupposti, condizioni ed esiti della ricerca stessa.

I limiti, le difficoltà e le incertezze registrate in molte delle realtà scolastiche nel far fronte a situazioni problematiche relative ai processi di inclusione richiedono infatti itinerari euristici che favoriscano un continuo ripensamento delle pratiche educative e delle competenze didattiche del docente a cui è richiesto di adottare adeguate metodologie di insegnamento che in qualche caso possono essere alternative o complementari a quelle generalmente utilizzate.

² *ivi*, p. 127.

L'esperienza di ricerca-azione condotta ha coinvolto una rete di scuole della provincia di Salerno e si inserisce, nel processo di trasformazione in atto del nostro sistema formativo, come possibile supporto all'evoluzione dei modelli didattici connessi alla piena attuazione dell'autonomia attraverso *“comunità professionali ed educative che realizzano il diritto all'educazione e alla formazione nella prospettiva dell'accoglienza, del riconoscimento e della valorizzazione delle capacità e competenze di ciascuno”*³.

³ Finalità del Piano Nazionale di formazione e ricerca 2007/2009. ICARE Imparare Comunicare Agire in una rete educativa.

I.2 Le procedure di ricerca didattica per l'integrazione del disabile in riferimento allo sfondo normativo del progetto I-Care

di Paola Aiello

Il progetto I-Care elaborato dal Ministero si propone di individuare, in una prospettiva educativo-formativa e attraverso la ricerca didattica, *buone prassi* da attivare a sostegno dell'integrazione scolastica. Esso si configura come il prodotto naturale della riflessione psico-pedagogica sulle pratiche di integrazione scolastica che ha accompagnato il lungo iter legislativo italiano verso la valorizzazione della *diversità* e il riconoscimento di essa come risorsa da integrare socialmente.

Una tappa fondamentale di questo percorso è rappresentata dalla legge 517 approvata nel 1977⁴ che già aveva previsto l'attuazione di forme d'integrazione scolastica attraverso l'inserimento degli studenti disabili nelle istituzioni scolastiche, “con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati” per la scuola elementare e “l'utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione”; la scuola superiore veniva corresponsabilizzata solo successivamente nei processi di integrazione degli studenti disabili con la Sentenza della Corte Costituzionale del 1987⁵ e la Circolare Ministeriale del 1988⁶ che affermarono definitivamente il diritto dell'alunno disabile ad una piena integrazione in ogni ordine e grado di scuola.

La progressiva diffusione e il radicamento sociale della cultura dell'integrazione trovano un organico approdo giuridico nella legge quadro n.104 del 1992, i cui articoli 12 -16 e 43 sono ancora oggi un riferimento normativo complesso e sistemico che contribuisce ad affermare la pluralità dei diritti del disabile.

La successiva legge n. 59 del 1997⁷ ha aperto ulteriori prospettive di realizzazione del “*principio generale dell'integrazione di tutti gli alunni nella classe e nel gruppo*”, delineando in termini di

⁴ Legge 4 agosto 1977, n. 517 – “Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

⁵ La Corte Costituzionale con la sentenza n.215/87 ha fatto leva sul secondo comma dell'Art.3 della Costituzione, secondo il quale è compito della Repubblica rimuovere le condizioni che sono causa della disuguaglianza. Se la minorazione è causa indubbia di disuguaglianza, l'integrazione scolastica può rimuovere tali condizioni e ristabilire l'eguaglianza “sostanziale”. In Nocera S. (2001). Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Trento:Edizioni Erickson, p.44.

⁶ La C.M. n.262/88 emanata dal Ministero della Pubblica Istruzione ribadiva la necessità di una maggiore continuità educativa e organizzativa fra scuola media e superiore, nonché la necessità di rapporti interistituzionali tra scuola, enti locali e USL. cfr Nocera S.(2001). Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Trento:Edizioni Erickson, p.44-45.

⁷ Con la legge del 15 Marzo 1997, n°59, il Parlamento ha dato una prima risposta alle istanze autonomistiche provenienti ormai da tutto il Paese, delegando il Governo:- a conferire alle regioni e agli enti locali tutte le funzioni che,

autonomia il profilo innovativo e la proposta culturale e didattica di ogni scuola; il D.P.R. 8-3-99 n.275⁸ sul “Regolamento dell’autonomia” ha infine affermato il diritto delle singole istituzioni scolastiche a una piena autonomia didattica, disciplinare, di ricerca, innovazione e sviluppo. Le nuove spinte prodotte dall’autonomia scolastica hanno liberato nuove energie culturali e consentito la piena affermazione della qualità di alcune offerte formative ispirate da solidi principi pedagogici anche in campo educativo-inclusivo.

L’esigenza di qualità del processo d’integrazione auspicata ha inoltre gradualmente e progressivamente evidenziato la necessità di realizzazione di un sistema integrato che la legge 328/2000⁹ ha definito descrivendo i compiti e le responsabilità di tutti gli organismi che concorrono a creare il tessuto sociale e culturale dell’istituzione scolastica, la cui funzione è fondamentale nei processi di inclusione. Infatti, la qualità dell’integrazione richiede l’assunzione di un modello partecipativo che coinvolga, oltre ai componenti individuali e strutturali della scuola, i servizi e i soggetti deputati espressamente all’assistenza sanitaria e sociale.

Gli attuali provvedimenti favorevoli ad un sistema integrato modificano ulteriormente l’approccio interpretativo per analizzare le caratteristiche e i vincoli che regolano l’inserimento della persona disabile e favoriscono la codifica di un “*nuovo lessico portatore di nuovi significati*”¹⁰.

Attualmente il concetto di integrazione ha subito una sorta di ridefinizione che ha condotto gradualmente all’adozione del termine “inclusione”, ampliandone la valenza, sia per quanto concerne i contesti, che per quanto riguarda le persone interessate e i processi finalizzati all’affermazione dei loro inalienabili diritti.

alla luce della Costituzione vigente, non debbono essere necessariamente esercitate dallo Stato:- a riorganizzare una generale riforma della amministrazione dello Stato. Nel quadro della riorganizzazione e della redistribuzione delle competenze tra Stato, Regioni ed Enti Locali, l’articolo 21 della medesima legge ha attribuito alle Istituzioni Scolastiche autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo, dotandole a tal fine di personalità giuridica. (U. Margiotta, La riforma del sistema scolastico, Introduzione a “Dirigere la scuola dell’Autonomia”, di M. Costa, Torino, ISEDI, 1999, p. IX).

⁸ Con il DPR n° 275 dell’8 marzo 1999 è stato emanato il "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n.59". All’interno del DPR 275/99 al Capo II, dedicato all’autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, è assegnata alle istituzioni scolastiche il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità attraverso la promozione delle potenzialità di ciascun alunno e l’adozione di tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo. Inoltre, sempre in ambito didattico nell’articolo 4 comma 2/c, viene espressamente prevista "l’attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell’integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104".

⁹ La legge 8 novembre 2000, n°328 “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”, si colloca al termine di due complessi processi di cambiamento riferiti uno all’assistenza, iniziato con il DPR 616/77, e l’altro riguardante l’attuazione delle autonomie locali, iniziato con la legge 142/90. (...)La legge sancisce la costruzione del sistema integrato dei servizi sociali è finalizzata a garantire pari opportunità e diritti di cittadinanza, secondo il dettato costituzionale dell’art.3 della Costituzione.(...)In relazione ai problemi dei disabili la legge si occupa delle persone disabili in due articoli specifici:l’art.14 e l’art.24”. in Gaincaterina F. (2006) Come evitare il giro dell’oca dell’assistenza. Milano:Franco Angeli p.33-35.

¹⁰ Sibilio, M. (2003). Le abilità diverse. (Presentazione di Sarracino V.) Napoli: Simone, p.5.

“In riferimento ai contesti, l’inclusione rappresenta il tentativo di ricollocare l’idea di integrazione saldando fra loro i processi formativi e scolastici, quelli sociali e le politiche relative ai servizi”¹¹:

per cui l’integrazione scolastica diviene parte di un più ampio intervento sull’integrazione sociale; in tale processo di trasformazione dei sistemi educativi e della cultura di base sono coinvolti non solo i discenti, a cui è consentito di partecipare attivamente e equamente ai processi di apprendimento, ma anche tutti i dirigenti scolastici e docenti alla cui professionalità è demandato il compito di entrare in sintonia con il panorama di radicale cambiamento che investe i sistemi educativi, svolgendo un ruolo didattico e organizzativo attivo ed efficacemente utile a tali dinamiche innovative.

La ricchezza delle norme se da una parte ha evidenziato la positività di una cultura giuridica italiana fortemente permeata da principi pedagogici, dall’altra non è stata sufficiente a garantire la piena affermazione dei diritti dei disabili in ambito educativo. L’applicazione delle norme di integrazione scolastica dei disabili non può, infatti, derivare dalla sola presenza delle misure sanzionatorie, ma necessita di una condivisione dei valori che la legge afferma, tradotti in comportamenti professionali soggettivi e collettivi e da specifiche competenze didattiche adeguate a favorire lo sviluppo delle potenzialità degli studenti diversamente abili.

Con tali finalità, negli ultimi decenni, nel corso di diverse Conferenze Nazionali e Internazionali si è registrata un’attenzione sempre maggiore all’individuazione e all’elaborazione di strategie di intervento che conferissero maggiore qualità ai processi di integrazione e si è costantemente analizzato lo stato di attuazione del dettato normativo evidenziandone le implicazioni in ambito psico-pedagogico e didattico. Tali momenti di riflessione e di confronto hanno compreso anche il campo della ricerca didattica applicata all’ambito della disabilità, i cui risultati si inseriscono nel panorama europeo della ricerca scientifica nei temi delle *“best practices”* e delle politiche della *“full inclusion”*, impegnando la comunità scientifica europea in un dibattito costante sui vantaggi e gli svantaggi di una piena inclusione degli allievi diversamente abili nelle scuole “normali”.

Gli studi riportati nella letteratura scientifica europea sul tema della *“full inclusion”* mostrano i vantaggi di una educazione inclusiva, talvolta comparando i risultati “accademici e sociali” degli allievi inseriti in contesti inclusivi e non inclusivi¹², talvolta evidenziando i vantaggi anche

¹¹ Contini, L., Rosati, L. (a cura di) (2008). Per una didattica speciale di qualità. Perugia: Morlacchi Editore p.17.

¹² “It appears the special-needs students in regular classes do better academically and socially than comparable students in non-inclusive classes”: E. Baker et al. 1994/’95 p.6 in Kristine McCarty (2006). Full Inclusion: The Benefits and Advantages of Inclusive Schooling. An Overview. ERIC Document re production Service No. ED496074.

economici per una comunità che adotta una dimensione accogliente e integrativa dell'organizzazione scolastica¹³.

In questa prospettiva emerge l'importanza della dimensione partecipativa dell'inclusione e si assiste ad un ulteriore ampliamento dei riferimenti:

“infatti, se il processo di integrazione si indirizza ai bisogni delle persone con disabilità o, in una visione più ampia, a quelle con bisogni speciali, l'inclusione rivolge la sua attenzione a tutti quelli che partecipano alla vita sociale”.¹⁴

Le numerose ricerche condotte sul tema sembrano aver prodotto a una progressiva evoluzione del modello integrativo della disabilità in direzione di una dimensione educativa che, in una logica interazionista dello sviluppo e in linea con gli attuali nodi teorici della psico-pedagogia, ha rivalutato l'azione formativa del contesto. Secondo questo approccio, le difficoltà del bambino non sono viste soltanto come conseguenza di una disfunzionalità ma sono ricondotte anche agli ecosistemi di cui il bambino è parte.¹⁵

Nonostante l'impegno di molti studiosi nel tentativo teorico-argomentativo e prassico di “destrutturare” una sistema segregante e esclusivo in favore di un modello inclusivo della disabilità¹⁶, la realizzazione di una *piena inclusione* è stata spesso ostacolata da contesti poco favorevoli che, in alcuni Paesi Europei, ne hanno ostacolato la realizzazione; infatti non sempre l'integrazione scolastica è stata adeguatamente supportata dalla definizione di standard di apprendimento accessibili e, inoltre, la libertà di scelta, da parte dei genitori, delle scuole da frequentare (speciali o normali), molto spesso ha corrisposto a caratteristiche ambientali, logistiche, tecniche e professionali inadeguate a garantire il processo inclusivo.

In Italia, la ricerca sulle politiche dell'inclusione ha seguito nei diversi momenti storici specifici filoni orientati alla descrizione e/o valutazione dei livelli di qualità e/o alla definizione di indicatori di aspetti processuali e di esito e/o alla dimostrazione della positività dei processi di integrazione attraverso evidenze empiriche che documentavano gli esiti positivi a livello cognitivo, affettivo e relazionale, negli alunni diversamente abili e nelle persone coinvolte in una positiva interazione con essi.¹⁷ Le metodologie adottate sono state condizionate di volta in volta dall'oggetto di studio, la cui complessità ha indotto prevalentemente all'uso di strategie qualitative tradizionalmente adottate dalla ricerca in campo educativo. L'analisi di esperienze singole, di classi o di scuole, ha richiesto

¹³ Wagle, S., Wilcox, D. & Manges, C. (1994). Full Inclusion of Exceptional Students: Three Perspectives. Chicago, IL: Mid-West Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction service No. ED377625).

¹⁴ *ivi*, p. 17.

¹⁵ cfr. Mittler, P. (2000). Working towards Inclusive Education: social contexts. London: David Fulton.

¹⁶ cfr. Thomas G. & Loxley A. (2001). Deconstructing special education and constructing inclusion. Philadelphia: Open University press.

¹⁷ cfr. D'Alonzo, L. e Ianes, D. (2008). L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie. In Canevaro A. (a cura di), L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Trento: Ed. Erickson.

l'impiego in particolare di un modello partecipato come la ricerca-azione che in Italia si è particolarmente concentrata sulle *“buone prassi dell'integrazione”*.

Il Progetto I-Care si colloca in questo filone di ricerche accogliendo le istanze prodotte a livello legislativo e inserendosi in un percorso di rilancio della qualità dei processi di integrazione e di garanzia del diritto allo studio e all'educazione di *“tutti e ciascuno”*.

Le finalità del progetto ministeriale corrispondono a una presa di coscienza della *ineliminabilità* della differenza e a una riconsiderazione di essa come possibilità, stimolo e ricchezza a cui attingere attraverso modalità di intervento educativo che sappiano favorire momenti di integrazione e promuovere attività didattiche che possano agevolare l'apprendimento del disabile per un migliore adattamento all'ambiente che lo accoglie.

Secondo questa impostazione teorica, il progetto *I-Care* considera la partecipazione al processo educativo da parte di insegnanti e alunni come uno dei fattori di socializzazione indispensabile ai processi integrativo-formativi, contribuendo

*“in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggio, al dispiegarsi cioè di quelle sollecitazioni psicologiche atte a migliorare i processi di apprendimento, di comunicazione e di relazione attraverso la progressiva risoluzione dei condizionamenti indotti dalla menomazione”*¹⁸.

L'acquisizione di una cultura dell'integrazione in tutte le persone che operano in contesti scolastici, ha richiesto specificamente un'azione di formazione promossa dal Progetto I-Care presentato in questo lavoro, attraverso un percorso metodologico articolato in più ambiti di ricerca e approfondimenti tematici, con lo scopo di conferire ai processi di integrazione ulteriori margini di qualità e di sviluppo.

Il Progetto, conformemente alla tradizione della ricerca-azione e seguendo dettagliatamente le scansioni tracciate dal MIUR, si è articolato in diverse fasi:

La prima fase è stata preliminare all'avvio del percorso di ricerca/formazione ed è consistita in un lavoro di autoanalisi da parte delle scuole che dovevano interrogarsi sulle proprie pratiche educative relative al processo di inclusione;

In quale misura la realtà scolastica si caratterizza come scuola inclusiva?

Cosa qualifica una scuola inclusiva?

¹⁸ Favia Maria, L. (2003). Comunicare oltre le parole. Una scuola senza le barriere: famiglie e istituzioni di fronte alla sordità. Milano: Franco Angeli, p. 86.

La seconda fase ha previsto l'analisi critica e la problematizzazione delle esperienze pregresse in merito all'ambito di indagine individuato (didattica, organizzazione, famiglia, progetto di vita).

Quali sono i punti di forza e di debolezza della nostra esperienza di scuola inclusiva?

Su quali aspetti potremmo migliorare?

A quali condizioni?

Si è trattato innanzitutto di mettere a fuoco le ipotesi di ricerca e successivamente di individuare le forze di supporto e i vincoli che ostacolavano il cambiamento previsto, ipotizzando interventi di potenziamento del supporto e di contenimento degli ostacoli.

La terza fase ha realizzato l'elaborazione e l'implementazione di un piano di miglioramento alla luce di quanto emerso dall'indagine sulla situazione esistente che è coincisa con la fase della stesura del progetto.

Quali azioni di contenimento delle forze ostacolanti sono state individuate?

Quali azioni di potenziamento delle forze facilitanti e delle potenzialità emergenti?

La quarta è stata la fase operativa, durante la quale ogni scuola ha dovuto individuare e attivare delle sequenze di azione da attuare per la realizzazione del progetto, avvalendosi della collaborazione di esperti esterni (Università, Associazioni professionali, Agenzie Formative). Per ogni azione è stato indicato chi la realizzava, quando, con che scopo, in che momento del progetto, in quale modo, e mediante il coinvolgimento di quali risorse e prodotti .

Come mettere in atto le azioni previste?

Quali scansioni operative attuare?

La quinta fase ha previsto il monitoraggio e la valutazione delle azioni di miglioramento messe in atto. Da tale momento operativo si attendeva l'emersione dell'efficacia delle pratiche individuate e che si intendevano mettere a disposizione della scuola per l'implementazione delle pratiche di inclusione.

In quale misura si sono raggiunti gli obiettivi che ci si era prefissi?

Quanto i cambiamenti introdotti hanno potenziato la capacità inclusiva dell'Istituto Scolastico?

Quali azioni di miglioramento possono essere condivise da tutta la scuola ed assunte ora a livello di sistema?

L'ultima fase ha riguardato la diffusione delle esperienze. La conclusione del lavoro ha previsto infatti, che le scuole coinvolte nel progetto partecipassero, attraverso un documento di sintesi ad altre scuole (scuole vicine, scuole amiche, scuole in rete, scuole del territorio), il percorso effettuato (punti di partenza, ipotesi, miglioramenti individuati, metodologia) per ricercare, nel confronto e nell'interazione con altre realtà, le condizioni di fattibilità dei cambiamenti individuati nel proprio lavoro di ricerca-azione e per individuare condizioni contestuali capaci di far assumere, anche alle altre scuole, aspetti di implementazione nella cultura e nelle pratiche di inclusione già attivate.

Cosa si può apprendere dall'esperienza delle scuole aderenti al progetto?

Quali elementi di trasferibilità contengono i loro percorsi?

Attraverso la pratica della ricerca-azione, il Progetto I-Care si è proposto di produrre innovazione o di valorizzare le pratiche educative e didattiche esistenti, cercando di coniugare un approccio sistematico e non puramente soggettivo con l'esigenza di seguire l'azione e l'innovazione nel suo procedere, senza predeterminarla.

Si è trattato in particolare di fornire un contributo alle spinte innovatrici che interessano il sistema educativo italiano, soprattutto per quanto concerne le tematiche dell'inclusione, attraverso l'individuazione di attività didattico-formative che scaturiscano dall'azione congiunta di chi opera sul campo e di chi fa ricerca. Dewey, ne *“Le fonti di una scienza dell'educazione”*, aveva già messo in evidenza come l'apprendimento passi per l'azione e come, dunque, anche docenti ed educatori possano interiorizzare e applicare consapevolmente i risultati della ricerca solo se hanno contribuito alla costruzione del sapere e agli strumenti da utilizzare.

Lo scopo è stato quello di favorire il passaggio dalle “buone esperienze” alle “buone prassi” attraverso un progetto specifico, che definisse ipotesi da verificare sul campo, utilizzando una metodologia scientifica e una prassi didattica rigorosa che conducesse a una possibile condivisione dei risultati con altre istituzioni scolastiche, ritenendo questo lavoro comune il presupposto di un diffuso e profondo cambiamento dell'agire educativo in senso inclusivo.

La ricerca-azione promossa dal progetto I-Care si muove proprio in questa direzione, cercando un nuovo “rapporto tra teoria e pratica”, facendo riferimento a un problema effettivamente avvertito

come significativo nelle pratiche educative della scuola italiana¹⁹: l'inclusione degli allievi diversamente abili nel panorama della complessità della società contemporanea, attraverso un possibile cambiamento della didattica in presenza di specifiche esigenze formative alle quali l'insegnamento tradizionale non sempre è in grado di rispondere che si traduce in una categoria della formazione

*“simmetrica alla complessità, poiché questa include e postula la differenza e poiché la differenza si rende leggibile, nelle relazioni che stabilisce con e tra i piani di esperienza, tra e con gli eventi “disseminativi” che essa produce, attraverso il richiamo alla complessità e a modelli di connessione non riduttiva”*²⁰.

¹⁹ cfr. Lumbelli, L. (1990). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa, in Balduzzi G.U., Telmon V. (a cura di). Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro. Bologna: CLUEB, p. 228.

²⁰ Cambi, F. (2002). Manuale di filosofia dell'educazione. Bari: Laterza.

I.3 Ricercare corporeamente in ambiente educativo: presupposti teorici a sostegno dell'ipotesi di ricerca

di Paola Aiello e Maurizio Sibilio

La ricerca sull'uso del corpo e del movimento in ambito didattico ha suggerito, negli ultimi decenni, nuovi modi di concepire e indagare i rapporti tra le caratteristiche fisiche, cognitive, affettive e relazionali della persona, inducendo sul piano pedagogico un ripensamento critico delle prassi didattiche, formative e inclusive prevalentemente adottate nella scuola italiana.

Un primo livello di approfondimento teorico ha riguardato il ruolo del corpo e del movimento nei processi cognitivi, riconoscendo le potenzialità relazionali, l'efficacia formativa e la valenza inclusiva delle attività didattiche centrate sul corpo e il movimento, per lungo tempo considerate, utilizzate e sperimentate quasi esclusivamente nelle loro dimensioni addestrative.

Un secondo livello di approfondimento si è invece direzionato verso lo studio delle possibili relazioni tra attività di movimento e benessere psico-fisico dell'individuo, riconoscendo la funzione dell'esperienza motorio-corporea nel determinare la qualità degli stili di vita e delle relazioni della persona, condizionata dall'integrazione di fattori sia fisici e biologici che culturali, sociali e psicologici.

In linea con questi campi di indagine, la ricerca condotta per il progetto ministeriale I-Care si è proposta di esplorare dimensioni didattiche alternative a quelle tradizionalmente adottate in ambiente educativo, individuando strategie di insegnamento in cui sia riconosciuto al corpo e al movimento un ruolo di primo piano nei processi formativi e inclusivi;

“una rivalutazione del corpo e del movimento come mediatore dei saperi e protagonista della comunicazione, veicolo per la strutturazione delle relazioni e strumento privilegiato per la promozione del benessere psico-fisico di ogni persona nella sua unicità e specificità”²¹.

La prospettiva adottata ha individuato come campo d'indagine il corpo e le sue potenzialità chinestesiche utilizzabili per l'individuazione di buone prassi didattico-educative nei processi di inclusione, affermando la valenza formativa di metodologie in cui sia maggiormente esplicita e resa visibile la relazione tra il *sapere*, il *comunicare* e l'*agire*.

Nello specifico, si è trattato di recuperare, sul piano teorico, le acquisizioni psico-pedagogiche che, già a partire dal secolo scorso, hanno suggerito l'impiego di una didattica che non ricorresse

²¹ Sibilio, M., Raiola, G., Gomez Paloma, F., D'Elia, F., Galdieri, M., Baldassarre, G., Carlomagno, N. (2008). The Value of Sport in the Processes of Social Integration. Proceeding of AIESEP 2008 World Congress “Sport Pedagogy Research, policy and practice”, AIESEP, Sapporo, Giappone, p.120.

esclusivamente ai linguaggi verbali centrati sulla dominanza sensoriale vista-udito e che consentisse l'accesso alla conoscenza anche attraverso altri canali percettivi. In questa prospettiva, i progressi nel campo delle neuroscienze, e in particolare delle scienze cognitive, hanno indotto implicitamente una ridefinizione della modalità di realizzazione del processo di insegnamento-apprendimento e una valorizzazione della didattica corporea e motoria sia dal punto di vista dei linguaggi che dei saperi culturali e delle forme di conoscenza alle quali è possibile accedere attraverso un uso diverso del movimento.

La ridefinizione della progettazione formativa in ambito scolastico in tal senso ha richiesto preliminarmente di superare idee pregiudiziali che ancora influenzano le pratiche educative e che emergono da visioni dualistiche

“che hanno ritenuto di separare artificialmente il corporeo dal cognitivo, ignorando il ruolo del movimento e della corporeità nella costruzione dei legami mnemonici”²²

e nel conseguimento di un'integrità e un possibile equilibrio e benessere psicofisico che si realizza necessariamente attraverso un uso consapevole del corpo per una completa integrazione e affermazione dell'individuo e delle sue “diverse” potenzialità.

Nell'articolazione delle attività del progetto I-Care ciò si è tradotto in uno specifico approccio metodologico fondato sull'affiancamento di modalità di apprendimento simbolico-ricostruttive a strategie percettivo-motorie, associando alla decodifica dei simboli e alla loro ricostruzione mentale l'efficacia della percezione e dell'azione motoria nella memorizzazione delle informazioni e nell'apprendimento di nuovi comportamenti²³.

In particolare, si è postulata l'ipotesi di affiancare a forme metodologiche e didattiche centrate su lezioni frontali, lettura e interpretazioni di testo, modalità esperienziali senza limitazioni di accesso che impiegano prioritariamente e prevalentemente il sistema percettivo-motorio, il quale

“opera in modo più naturale e spontaneo, non ha bisogno di consapevolezza, non richiede concentrazione, non ci fa fare fatica, non ci stanca ed è molto più veloce”²⁴.

Sul piano metodologico si è definita infatti un'ipotesi di ricerca che si avvallesse di un approccio interdisciplinare per l'indagine di prassi didattiche integrative sostenute da una coerente architettura teorica di riferimento che armonizzasse le dimensioni esplicative delle scienze della natura e le dimensioni ermeneutiche delle scienze dell'uomo. Nello specifico:

- le prime hanno consentito di affermare, dal punto di vista neurobiologico, l'efficacia della didattica del corpo e del movimento nei processi di conoscenza, con particolare riferimento

²² Sibilio, M. (2008). Caratteristiche e vincoli dell'approccio comportamentista nella didattica delle attività motorie e sportive. Quaderni del Dipartimento 2007-2008. Università degli Studi di Salerno. Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Lecce: Pensa Editore, p.156.

²³ cfr. Antinucci, F. (2001). La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere. Bari: Laterza.

²⁴ *ivi*, pp.15-16.

alla relazione tra esperienze corporee e processi mnemonici, evidenziandone le implicazioni educativo-inclusive e la loro capacità di contribuire alla costruzione del benessere psico-fisico individuale;

- le seconde hanno consentito di individuare uno spazio di riflessione metateorica sulle buone prassi didattiche funzionali agli obiettivi che ci si prefigge di raggiungere.

Tale approccio metodologico ha consentito di ancorare la didattica proposta nel progetto (sia quella realizzata come forma di *pratica psicomotoria* che quella basata sulla *significatività dell'esperienza corporea*), ad uno specifico apparato scientifico e teorico che la sottraesse allo spontaneismo, all'autoreferenzialità e all'improvvisazione che spesso caratterizzano l'insegnamento.

L'ipotesi elaborata trova infatti il proprio fondamento scientifico nel riconoscimento del potenziale formativo della didattica incentrata sul corpo e il movimento ed è supportata dagli studi che indagano sui possibili rapporti tra filosofia, pedagogia, psicologia e neuroscienze per realizzare modelli integrati di ricerca sui meccanismi neurofisiologici e neuropsicologici che regolano il comportamento intelligente della persona e, con esso, le relazioni interpersonali e l'intersoggettività²⁵ nell'esperienza di insegnamento-apprendimento. I suddetti campi di ricerca hanno contribuito sinergicamente al riconoscimento dell'importanza dei meccanismi di azione nei processi cognitivi e relazionali, fornendo evidenti riscontri empirici a supporto di filoni teorici di ambito filosofico, come quello fenomenologico.

Ad esempio, nell'odierno dibattito scientifico, le speculazioni filosofiche di approccio fenomenologico che hanno riconosciuto nel "*corpo vivo*" (Leib), non soltanto una possibilità di affermazione della propria presenza nel mondo ma di *apertura al mondo e agli altri*, si affiancano agli studi in ambito neuroscientifico che indagano sulle componenti "*incarnate*" dell'esperienza, ponendo al centro della propria analisi il corpo e le potenzialità cognitive e relazionali dei suoi correlati sensori-motori.²⁶

Infatti, la concezione di una mente totalmente autonoma rispetto al corpo e della conoscenza come processo, che si basa esclusivamente su idee o rappresentazioni indipendenti dalla dimensione corporea dell'esperienza, è stata superata dai paradigmi teorici post-cognitivisti che riconoscono l'inscindibilità dei processi mentali dalle capacità sensoriali e motorie; questo suggestivo ambito di ricerca considera infatti la conoscenza come un processo fortemente condizionato dal tipo di esperienza vissuta, imprescindibile dal corpo dotato di capacità senso-motorie. Il punto di arrivo di

²⁵ cfr. Sibilio, M. (2002). *Il Corpo intelligente*. Napoli: Ellissi-Simone .

²⁶ cfr. Gallese, V. (2006). *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neurofisiologica*. In Cappuccio (a cura di). *Neurofenomenologia*. Milano. Bruno Mondadori.

tale percorso post-cognitivista intrapreso nell'ambito dell'**Embodied Cognitive Science***, è rappresentato da una riformulazione di un modello dell'attività cognitiva, in cui le caratteristiche del corpo, il sistema senso-motorio e l'ambiente assumono un ruolo di primo piano.

Tale attribuzione di valore al sistema sensoriale e motorio induce a una maggiore attenzione educativa al corpo, riconoscendo una sua potenziale valenza didattica ed una sua utilizzazione come valido strumento per lo sviluppo di capacità cognitive, come **apprendimento*** e **memoria***, che appaiono fortemente dipendenti dall'esperienza corporeo-chinestesica e dalla relazione con l'altro.

I risultati scientifici di questi campi d'indagine più recenti rappresentano elementi di conferma e di sviluppo di teorie psico-pedagogiche che, a partire dall'attivismo fino ai più recenti modelli costruttivisti, hanno evidenziato come i processi cognitivi si intrecciano all'operare e al dinamismo motorio, riconoscendo alle esperienze propriocettive ed estero-cettive la base delle elaborazioni cognitive e delle attribuzioni di significato che favoriscono i processi di memorizzazione e di relazione.

La relazione tra esperienza e costruzione della conoscenza anche attraverso attività corporeo-manipolative era, infatti, già stata oggetto della posizione attivista che nella prima metà del Novecento aveva creato nuovi scenari per la didattica, ispirandosi sempre più a modelli di apprendimento che valorizzassero la naturale disposizione del bambino "al fare" e riconoscendo nel movimento e nell'azione una funzione propedeutica per lo sviluppo del pensiero:

"l'apprendimento deve avvenire (...) attraverso attività non esclusivamente intellettuali, ma anche di manipolazione, rispettando in tal modo, la natura globale del fanciullo, che non tende mai a separare conoscenza e azione, attività intellettuale e attività pratica".²⁷

Anche il paradigma cognitivista nel considerare

"l'apprendimento come processo elaborativo di informazioni e, con l'insegnamento, un processo organizzativo di strategie che si basa su meccanismi di comprensione e di attribuzione di significati"²⁸,

ha suggerito implicitamente valide linee guida per la progettazione di itinerari didattici che impiegassero approcci multisensoriali e potenzialmente stimolanti come quello corporeo-motorio

* **L'Embodied Cognitive Science** è un campo di ricerca interdisciplinare il cui scopo principale è spiegare i meccanismi che sottendono il comportamento intelligente. Attraverso la modellizzazione dei sistemi psicologici e biologici in modo olistico, la formulazione di un insieme di principi generali del comportamento intelligente e la sperimentazione e l'impiego di agenti robotici in ambienti controllati, le scienze cognitive "embodied" giungono ad una considerazione della cognizione come "incarnata" e "situata", quindi fortemente dipendente dal corpo e radicata in contesti reali.

* **Apprendimento** inteso come la capacità di modificare pensieri e comportamenti in funzione dell'esperienza vissuta. Cfr. Darley John, M., Glucksbeg, S., Kinchla Ronald, A. in Anolli, L. (1991). Fondamenti di psicologia. Bologna: Il Mulino, p. 144.

* **Memoria** intesa come capacità di immagazzinare, ritenere e recuperare l'informazione. Cfr. ivi p.161.

²⁷ Cambi, F. (2005). Le Pedagogie del Novecento. Bari: Laterza, p.15.

²⁸ Santoianni, F., Striano, M. (2003). Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento, Bari: Laterza, p.29.

per l'implicita capacità di rendere "significativi" gli apprendimenti, coinvolgendo emotivamente e contribuendo alla costruzione di schemi procedurali su cui ancorare le nuove informazioni.

Le fasi di codifica e memorizzazione, nella prospettiva cognitivista, insieme all'elaborazione e rielaborazione cognitiva, giocano un ruolo di primo piano nei processi di apprendimento: le informazioni in entrata, per essere elaborate, devono essere codificate e il processo di codifica, da un punto di vista bioneuropsiologico, fa riferimento alla creazione di modelli neurali spaziotemporalmente definiti che, in relazione alle stimolazioni ambientali, concorrono alle rappresentazioni mentali di parole, immagini, concetti.²⁹ La possibilità quindi di richiamare l'informazione dalle memorie per renderla utilizzabile nei processi di apprendimento di nuove conoscenze richiederebbe quindi il ricorso a *percorsi di senso* capaci di assumere significato per il soggetto, in quanto il processo conoscitivo per essere significativo, dovrebbe basarsi sempre sulla comprensione ma anche sulla ritenzione delle informazioni. La didattica è deputata costantemente a richiamare *percorsi di senso*, ad attivare modalità di ritenzione e utilizzazione di informazioni che si fondino sulle diverse dimensioni della cognizione, comprese quella emotiva e quella corporea che arricchiscono di significati la traccia mnemonica.

In questa prospettiva si inseriscono i contributi scientifici più innovativi che emergono oggi da matrici epistemologiche che hanno conferito nuovi significati ai processi di apprendimento, delineando ulteriori percorsi alternativi per la ricerca didattica anche in ambito motorio. In un'ottica costruttivista, la conoscenza è divenuta uno strumento nell'ambito del regno dell'esperienza³⁰ e, conseguentemente, l'apprendimento è stato considerato come influenzabile dalle strutture percettive del soggetto, sempre più condizionato dall'azione e dall'ambiente in cui essa si realizza.

Donald Hebb*, per quanto riguarda i processi di memorizzazione e apprendimento, già negli anni '50, in pieno "*cenocomportamentismo*"³¹ fornì un sostegno teorico alla possibile relazione tra *tipologia* di esperienza e traccia mnemonica attraverso un modello logico di spiegazione che partiva dall'idea che gli stimoli afferenti al sistema nervoso centrale, permanendo in circuiti riverberanti (dove avvengono fenomeni di redistribuzione spaziale e temporale) consentono un

²⁹ cfr. Calvin William, H. (1996). How brains think. Evolving Intelligence, Then and Now. New York: Basic Books. Op. cit. in Santoianni, F., Striano, M. (2003). Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento, Bari: Laterza.

³⁰ cfr. Von Glaserfeld, E. (1988). Introduzione al costruttivismo radicale. In: Watzlawick P., La realtà inventata. Milano: Feltrinelli, p. 30.

* Hebb Donald O. (1904 – 1985) psicologo canadese, è stato uno studioso originale e unico nel panorama della psicologia del '900, fu un precursore di molte teorie e scoperte successive, e uno dei primi scienziati ad approfondire il legame tra il sistema nervoso e il comportamento. È considerato tra l'altro il padre della neuropsicologia e del connessionismo. Ha dato il nome a uno dei fondamentali algoritmi di apprendimento nel campo delle reti neurali, l'apprendimento hebbiano.

³¹ Berlyne, D.E. (1968). Behavior Theory as personality, in E.F. Borgatta e W.N. Borgatta e W.N. Lambert (a cura di), Handbook of personality, Theory and research, Chicago, Rand McNally.

rimaneggiamento delle sinapsi modificandone permanentemente la struttura e determinando nuove connessioni.³²

In questa prospettiva di ricerca la didattica non è considerabile come neutrale ai processi e alle caratteristiche neurobiologiche e neurofisiologiche che regolano la plasticità sinaptica

*“cioè il modo quantitativo e qualitativo con cui il cervello risponde alle sollecitazioni ambientali”*³³

che possono essere offerte dallo straordinario inventario delle esperienze di matrice motorio-corporea presenti in metodologie di insegnamento e “ambienti di apprendimento” che utilizzino pienamente il corpo ed il movimento.

A partire dagli anni ‘70, gli studi sul *potenziamento a lungo termine* hanno fornito spiegazioni più dettagliate sperimentalmente, giungendo alla conclusione che il passaggio delle informazioni dalla memoria a breve termine alla memoria a lungo termine, determinante nell’apprendimento, sia condizionato dalla presenza di stimoli ad alta frequenza associata a una depolarizzazione postsinaptica.³⁴ Conseguentemente, il rafforzamento delle sinapsi avviene in presenza di condizioni che consentono alla stimolazione di essere continua e riverberante e, grazie alla presenza di stimoli forti, gli stimoli deboli possono essere trascinati nei magazzini della memoria a lungo termine:

“sembra, infatti, che uno dei supporti degli engrammi dei ricordi sia un aumento durevole dell’attività sinaptica, dovuta ad una stimolazione pre e post sinaptica”*³⁵.

L’idea fondamentale di questi studi, approfonditi in ambito connessionista, è che le connessioni nervose che costituiscono la struttura del cervello rendono possibile l’apprendimento e quindi, da un punto di vista neurobiologico, l’esperienza si traduce non solo in alterazioni dell’attività elettrica dei neuroni e ma anche nel consolidamento delle sinapsi.

*“La stimolazione di determinate reti neurali altera la loro probabilità di venire attuate in futuro: se un circuito è stato eccitato in passato, la sua probabilità di esserlo nuovamente aumenta, in maniera direttamente proporzionale alla sua attivazione”*³⁶;

il potenziamento a lungo termine è stato descritto quindi come uno dei meccanismi responsabili di tali alterazioni.

³² Hebb Donald O. (1949). *The organization of behavior; a neuropsychological theory*. New York: Wiley. (tr. it. *L’organizzazione del comportamento*, Milano: Franco Angeli 1975).

³³ Frauenfelder, E., Santoianni, F. (2002). *Le scienze bio-educative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.

³⁴ cfr. Carlson Neil R. (2001). *Physiology of Behavior*. Allyn & Bacon (trad. it. *Fisiologia del Comportamento*, Padova: Piccin Nuova Libreria, p. 459).

* Il termine engramma risale al biologo tedesco Richard Semon, che nel 1904 usò il termine nel suo libro *Die mneme* per riferirsi alla rappresentazione neurale di una memoria. L’engramma era per l’autore un cambiamento permanente nel sistema nervoso, la traccia mnestica che conserva gli effetti dell’esperienza nel tempo.

³⁵ Tadié Jean-Yves & Tadié Marc (1999). *Le sens de la mémoire*. Paris: Éditions Gallimard (trad. it: *Il senso della memoria* (2000). Bari: Edizioni Dedalo, p. 71.

³⁶ Siegel Daniel, J.(1999). *The Developing Mind*. The Guilford Press Inc: and Mark Paterson (trad. it: *La mente relazionale*, Milano: Cortina Editore, 2001, p. 24.

I suddetti presupposti scientifici propri delle teorie neurobiologiche sulla memoria hanno incoraggiato uno specifico filone di ricerca didattica orientato ad indagare sul possibile modellamento delle prassi educative attraverso l'adozione di metodologie di insegnamento/apprendimento che

“valorizzino le esperienze motorie e corporee per creare dei transfer positivi per l'accesso ai saperi”³⁷.

Tale approccio, che si può considerare sostenuto da una struttura teorica interdisciplinare e neuro didattica, fornisce infatti il presupposto scientifico per l'utilizzazione di strategie metodologiche che contribuiscono ad affiancare le informazioni fredde e ripetitive necessarie alla costruzione dei saperi, a stimoli come quelli corporeo-chinestesici capaci di trascinare mnemonicamente i diversi contenuti

“aprendo l'accesso ad un sapere plurimo, capace di ancorarsi simultaneamente ai diversi canali conoscitivi e senso percettivi”³⁸.

In questo senso, una riflessione specifica sulla funzione didattica dell'emotività e sulla naturale relazione tra corpo ed emozione a supporto dei meccanismi mnemonici allarga lo scenario euristico e il terreno sperimentale sul quale “impiantare” l'esperienza di ricerca didattica proposta attraverso il progetto. Una pluralità di quadri teorici e di evidenze sperimentali sull'emotività hanno infatti dimostrato che l'uso di metodologie che coinvolgono la sfera affettiva del soggetto destinatario dell'azione educativa, assume un ruolo di primo piano nei processi di memorizzazione e apprendimento. Una metodologia didattica centrata sull'ascolto del corpo, sull'uso del gesto e del movimento come espressioni di dimensioni emotivo-affettive della persona favorisce la cooperazione intragruppale e sollecita relazioni positive, contribuendo a determinare meccanismi di potenziamento del sistema mnemonico e sostenendo naturalmente e attivamente “l'attribuzione di senso” all'esperienza conoscitiva; inoltre l'emozione, intenzionalmente favorita da adeguati approcci metodologici, alimenta in ambiente educativo i meccanismi e i linguaggi, verbali e non, che si traducono in forme di accettazione e di rifiuto che sono il necessario presupposto delle dinamiche inclusive.

“Tutto questo suggerisce la necessità di insegnare ai bambini quello che potremmo definire l'alfabeto emozionale – le capacità fondamentali del cuore ... introducendo programmi di alfabetizzazione emozionale che insegnino ai bambini le capacità interpersonali essenziali”³⁹.

Alla luce delle numerose evidenze sperimentali e degli studi teorici, anche in ambito neuro scientifico, circa la funzione delle emozioni in tutti i meccanismi della cognizione e nelle dinamiche

³⁷ D'Alessandro, L. e Sibilio, M. (a cura di), (2009). Beni confiscati e inclusione sociale. Napoli: Cuen, p.108.

³⁸ Sibilio, M. (2007). Il laboratorio ludico-sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione. Roma: Aracne, p.58.

³⁹ Goleman, D. (1996). Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici. Milano: Rizzoli, pp. 7-8.

relazionali, oggi apparirebbe estremamente parziale e inadeguato un modello didattico in favore dell'integrazione che escluda la componente emozionale. La funzione del “*cervello emotivo*” nei processi formativi, richiede di orientare le prassi educative non solo verso la promozione di capacità intellettive ma anche verso la valorizzazione di modalità di impiego delle personali potenzialità che trovano nella componente emotiva un forte motore di supporto; in questo senso le metodologie didattiche che coinvolgono la dimensione corporeo-chinestesica della persona attingono naturalmente all'inventario delle risorse emotive del soggetto e contribuiscono a rendere “significativa” l'azione.

Come dimostrano gli studi su memoria e apprendimento, quando il cervello stima un particolare evento come significativo, quest'ultimo ha maggiore probabilità di essere recuperato dai processi mnemonici in quanto:

*“sebbene anche avvenimenti che si verificano una sola volta possano indurre un'alterazione delle connessioni sinaptiche, esperienze emozionalmente intense hanno in generale un impatto molto maggiore sui circuiti neurali”*⁴⁰.

L'individuo, infatti, può apprendere in modo meccanico oppure significativo* in base alla motivazione, al significato, all'esperienza vissuta o alla memoria⁴¹ che appare legata e correlata inescindibilmente ai meccanismi di apprendimento; essa, come insieme dei processi che consentono di immagazzinare e poi recuperare le informazioni, costituisce la condizione necessaria, seppure non sufficiente, di qualsiasi nuovo apprendimento, inteso come modificazione del vecchio comportamento a seguito dell'acquisizione di nuove informazioni:

*“definite le due componenti in questi termini appare evidente che non ci può essere apprendimento senza memoria”*⁴².

L'apprendimento come processo cognitivo appare quindi non corrispondente alla memoria.

Nella tradizionale definizione di Squire:

⁴⁰ Op. cit. Siegel Daniel, J. (1999). p.48.

* La distinzione tra apprendimento significativo e apprendimento meccanico, è stata proposta da D.P. Ausubel. Essi rappresentano rispettivamente due distinte configurazioni che può assumere un'esperienza di apprendimento.

“Un apprendimento meccanico è caratterizzato dal fatto che il nuovo elemento di conoscenza viene acquisito in maniera isolata, senza connessioni o legami con quanto già si conosce. A causa di questa mancanza di connessioni tra il nuovo apporto e la struttura conoscitiva già sviluppata, la sola maniera per poterlo ritenere nella memoria consiste nella ripetizione meccanica e stereotipata. Non si ha alcuna trasformazione né dell'apporto conoscitivo esterno, né della struttura conoscitiva interna. L'apprendimento significativo, invece, è caratterizzato dal fatto che il nuovo materiale da apprendere si collega può collegarsi e viene di fatto collegato, con gli altri concetti e le altre capacità già possedute e quindi incorporato non in maniera isolata, ma in forma ben connessa con la struttura conoscitiva precedente. Sia questa che il nuovo apporto vengono più o meno trasformati. La rete di relazioni che così si costituisce rende facile sia il ricorso che l'utilizzazione della nuova conoscenza”. In Pellerey M., (1983). Progettazione didattica. Torino: Società Editrice Internazionale, p.168.

⁴¹ Natoli, N., De Santis, L., Giannini, S. (2006). Lezioni di pedagogia. Padova: Piccin Nuova Libreria.

⁴² Gallo, B. (2003). Neuroscienze e Apprendimento. Napoli: Esselibri p.49.

“l'apprendimento è il processo con cui si acquisiscono nuove informazioni, mentre la memoria si riferisce al persistere dell'apprendimento in una forma_che può diventare evidente in un momento successivo”⁴³.

L'efficacia di una metodologia di insegnamento si misura anche sulla base dei

“riflessi che essa riesca ad avere sulla memoria a lungo termine”⁴⁴

e tali riflessi possono riguardare la conservazione dell'informazione stessa, così come l'acquisizione di coordinate generali utili a favorire gli apprendimenti successivi.

Alla luce di questi presupposti teorici e sperimentali la durata di una traccia mnestica, dipenderebbe dal tipo di codifica utilizzata e qualora essa si basasse sul significato piuttosto che sulle caratteristiche fisiche delle parole, dei concetti o delle strutture logiche, potrebbe essere in molti casi traducibile in una simbologia dinamica prodotta da gesti e azioni.

In questi casi la qualità dell'apprendimento dipenderebbe conseguentemente dall'attribuzione di significati alle forme di espressione corporea che si manifestano in situazioni didattiche e che realizzano esperienze autentiche in cui trovano spazio valori, emozioni, conoscenze e capacità condizionate sia culturalmente che biologicamente.

Pertanto, l'innegabile importanza attribuita a strategie didattiche che riconoscono il potenziale conoscitivo e inclusivo del corpo e delle attività di movimento, potrebbe fornire utili indicazioni metodologiche al personale docente per l'individuazione di esperienze capaci di sviluppare potenzialità corporee individuali, valorizzando l'unicità della persona dotata di un proprio stile cognitivo. Una didattica strettamente connessa alla dimensione motoria richiederebbe un ripensamento dell'insegnamento nelle sue diverse forme, spesso limitate da modelli che tendono a far prevalere forme di intelligenza linguistica.

Gli individui, infatti, mostrano varie competenze intellettive, o *formae mentis*, che possono essere plasmate e combinate in una varietà di modi adattivi⁴⁵ e che, seppure influenzano la possibilità di sviluppo di un soggetto, entrando in contatto con i campi esecutivi vengono messe in condizioni di esprimere pienamente le proprie abilità preferenziali e i propri sistemi di azioni, o altrimenti di negarle.⁴⁶ Un concetto, quest'ultimo, che può essere assunto come fondamento di una visione che tenga conto dell'importanza dei campi di azione e dei contesti di formazione nel favorire anche le potenzialità residue e vicarianti dei soggetti, compresi quelli portatori di abilità diverse; se la natura infatti può stabilire i limiti delle capacità individuali, l'esperienza e l'ambiente ne determinano il livello specifico e la forma del loro sviluppo.

⁴³ Squire, L.R (1987). *Memory and Brain*. New York: Oxford University Press.

⁴⁴ *ivi*, p.28.

⁴⁵ Gardner, H. (2007). *Formae mentis*. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza. Milano: Feltrinelli, p. 28.

⁴⁶ *cfr.* AA.VV (2004). *Pedagogia ed educazione motoria*. Milano: Guerini Scientifica, p.171.

La didattica in questo senso, nel rispetto del necessario equilibrio tra caratteristiche innate e stimoli ambientali, può offrire occasioni di stimolo per lo sviluppo delle potenzialità cognitive di cui ogni individuo è dotato e, fruendo di un corpo da coinvolgere emotivamente, condizionare il sistema mnemonico e l'apprendimento.⁴⁷

Alcune ricerche condotte in ambito neuroscientifico e in particolare le evidenze sui meccanismi dei *neuroni a specchio* forniscono, infine, ulteriori modelli interpretativi, evidenziando non solo la valenza nei meccanismi di apprendimento ma anche nei meccanismi intersoggettivi funzionali ai processi comunicativi ed integrativi.

Il *sistema della molteplicità condivisa*⁴⁸ ovvero la capacità che gli atti osservati acquisiscano un significato immediato per l'osservatore, attraverso un meccanismo di simulazione rende possibile la comprensione diretta e senza mediazioni teoriche, di molteplici aspetti dell'agire e dell'esperire altrui fornendo un substrato funzionale ai meccanismi di intersoggettività: comunicazione, imitazione, attribuzione di intenzioni agli altri e empatia.⁴⁹

Alla luce di tali acquisizioni, mutuabili in ambito educativo e didattico, la relazione che si instaura tra soggetti coinvolti in contesti educativi favorisce, attraverso il proprio agire e l'osservazione dell'agire altrui, le capacità simulative che rappresentano un presupposto dei meccanismi cognitivi e intersoggettivi, favorendo il valore formativo e le potenzialità inclusive della didattica.

I quadri paradigmatici citati hanno fornito di volta in volta una diversa interpretazione dell'apprendimento e, nell'ambito specifico del progetto I-Care, hanno consentito di costruire una struttura teorica complessa e integrata a sostegno della proposta progettuale e metodologica predisposta per soddisfare la richiesta dei docenti e dirigenti scolastici delle scuola che hanno aderito all'iniziativa di ricerca.

Nello specifico, l'obiettivo del progetto è stato verificare *se a metodologie di insegnamento differenti corrispondesse una variazione della capacità di memorizzazione degli allievi assunti come campione sperimentale*. Nel contempo, il progetto ha consentito di analizzare eventuali significative differenze di dispendio energetico in relazione alle diverse metodologie didattiche

⁴⁷ Gomez Paloma, F., Baldassarre, G., Pignato, R., Lo Piccolo, A., Sibilio M., (2009). Energy expenditure and psychomotor teaching methodologies: a possible relationship? in Book of Abstract of 14th Annual Congress of the European College of Sport Science- Sport Sciences: Nature, Nurture and Culture. Oslo/ Norway, June 24-27, 2009. European College of Sport Science (ISBN – 978-82-502-0420-1).

⁴⁸ Gallese, V. (2003). The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity. *Psychopathology* 2003; 36:171–180.

⁴⁹ Gallese, V. (2006a). Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition. *Brain Res. Cog. Brain Res.*, 1079: 15-24.

Iacoboni, M., Molnar-Szakacs, I., Gallese, V., Buccino, G., Mazziotta, J., and Rizzolatti, G. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. *PLOS Biology*, 3: 529-535.

Gallese, V. and Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Science*:12; 493-501.

utilizzate dai docenti, per analizzare le influenze delle variabili manipolate dagli sperimentatori sui processi metabolici e quindi sul benessere degli alunni.

Le riflessioni teoriche sulla “significatività” dell’esperienza corporea nella costruzione della conoscenza in ambiente educativo, fanno emergere prospettive metodologico-didattiche che, attraverso modelli laboratoriali centrati sul corpo ed il movimento, aspirano a costruire processi di insegnamento-apprendimento alternativi ai percorsi tradizionali.

1.3.1 Gli effetti fisiologici delle metodologie didattico-laboratoriali centrate sul corpo ed il movimento

di Stefano Di Tore

Le didattiche laboratoriali proposte nell'esperienza di ricerca del progetto I-CARE, oltre a connotarsi come forme di insegnamento "alternative" sul piano metodologico-didattico, capaci di favorire tendenzialmente i meccanismi della memoria, rappresentano una modalità efficace per conseguire risultati fisiologici come un maggiore e più equilibrato consumo energetico nel corso del "tempo scuola".

Il progetto di ricerca proprio per la sua forma di ricerca-azione, ha consentito la sperimentazione di attività di insegnamento previste dalle Indicazioni Nazionali del 2007 in una forma didattica che potesse contribuire alla costruzione del benessere dello studente, anche sul piano del consumo calorico, evidenziando la possibilità di realizzare nella scuola attività di movimento tendenzialmente utilizzabili sul piano didattico, efficaci fisiologicamente e che non richiedano specifiche competenze tecnico-motorie da parte dell'insegnante.

Il modello di ricerca utilizzato aspira quindi a favorire la consapevolezza, da parte del docente, che le attività di movimento nella scuola possono essere significative per la costruzione di alcune conoscenze alle quali alcuni alunni non sono in grado di accedere attraverso forme metodologiche e didattiche trasmissive centrate sulla comunicazione orale, iconografica o iconica. I modelli didattico-laboratoriali a carattere corporeo proposti nella ricerca possono, inoltre, rappresentare "didattiche alternative" capaci di incidere positivamente su parametri fisiologici tradizionalmente poco interessati dalla didattica delle discipline in ambito educativo.

Alla luce di tali considerazioni, l'obiettivo di questa seconda fase di ricerca è stato quello di analizzare la relazione tra metodi di insegnamento delle attività motorie e consumo calorico, proponendosi di accertare la differenza sul piano energetico tra gli approcci tradizionalmente adottati dai singoli insegnanti e l'impiego di metodologie di insegnamento che utilizzassero prevalentemente attività corporeo-chinestesiche.

L'ipotesi di lavoro formulata dal gruppo di ricerca ha esteso il proprio campo di indagine fino a comprendere uno studio del dispendio calorico degli allievi in relazione alle metodologie di insegnamento adottate, cercando di individuarne tendenze misurabili in presenza di un comune obiettivo disciplinare.

Tra le finalità dell'azione didattica nei documenti programmatici nazionali è indicata infatti anche la necessità di favorire un sano sviluppo psico-fisico dei soggetti attraverso l'individuazione di strategie alternative alla didattica tradizionale e di strumenti operativi che consentano di produrre, e successivamente di valutare, gli effetti benefici sui soggetti in formazione. Ogni attività e ogni azione didattica, a fronte di uno stesso obiettivo programmatico è, d'altro canto, soggetta a variabili metodologiche che si traducono in diversi effetti funzionali.

Uno degli indicatori delle attività di movimento è il consumo calorico, equivalente al dispendio energetico utilizzato per lo svolgimento delle attività motorie. In questo senso risulta evidente la differenza dei risultati calorimetrici tra attività che impiegano prioritariamente e dinamicamente il corpo e il movimento e metodologie didattiche tradizionali prevalentemente statiche.

I.4 Metodologia del progetto e della Ricerca

di Paola Aiello e Maurizio Sibilio

L'invito del Ministero a sperimentare la modalità della ricerca-azione è parsa una interessante opportunità per mettere in gioco risorse professionali e capitalizzare esperienze pregresse al fine di avviare una sperimentazione fondata su iniziative e interventi che permettessero di ampliare la progettualità metodologica e didattica, facilitando il passaggio verticale e orizzontale tra le scuole della rete, con attività, contenuti e metodi coerenti e condivisi.

La scelta del modello della ricerca-azione, che a partire dagli anni '80 ha offerto l'opportunità di superare il problema della distanza tra ricerca sperimentale e didattica, ha permesso di tradurre in pratica alcuni principi fondanti delle modalità professionali più diffuse nelle scuole: *collegialità, partecipazione, responsabilità, coinvolgimento, chiarezza delle procedure, valutazione, revisione e progettazione continua*.

In linea con tale modello di ricerca, la proposta operativa è emersa dai docenti e dai dirigenti che hanno partecipato al progetto i quali, coerentemente con l'impostazione metodologica della ricerca-azione, hanno sollecitato i ricercatori a prospettare possibili soluzioni alle problematiche emerse nella fase di autoanalisi delle proprie scuole e a interrogarsi sulle pratiche didattiche maggiormente favorevoli a supportare, attraverso l'identificazione di buone prassi educative, i processi di apprendimento/cambiamento finalizzati a costruire una dimensione maggiormente inclusiva delle realtà scolastiche.

Il modello di ricerca prescelto ha consentito di realizzare il pieno coinvolgimento del gruppo di ricerca nell'azione di cambiamento e miglioramento, “annullando le distanze tra chi tradizionalmente opera sul campo e chi fa ricerca e garantendo, al tempo stesso, aderenza ai problemi e ai contesti concreti e rigorosità dei procedimenti e dei risultati”⁵⁰.

Attraverso il coinvolgimento della figura del ricercatore nel processo di azione e dell'operatore nel processo di analisi, la ricerca-azione fornisce

“un contributo alle preoccupazioni pratiche delle persone che si trovano in situazioni problematiche”⁵¹.

Nella conduzione della ricerca-azione, la responsabilità è condivisa fra tutti i partecipanti, che hanno un equo e pieno protagonismo nella progettazione, nella definizione degli obiettivi, nella formulazione delle ipotesi provvisorie, nella valutazione del processo e del prodotto, nella riformulazione delle ipotesi e nella riorganizzazione del lavoro.

⁵⁰ cfr. Mantovani, S. (1998). La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi. Milano: Mondadori, p.166

⁵¹ Rapaport R.N.(1970). Three dilemmas in action research. In Human Relation. 5:499.

Conformemente alle indicazioni metodologiche fornite dal Ministero, la metodologia della ricerca condotta per il progetto I-Care ha previsto tre fasi di lavoro.

La prima fase ha avviato un processo di costruzione di rapporti con le scuole capofila delle reti costituite per il progetto, attraverso un protocollo di intesa tra scuole e università.

In questa fase, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, impegnando le sue specifiche risorse scientifiche, ha attivato una concreta partecipazione con le istituzioni scolastiche nella ricerca dei possibili collegamenti tra versante educativo delle attività motorie e didattiche, investigando sul rapporto della didattica con i processi cognitivi, i processi di inclusione e le problematiche del benessere anche attraverso l'utilizzo di nuove tecnologie.

Questa fase oltre a prevedere propedeuticamente l'espletamento di pratiche burocratiche e formali, richieste per qualsiasi attività di ricerca condotta in un contesto educativo che presenta regole proprie e precise responsabilità e vincoli, ha permesso la costituzione del gruppo di lavoro indispensabile allo svolgimento delle attività euristiche.

Quest'ultimo si è concentrato sulla conoscenza reciproca, sulla definizione del problema, sugli obiettivi della ricerca e sulla stesura del piano di lavoro, che ha riguardato l'esame della situazione di partenza e le possibili ipotesi di intervento.

Il gruppo ha scelto di operare confrontandosi reciprocamente e cooperando, aderendo spontaneamente alle proposte metodologiche che sono state condivise e accettate.

La ricerca-azione difatti ha previsto un percorso di *confronto, comunicazione, co-progettazione e coazione*⁵² realizzabile solo a seguito della costituzione di un gruppo di intervento che superasse tutte le quattro fasi logico-cronologiche (interesse comune, coinvolgimento, cooperazione e integrazione) che conducono alla piena maturazione dello stesso.⁵³

Di seguito è stato progettato il "*training del gruppo*", ossia un'attività di formazione per i docenti impegnati nel progetto, in cui si è tracciato il quadro teorico di riferimento e si è discusso sulle metodologie didattiche in uso, prospettando nuove strategie di intervento da implementare durante il progetto.

La fase di formazione ha consentito, nel contempo, la familiarizzazione del gruppo con gli strumenti da utilizzare durante il percorso di ricerca, in modo da renderli di facile somministrazione.

Il momento di confronto vissuto durante le attività formative ha favorito il pieno coinvolgimento di tutto il gruppo di lavoro; i ricercatori e gli operatori scolastici hanno condiviso tutte le fasi

⁵² Sibilio, M., Raiola, G., D'Elia, F., Galdieri, M., Carlomagno, N. (2008). Experimental research in Motor and Sport activities field in primary School in Italy: an Integrated Model of Action research and descriptive research. Book of Abstracts of the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science. Estoril: ECSS, p.492.

⁵³ Sarracino V., Lupoli N., a cura di (2003). Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico. Napoli: Tecnodid, p.112.

dell'azione, dalla progettazione alla valutazione finale, negoziando di volta in volta le scelte da operare per favorire lo sviluppo della ricerca.

Il rapporto di reciproco scambio e confronto paritario ha realizzato la creazione di un “*contesto mutualmente accettabile*” in cui ricercatori e docenti hanno dovuto accordarsi su una comune interpretazione dei fenomeni educativi esaminati, adottando uno stesso approccio in relazione agli interventi da attuare.⁵⁴

Nel pieno rispetto delle linee tracciate da **Kurt Lewin*** nel costruire il modello di ricerca-azione, i ricercatori sono stati coinvolti profondamente ed emotivamente nella ricerca divenendo soggetti attivi del processo di cambiamento educativo, impedendo di creare distanze tra chi operava sul campo e chi istituzionalmente si dedicava alla ricerca; ciò ha consentito di superare il *gap* tra chi è coinvolto direttamente nelle azioni di intervento e chi più frequentemente fornisce strumenti teorici a sostegno delle prassi educative. La ricerca realizzata si è posta, in tal modo, come “*consulenza efficace*”⁵⁵ per la soluzione di un problema didattico-educativo, in cui i ricercatori si sono adoperati per fornire risposte ai quesiti posti dai docenti.

L'elemento innovativo del protocollo di ricerca elaborato e adottato dal gruppo di lavoro è consistito nell'integrazione di diversi modelli euristici, considerati tradizionalmente antitetici nel campo della ricerca educativa.

L'attività di ricerca si è proposta infatti di “coniugare diversi modelli di ricerca in un quadro integrato”⁵⁶ all'interno di un più complesso protocollo di ricerca che integrasse gli aspetti positivi della ricerca azione, i vincoli della ricerca sperimentale e le metodologie della ricerca osservativa⁵⁷.

La ricerca-azione e la ricerca osservativa, tradizionalmente metodologie qualitative, sono state integrate con la ricerca sperimentale, che ha consentito di sottoporre a verifica i modelli di insegnamento proposti.

La ricerca-azione e la ricerca osservativa hanno rappresentato i modelli maggiormente rispondenti alla necessità di utilizzare una metodologia capace di integrarsi con l'offerta formativa della scuola, incidendo prevalentemente sulla didattica e sulla qualità dell'insegnamento.

⁵⁴ cfr. R.N. Rapaport, op. cit., p.499.

* Kurt Lewin (1890-1947), psicologo ebreo tedesco immigrato negli Stati Uniti, fu uno dei maggiori esponenti del movimento gestaltistico. Gli interessi per le dinamiche interpersonali e la volontà di risolvere i conflitti psicologici che emergevano dalla società nel secondo dopoguerra lo portarono a rifiutare il metodo classificatorio e statistico in favore di nuovi principi metodologici improntati alla gestalt e alla sua “teoria di campo”.

⁵⁵ Lumbelli, L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia, in “Ricerche pedagogiche”, pp. 56-61, Op. cit Mantovani, S. (1998). Milano: Mondadori.

⁵⁶ cfr. Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). The Action Research Reader. Third edition. Deakin University Press, Victoria.

⁵⁷ cfr. Thomas Jerry, R., Nelson, J., Silverman, S. (2005). Research Methods in Physical Activity. Fifth Ed. Champaign, USA: Human Kinetics.

Ogni attività che si inserisce nella scuola italiana, comprese le attività di ricerca, deve infatti modellarsi al complesso sistema educativo che è regolato da vincoli didattici, organizzativi e gestionali e contribuire al miglioramento delle attività di insegnamento e all'ampliamento dell'offerta formativa, collocandosi armonicamente nelle attività didattiche in uso ed evitando di rappresentare solo un'azione diagnostica.⁵⁸

La ricerca sperimentale ha consentito lo studio delle differenze osservabili (gli effetti tendenziali e gli effetti calorici delle diverse metodologie di insegnamento) in rapporto alle metodologie scelte come variabili indipendenti, di volta in volta manipolate dagli sperimentatori.

Si è trattato di verificare l'ipotesi formulata attraverso la suddivisione del campione in gruppi sperimentali coinvolti in attività che impiegavano:

- a) una metodologia didattico-laboratoriale a carattere psicomotorio;
- b) una metodologia didattico-laboratoriale centrata sulla "significatività metacognitiva e sulla capacità di potenziamento delle attività mnestiche dell'esperienza corporea" per la creazione di mappe concettuali;
- c) una metodologia didattica tradizionale.

Naturalmente nella generalizzazione e nella valutazione della significatività dei risultati si è tenuto conto del valore probabilistico delle conclusioni, delle tendenze di massima e delle possibili fluttuazioni intorno ai valori medi, senza cedere alla tentazione di inferenze causali che avrebbero negato la complessità del fenomeno investigato.

La ricerca sperimentale in campo educativo si espone all'interferenza di una moltitudine di fattori che possono minarne la validità interna o la validità esterna, impedendo qualsiasi forma di generalizzazione dei risultati:

*"le minacce sono sempre un elenco aperto, dove non c'è una sola insidia alla volta, ma sovente più di una coagisce con le altre"*⁵⁹.

Inoltre quando la sperimentazione viene condotta sul campo, i fattori da tenere sotto controllo sono molti e spesso possono sfuggire al controllo del ricercatore. Realizzare attività di ricerca in ambiente educativo e quindi

*"Lavorare in una scuola [...] vuol dire accettare le condizioni che si trovano con possibilità minime di intervenire"*⁶⁰;

infatti, l'impossibilità di controllare una situazione dinamica e imprevedibile, per la presenza di numerose variabili intervenienti, potrebbe esporre la valutazione del risultato ai rischi della

⁵⁸ Sibilio, M. et al. (2008). Op cit. Book of Abstracts of the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science. Estoril: ECSS Edition, p.492.

⁵⁹ Becchi, E. (1997). Sperimentare nella scuola. Storia, problemi, prospettive. Firenze: La Nuova Italia, p.184.

⁶⁰ Lucisano, P., Salerni, A.(2002). Metodologia della ricerca in educazione e formazione. Roma: Carocci Editore, p.109.

imprecisione e della indeterminazione. Secondo la visione di “validità” che rispecchia una delle possibili concezioni proposte dalle scienze sociali⁶¹ anziché riferirsi alla “*validità interna*”, che valuta la correttezza delle relazioni causali tra le variabili, si è potuto assumere come riferimento concettuale la “*credibilità*” garantita dalla valutazione del resoconto di ricerca da parte dei soggetti coinvolti.

Parimenti, la “validità esterna” è stata sostituita dal concetto di “trasferibilità”⁶² dipendente, oltre che da procedure statistiche, da un’ampia articolazione concettuale e teorica a sostegno della significatività metacognitiva e della capacità di potenziamento delle capacità mnestiche dell’esperienza corporea e della profonda valenza inclusiva di metodologie didattiche che impieghino il corpo e il movimento nei meccanismi non solo cognitivi ma anche intersoggettivi.

Nella consapevolezza di questi fattori di forte complessità, le inferenze (dove possibili) sono state ripetutamente riviste e riconsiderate e definitivamente trattate come altamente congetturali e le conclusioni sono scaturite dallo sviluppo dell’architettura del lavoro e dall’ampiezza del ragionamento.

Infine, la necessità di rilevare il grado di partecipazione e di gradimento degli alunni diversamente abili alle attività didattiche sperimentali e di valutarne conseguentemente gli esiti in rapporto alle dinamiche inclusive ha richiesto di avvalersi anche dell’osservazione, che rappresenta uno dei metodi di raccolta dati più usualmente impiegato in ambito educativo. Lo scopo di questa fase della ricerca, eminentemente descrittiva seppur guidata da una precisa ipotesi, ha consentito di rilevare e valutare il comportamento in situazioni in cui i soggetti diversamente abili hanno potuto liberamente variare le proprie risposte senza limitazioni poste dal ricercatore.

L’osservazione ponendosi come

“momento intermedio tra la percezione del fenomeno e la sua interpretazione”⁶³

ha rappresentato la metodologia maggiormente rispondente alle esigenze di assunzione di un atteggiamento critico da parte dei ricercatori e operatori scolastici, sostituendo al criterio convenzionale di “oggettività” quello meno vincolante di “*confermabilità*”⁶⁴, caratterizzato dal ruolo attivo del ricercatore, anziché da una visione distaccata tipica delle procedure sperimentali. All’osservatore, ossia all’insegnante di sostegno che ha preso parte alle attività didattiche proposte, è stato richiesto di evitare di intervenire spontaneamente, ma di rendersi disponibile a un’interazione con i bambini solo qualora richiesto.

⁶¹ Guba, E., Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Sage Publisher. London. Op. cit. in Sorzio P. (2005) *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci, p.132.

⁶² Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci, p.132.

⁶³ Camaioni, L., Aureli, T., Perucchini, P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*. Bologna: Il Mulino, p. 14.

⁶⁴ Sorzio, P.(2005). *Op.Cit.*, p.132.

Concludendo non è apparsa sufficiente la raccolta di una quantità di dati e la scelta del metodo è stata pertanto calibrata in riferimento alla specificità degli oggetti di indagine, ricercando un equilibrio costante tra le evidenze raccolte e il piano delle inferenze e delle valutazioni critiche di quanto osservato e rilevato.

I.5 Approccio metodologico centrato sulla significatività dell'esperienza corporea

di Maurizio Sibilio

Il primo approccio metodologico-didattico proposto nel progetto di ricerca I-CARE si è fondato sul valore potenziale dell'esperienza corporea nel rendere significativi gli apprendimenti; esso, configurandosi come una derivazione metodologica delle mappe concettuali, ne ha condiviso i principi teorici ancorandosi ad una nuova interpretazione dell'apprendimento, svincolata dai limiti imposti dal comportamentismo e maggiormente orientata a recuperare il significato attribuibile all'esperienza.

In questa prospettiva di matrice costruttivista, in cui il corpo e l'azione assumono un ruolo determinante nella costruzione di "significati", la relazione tra esperienza motoria e apprendimento ha assunto nell'attività didattica proposta un autentico valore formativo.

In linea con tali principi teorici, una didattica corporeamente significativa si pone come un possibile strumento operativo capace di superare i limiti di una impostazione riduttivamente comportamentista delle attività di insegnamento centrate sul movimento, troppo spesso configurate come una modalità per costruire abilità esecutive o per modificare comportamenti sia soggettivi che collettivi.

Nella metodologia didattica adottata per condurre la ricerca sono stati assunti come riferimento culturale alcuni dei maggiori interpreti dell'approccio costruttivista, recuperando i principi teorici che hanno ispirato la creazione di mappe concettuali a opera di Novak e Gowin, introducendo un elemento di sostanziale novità rappresentato dalla dinamicità del corpo e del movimento

“La costruzione di nuove conoscenze inizia dalle nostre osservazioni sugli eventi e sugli oggetti, che sono guidate dai concetti che già possediamo... Con il termine evento intendiamo qualunque cosa che accade o può essere fatta accadere nella realtà circostante: l'alba è un evento naturale; le guerre, l'istruzione scolastica, la scissione nucleare sono eventi prodotti dall'uomo. Con il termine oggetto intendiamo tutto ciò che può essere osservato: cani, stelle, uomini sono oggetti naturali; case, tazze totem sono costruiti dall'uomo. La conoscenza riguarda dunque categorie naturali ed artificiali e non viene scoperta come l'oro o come il petrolio, ma è piuttosto costruita come le automobili o le piramidi... Definiamo il concetto una "regolarità", un insieme di caratteristiche costanti, riscontrata negli eventi o negli oggetti e designata con un nome.” Sedia” è l'etichetta che noi usiamo nella nostra lingua per definire oggetti con le gambe, un piano, uno schienale, che è usato per sedersi... gli uomini però sembrano essere gli unici capaci di inventare e usare simboli linguistici per denominare le regolarità percepite e comunicarle agli altri... molto presto i bambini imparano a distinguere i

*rumori che li circondano i suoni legati alla presenza della madre o del padre che si avvicinano per nutrirli ...Questa capacità innata di discriminare le regolarità e di applicare ad esse delle "etichette", fa sì che il bambino impari l'uso del linguaggio"*⁶⁵.

Tale assunto ha rappresentato uno dei punti di partenza per la costruzione dell'itinerario didattico proposto, integrato con ulteriori e più recenti chiavi teorico-argomentative.

Sembrerebbe che Novak e Gowin, in linea con il pensiero di Ausubel, individuino una capacità al soggetto nel riconoscere, secondo modalità proprie e in qualche caso esclusive, le regolarità presenti in natura e quindi i concetti; essi si configurerebbero come l'insieme delle "caratteristiche" che accomunano non solo gli oggetti e gli eventi osservati, ma anche le azioni, i gesti, le attività mimiche svolte direttamente dal soggetto o osservate negli altri.

In questa prospettiva teorica, l'osservazione dell'evento o dell'oggetto è il presupposto per l'attribuzione di significati che però non può limitarsi esclusivamente a un processo fondato solo sul canale visivo o uditivo ma, alla luce delle nuove acquisizioni scientifiche, si configura come una personale e più complessa sintesi tra informazioni sensorio-percettivo-motorie e caratteristiche cognitive del soggetto. Infatti, se ad esempio è possibile definire "il vento" come un flusso d'aria che si sposta con una certa velocità, nello stesso tempo è possibile riconoscerne la presenza attraverso la sensazione che produce sul nostro viso o più in generale sul nostro corpo.

Si tratta, dunque, di riconoscere una partecipazione di tutte le risorse di cui il soggetto dispone nella personale attribuzione di significati, una pluralità di canali attraverso i quali recepire le *regolarità* negli eventi e negli oggetti e una possibile utilizzazione di diverse forme comunicative e attività che, per la loro natura, possano potenzialmente coagire o, in alcuni casi, funzionare in forma vicariante.

Naturalmente l'utilizzazione didattica in senso vicariante o complementare di forme comunicative e attività centrate sulle potenzialità del corpo e del movimento di attribuire significati presuppone, da parte del docente, la conoscenza della natura complessa e pluridimensionale dell'apprendimento che gli stessi Novak e Gowin definiscono metapprendimento ossia:

*"apprendimento di ciò che riguarda la natura dell'apprendimento o l'apprendere ad apprendere"*⁶⁶.

L'uso della mappe concettuali presuppone infatti una conoscenza approfondita dei meccanismi che regolano l'apprendimento e dovrebbe essere finalizzato a rendere visibili le connessioni tra i significati che si attribuiscono ai concetti, costituendo una vera rappresentazione della conoscenza, aperta e costantemente integrabile.

⁶⁵ Novak, J.D., Gowin, D.B. (1989). *Imparando ad imparare*. Torino: SEI, p.21-22.

⁶⁶ *ivi*, p.25.

Le mappe concettuali dovrebbero servire a mettere in evidenza le connessioni di significato tra i concetti che formano le proposizioni.

“Il termine proposizione identifica un’unità semantica in cui due o più concetti sono legati tra loro da parole. Nella sua forma più semplice, una mappa concettuale può essere costituita proprio da due concetti uniti con una parola che stabilisce tra essi una relazione... solo un numero relativamente piccolo di concetti è acquisito molto presto dai bambini per scoperta diretta”⁶⁷.

L’innovazione proposta da un approccio *corporeamente significativo* consiste nel predisporre una “*mappa concettuale dinamica*” che, al pari di una mappa concettuale rappresentata iconograficamente, espliciti attraverso l’agito corporeo-motorio le relazioni tra i concetti che formano proposizioni.

“Una mappa concettuale fornisce anche una specie di percorso , visualizza le strade che si possono prendere per collegare i concetti in una proposizione. Al termine dell’esecuzione di un compito la mappa può aiutare a sintetizzare ciò che è stato imparato... Fare e rifare mappe concettuali, confrontarle con gli altri, può essere considerato un lavoro di squadra nello sport del pensiero”⁶⁸.

Si tratta nello specifico di fornire, attraverso l’azione didattica, un percorso del fare che consenta di esperire possibili alternative per collegare i concetti e successivamente confrontarli. La mappatura corporeo-chinestesica che si realizza non è, se non in alcuni casi specifici, sostitutiva della struttura iconografica delle mappe concettuali, ma ne è una derivazione che svolge funzioni complementari e si configura come un itinerario didattico alternativo favorito dal docente e finalizzato ad utilizzare il corpo ed il movimento nella produzione di nuove proposizioni.

In questa prospettiva gesti ed azioni motorie costituiscono “etichette”⁶⁹ *corporeo-chinestese* che, analogamente alle parole, possono essere delle *costanti* in “testimonianze/simboli/rappresentazioni di eventi e oggetti”⁷⁰ la cui combinazione in semplici unità favorisce la costruzione di significato”⁷¹; nell’approccio corporeamente significativo una proposizione comprende più “etichette a carattere motorio” collegate tra loro e capaci di esprimere un significato.

La costruzione didattico-motoria di una proposizione richiederà quindi al discente l’attribuzione di significato sia a ogni singola etichetta che alla relazione intercorrente tra etichette motorie diverse; infatti è proprio l’attribuzione di senso ai nessi che si realizzano che attribuisce significato alla

⁶⁷ *ivi*, p.31.

⁶⁸ *ivi*, p.31-33.

⁶⁹ Novak, J. (2001). L’apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza. Trento: Erikson, p.31.

⁷⁰ *ivi*, p.33.

⁷¹ *ivi*, p.53.

proposizione, che si configura come un circuito espressivo-figurativo nel quale ogni fase è legata funzionalmente ad altre.

Secondo la teoria che ha ispirato le mappe concettuali l'attribuzione di significato a un concetto accresce in relazione alle proposizioni che si costruiscono e si collegano a esso.

“Il significato di un determinato concetto è formato dall'insieme di proposizioni conosciute che contengono quel concetto. La ricchezza di un concetto aumenta in modo esponenziale con il numero delle proposizioni valide da noi via via acquisite, che mettono in relazione tale concetto con altri”⁷².

In questo senso la costruzione di un concetto attraverso *l'approccio corporeamente significativo* risponde all'esigenza di riconoscere diversi significati utilizzando proposizioni costituite da “azioni concrete” che, per le proprie caratteristiche, siano in grado di ampliare l'attribuzione di significato ai concetti che talvolta sono già parte di un personale patrimonio conoscitivo.

L'attribuzione di senso realizzabile attraverso l'esperienza didattica può avvenire infatti secondo diverse modalità, alcune delle quali possono prevedere il riconoscimento di costanti all'interno di esperienze motorie che esprimono *naturalmente o per analogia* specifici significati.

L'esperienza vissuta nei percorsi del fare e dell'agire assume rilievo anche nella costruzione dei concetti definiti primari da Ausubel (1968) ossia:

“costruiti dai bambini più piccoli attraverso l'osservazione diretta di oggetti o eventi, il riconoscimento delle costanti nella fase di verifica delle ipotesi della formazione del concetto, e attraverso la successiva integrazione di tali concetti nella struttura cognitiva... Quando il bambino si è formato una struttura cognitiva, potrà acquisire i concetti secondari attraverso un processo di assimilazione”⁷³;

In questo senso è utile considerare che, anche per la costruzione dei concetti primari, l'approccio corporeamente significativo consente di operare su un terreno esperienziale più ampio, favorendo anche soggetti la cui disabilità impedisce l'accesso alla conoscenza tramite il canale verbale, iconico o iconografico.

In tali casi, i processi di assimilazione potranno fruire di un inventario di concetti primari che si caratterizzino attraverso etichette diverse che, essendo ancorate anche a esperienze corporeamente significative, potranno allargare lo spazio di collegamento e, quindi, l'attribuzione di significato.

L'approccio corporeamente significativo, pertanto anche in presenza di particolari deficit, si configura come un potenziale strumento didattico di facilitazione nella fase di costruzione dei concetti, capace di utilizzare esperienze come quelle motorie, spesso più congeniali e in qualche caso selettivamente compatibili con il potenziale cognitivo del soggetto.

⁷² *ivi*, p.55.

⁷³ *ivi*, p.58.

Tale approccio propone quindi una impostazione dell'azione didattica che tiene conto dei suddetti sistemi teorici e costituisce una modalità di insegnamento diversa, ma sostanzialmente coerente, con la tecnica delle mappe concettuali, utilizzando meccanismi interpretativi e associativi capaci di assumere significato per il soggetto e rievocare simboli e rappresentazioni riferibili a eventi, concetti e strutture logiche.

A sostegno di questa ipotesi numerosi autori, anche del panorama scientifico contemporaneo, riconoscono le potenzialità dell'esperienza motoria come modalità per la costruzione dei concetti; essa, infatti appare potenzialmente capace di sollecitare l'impiego di una dimensione della cognizione che può contribuire in forma originale alla costruzione della conoscenza.

L'approccio corporeamente significativo risponde pertanto proprio all'esigenza di favorire una didattica che sia in grado, attraverso esperienze plurisensoriali, di

“valutare le caratteristiche dei materiali percettivi e di rintracciare “regolarità”, tratti comuni e non comuni...cioè di costruire concetti”⁷⁴.

L'uso didattico delle mappe dinamiche vuole essere quindi una modalità di insegnamento-apprendimento che sappia raccogliere alcuni dei principi che sono alla base della costruzione delle mappe concettuali.

È importante sottolineare che nelle mappe concettuali la visualizzazione dei concetti e delle proposizioni, la loro schematizzazione realizzata in forma soggettiva, la rappresentazione dei legami che collegano i diversi concetti, attribuendone ed allargandone il significato, sono punti di forza di un approccio metodologico che richiede al soggetto o al gruppo di produrre e rendere visibilmente chiara una conoscenza.

La fruibilità didattica delle mappe concettuali è motivata quindi dalla semplicità con la quale si realizza individualmente il processo di conoscenza, dando forza ai legami che attribuiscono significato ai diversi concetti.

Un elemento caratterizzante delle mappe concettuali è costituito dalla necessaria utilizzazione del linguaggio iconografico, dalla indispensabilità dell'approccio “carta e matita” che non sempre è fruibile da tutti gli studenti; in particolare alcuni deficit o alcune difficoltà di apprendimento non consentono l'uso del linguaggio grafico o prediligono altre forme di comunicazione.

Attraverso l'utilizzazione didattica di *mappe dinamiche*, prevedendo la elaborazione di “etichette a carattere motorio” dei concetti, delle strutture logiche e delle costanti percepite, congiuntamente alla definizione di proposizioni corrispondenti ad azioni, gesti e forme mimico-gestuali, si può quindi contribuire alla definizione di “itinerari concettuali corporeo-dinamici” che facilitino una possibile costruzione pluridimensionale dei significati. In questo senso, la parte “rappresentativa” propria

⁷⁴ *ivi*, p.60.

delle mappe concettuali lascia spazio a un “agito” che è raffigurabile come l’articolazione logica di schemi esecutivi, che il soggetto non può visualizzare ma può riconoscere cinestesicamente nelle diverse fasi dell’azione. In questo senso la mappa dinamica è la risultante delle etichette motorie che sono in grado di rappresentare sia memorie di tipo procedurale che di tipo dichiarativo. Un gesto eseguito e ripetuto all’interno di un copione è uno schema che si interpreta e si riproduce e può essere eseguito dopo le prime fasi in forma quasi automatica, solo parzialmente intenzionale: è come inserire il singolo gesto e il singolo passo all’interno di una danza che il soggetto vive come una sola esecuzione che si riproduce quasi naturalmente senza soluzione di continuità tra fase e fase. Il soggetto, come il ballerino, esprime significati attraverso i gesti, ne è consapevole e attraverso la tecnica e la creatività allarga il senso dei propri passi di danza e delle proprie figure.

Sul piano dell’utilizzazione, l’approccio *corporeamente significativo* cerca quindi di riconoscere e rendere fruibile un livello implicito della conoscenza, tipico dell’esperienza motoria, che può contribuire a costruire *conoscenze esplicite* e razionalmente capaci di essere comprensibili ad altre persone. Infatti, la potenziale e spesso originale impalcatura procedurale di cui l’esperienza motoria può essere portatrice, può arricchire i concetti di ulteriori etichette e legami che contribuiscono alla costruzione più ampia e multidimensionale delle conoscenze.

Una didattica corporeamente significativa ripercorre e interpreta quindi lo schema teorico tracciato da Ausubel, che parte dall’assimilazione che è definita la capacità di collegare attraverso un concetto precedenti concetti già presenti sul piano cognitivo

“il suo ruolo nell’apprendimento significativo è di tipo interattivo, poiché facilita il passaggio delle informazioni pertinenti attraverso le barriere percettive e fornisce una base per il collegamento tra la nuova informazione percepita e le conoscenze acquisite in precedenza”⁷⁵.

In questo senso una concettualizzazione capace di assimilare utilizzando etichette motorie, dovrà corrispondere alla definizione di “itinerari concettuali corporeo-dinamici” che rispondano alla necessità di collegare i significati di singole azioni, gesti o attività mimiche in un repertorio funzionale che diventi la narrazione motoria di ulteriori concetti.

“Un’informazione acquisita meccanicamente (le sillabe e le coppie di parole prive di significato) non può che essere ancorata a elementi importanti della struttura cognitiva e quindi è difficile che si formi un minimo collegamento con essa...Col tempo, l’informazione ricordata può assumere gli attributi più generali del concetto assimilatore(di uno o più) nel quale è stata assimilata; in seguito all’assimilazione per cancellazione, i messaggi acquisiti non sono più a lungo recuperabili nella forma originaria. Al loro posto troviamo tuttavia all’interno della struttura cognitiva dei concetti più complessi che possono facilitare l’apprendimento futuro”⁷⁶.

⁷⁵ ivi, p.79.

⁷⁶ ivi, p.80.

Questa parte del discorso teorico, se confrontata con le caratteristiche e le peculiarità di una didattica corporeamente significativa, evidenzia alcune interessanti differenze. In primo luogo l'acquisizione di significati attraverso esperienze motorie può corrispondere ad apprendimenti motori sotto forma di automatismi che configurano la costruzione congiunta e la coesistenza integrata di conoscenze dichiarative e procedurali. La dimensione procedurale della conoscenza motoria ha la capacità, quindi, di ridurre le possibilità di cancellazione del significato attribuito dal soggetto all'etichetta motoria. Nello stesso tempo, la necessità di rielaborare e consolidare scenografie motorie più complesse rispetto alle precedenti, facendo assumere ad esse significati diversi e sempre più complessi, è garantita dal collegamento fatto di azioni, gesti e mimica che caratterizzano il nuovo copione motorio.

Anche il processo che Ausubel definisce di differenziazione progressiva, corrispondente alla necessità di acquisire e sviluppare

“prima i concetti più generali, che poi vengono differenziati in termini di dettagli e specificità”⁷⁷

nell'approccio corporeamente significativo si può tradurre nella possibile realizzazione di “sceneggiature” che possano gradualmente riarticolarsi e arricchirsi di nuove etichette e proposizioni motorie, costituendo uno sviluppo graduale del copione didattico-motorio e una sua evoluzione.

Questa prospettiva è riferibile anche al processo della conciliazione integrativa, ovvero alla

“capacità di comprendere quando un concetto è simile ma anche diverso rispetto a un altro concetto”⁷⁸

che sul piano corporeo-dinamico corrisponde alla presa di coscienza sia dell'analogia di alcune azioni, che della sostanziale diversità dei loro significati. Se ad esempio, in riferimento al nostro modello culturale, si utilizzassero le mani attraverso il movimento di apertura e chiusura, nel caso in cui le braccia fossero posizionate in alto e il palmo delle mani rivolto in avanti, esse assumerebbero il significato di un saluto; se al contrario le braccia fossero rivolte in avanti e il palmo della mano verso l'alto il significato corrisponderebbe a una richiesta di accelerare i tempi. Anche l'apprendimento sovraordinato che corrisponde a

“un nuovo, ampio concetto generale, che racchiude i significati dei concetti appresi in precedenza e li arricchisce ulteriormente di significato”⁷⁹

trova una sua possibile applicazione nell'approccio corporeamente significativo, attraverso lo sviluppo della capacità di attribuzione di significati “dinamici” ed emozionali ai concetti.

⁷⁷ ivi, p.84.

⁷⁸ ivi, p.87.

⁷⁹ ivi, p.91.

L'approccio corporeamente significativo, infatti, sollecitando meccanismi di scoperta, consente di sperimentare più generalmente la possibile attribuzione di senso dei concetti collegandola a caratteristiche proprie dell'azione, del gesto e della mimica e operando una traduzione da linguaggi verbali e iconografici in linguaggi motori.

Infine, anche la strategia didattica sugli organizzatori anticipati teorizzata da Ausubel, suggerisce

*“che prima di fornire un'unità didattica complessa è più utile fornire un insegnamento di minore portata, più generale ed astratto rispetto al contenuto globale dell'unità. Questo insegnamento propedeutico può servire come organizzatore anticipato aiutando l'alunno a mettere in relazione le nuove conoscenze con quelle già possedute”*⁸⁰.

In questo senso l'approccio corporeamente significativo necessariamente richiede una fase di analisi della situazione di partenza dei singoli alunni, per acquisire elementi indispensabili sui prerequisiti conoscitivi di ognuno; la reale disponibilità a partecipare all'itinerario didattico-motorio potrà essere accertata attraverso la realizzazione di piccole esperienze nel corso delle quali verificare la disponibilità alla specifica tipologia di approccio metodologico e le conoscenze pregresse indispensabili alla realizzazione del completo percorso didattico.

Sul piano metodologico lo sviluppo didattico delle mappa concettuali secondo le indicazioni di Novak e Gowin segue orientativamente alcune fasi:

- a) esplicitare il ruolo dei concetti e la relazione tra concetti diversi;
- b) individuare da materiali scritti o orali concetti e legami tra concetti diversi;
- c) visualizzare attraverso una mappa i concetti e i legami tra concetti riferiti ai materiali scritti o orali.

Questo approccio naturalmente attribuisce una funzione determinante alla memoria visiva, sia in relazione all'attribuzione di significato che alla capacità rievocativa delle tracce mestiche.

*“Tutti sappiamo che di solito abbiamo poca memoria per i dettagli specifici, tranne che per quelli delle immagini, poiché la nostra memoria visiva è notevolmente più potente: possiamo riconoscere un nostro amico in mezzo ad un mucchio di fotografie o in una fotografia di gruppo”*⁸¹.

Secondo la derivazione metodologica compresa nell'approccio corporeamente significativo, si tratta quindi di costruire, attraverso il corpo e il movimento, itinerari didattici corrispondenti a “mappe corporeo-dinamiche” che, analogamente alle mappe concettuali, rappresentino un

⁸⁰ ivi, p.93.

⁸¹ ivi, p.42.

“valido sistema per aiutare i docenti a organizzare le conoscenze per l’insegnamento e un buon metodo per gli studenti per scoprire i concetti chiave e i principi contenuti nelle lezioni, nelle letture o in altro materiale didattico”⁸².

Il docente, dunque, svolge una funzione didattica fondamentale per la costruzione della conoscenza, è parte del gruppo all’interno del quale favorisce lo sviluppo della metodologia di insegnamento.

Sul piano metodologico-organizzativo infatti questa esperienza didattica corporeamente significativa, ha richiesto che il gruppo classe, supportato dal docente, dovesse

“decidere consapevolmente di mettere in relazione, in modo non superficiale, le nuove conoscenze con quelle già in suo possesso”⁸³.

La predisposizione del percorso didattico ha richiesto necessariamente e preventivamente di tenere conto delle conoscenze pregresse attraverso un lavoro didattico per accertare il livello di conoscenza di eventi, oggetti, concetti e strutture logiche da parte degli studenti.

Sul piano descrittivo l’organizzazione delle proposte didattiche realizzate secondo l’approccio corporeamente significativo si sviluppano secondo il seguente schema operativo:

1. Il docente analizza insieme al gruppo classe le caratteristiche dell’argomento di studio scelto riferibile allo specifico ambito di conoscenza, cercando di riconoscere eventi e oggetti.
2. Il docente analizza insieme al gruppo classe le regolarità presenti nell’argomento di studio in termini di costanti percepite traducibili in concetti, strutture logiche o legami tra parole e riferibili a determinati ambiti di conoscenza trattati ; questa fase esaurisce l’attività didattica preliminare nella quale l’insegnante può valutare i livelli conoscitivi degli studenti.
3. Il docente chiede al gruppo classe di sperimentare una riproduzione o una interpretazione motoria di ogni evento e di ogni oggetto compreso all’interno dell’argomento trattato.
4. Il docente chiede al gruppo classe di sperimentare una riproduzione o una interpretazione motoria dei concetti e delle proposizioni a essi collegabili rappresentando in forma corporeo-dinamica le costanti percepite e i legami che costituiscono le strutture logiche; in questa fase di sperimentazione, come in quella precedente, l’approccio didattico proposto sollecita necessariamente un tipo di apprendimento per scoperta guidato, finalizzato a individuare singolarmente azioni, gesti e attività mimiche capaci di rappresentare etichette motorie.

⁸² *ivi*, p.41.

⁸³ Novak, J. (2001). L’apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza. Trento: Erikson, p. 31.

5. Ogni studente dopo la fase di sperimentazione/interpretazione motoria, costruisce individualmente “etichette a carattere motorio” dei concetti, delle strutture logiche o legami e delle costanti percepite, definendo proposizioni corrispondenti ad azioni, gesti e forme mimico-gestuali che rappresentino, in forma simbolica o in forma reale, i diversi significati; in questa prima fase di etichettamento motorio, potranno essere rappresentati i concetti generali contenuti nell’oggetto di studio e successivamente quelli specifici.
6. Ogni studente costruisce, attraverso “itinerari concettuali corporeo-dinamici”, il copione e la scenografia del proprio percorso *corporeamente significativo* che, analogamente alle mappe concettuali, costituisce una possibile rappresentazione dei concetti e delle proposizioni. Gli itinerari realizzano quindi delle vere “mappe concettuali dinamiche” e rappresentano uno strumento metodologico che consente la costruzione attiva e partecipata di conoscenze che possono essere rievocate direttamente o rievocare ulteriori concetti attraverso i meccanismi associativi realizzabili attraverso l’uso del corpo e del movimento sia sul piano simbolico che emozionale.
7. Esecuzione e interpretazione da parte di ogni studente del proprio itinerario concettuale corporeo-dinamico in presenza del gruppo classe che si traduca in una “narrazione” individuale delle etichette motorie attribuite a concetti e proposizioni.
8. Predisposizione da parte del gruppo classe nel suo insieme di uno specifico itinerario didattico corporeamente significativo e condiviso che si rappresenti come una “sceneggiatura flessibile” di una mappa dinamica, nella quale il copione è rappresentato da azioni motorie che di volta in volta siano capaci di rappresentare attraverso l’agito uno o più significati. Il copione e la sceneggiatura, partendo da concetti generali relativi all’argomento trattato, potranno gradualmente e progressivamente essere integrati da etichette motorie condivise che potranno ampliare la dimensione significativa della mappa dinamica per l’intero gruppo classe. Analogamente alla struttura di un copione di un lavoro teatrale, ogni studente potrà avere l’opportunità di interpretare una parte dell’itinerario, proponendo le proprie etichette motorie, eventualmente modificandole o integrandole attraverso i suggerimenti degli altri studenti e inserendole funzionalmente come “stazioni” di un circuito espressivo-motorio. In ogni stazione ogni studente è chiamato quindi a interpretare la propria etichetta motoria e rappresentare concetti e proposizioni, arricchendoli con i suggerimenti del gruppo.

L'architettura che ha sostenuto la struttura metodologica di questa tipologia di approccio didattico-motorio si è fondata sui seguenti assunti:

1) Il rapporto tra memoria e apprendimento è funzionale a ogni attività didattica.

Il sistema mnemonico costituisce infatti una condizione necessaria, seppure non sufficiente, per i meccanismi di apprendimento⁸⁴ e in questo senso gioca un ruolo fondamentale nella didattica in quanto rappresenta uno dei presupposti per sviluppare la conoscenza. La memoria non è infatti regolata solo da principi “meccanico-ripetitivi”, ma risponde anche a principi associativi⁸⁵ che facilitano la capacità di rievocare informazioni⁸⁶. Nelle attività di insegnamento l'intenzionale associazione tra informazione ed esperienze che possano assumere uno specifico significato per il soggetto, può contribuire a facilitare il processo rievocativo⁸⁷. Secondo questa prospettiva didattica quindi l'esperienza corporeo-motoria, dato il suo carattere plurisensoriale e il suo potenziale emotivo, può essere potenzialmente considerata come una originale componente associativa da utilizzare in ambito didattico.

2) Il significato di alcune parole, concetti e strutture logiche risponde a una simbologia “traducibile in forma dinamica” in gesti e azioni.

Molti atteggiamenti assunti dal corpo nello spazio infatti si traducono in specifiche forme mimiche⁸⁸ e gesti e possono corrispondere simbolicamente a parole e allo stesso modo molte strutture logiche sono traducibili in azioni compiute riferibili a parametri di spazio e tempo⁸⁹.

In questo senso molti concetti sono rappresentabili sia attraverso rappresentazioni motorie che li riproducono fedelmente o in forme simboliche centrate su movimenti o attività mimico-gestuali⁹⁰ che assumono per analogia specifici significati.

3) Le parole, i concetti e le strutture logiche possono essere memorizzati e appresi anche in assenza di informazioni verbali o iconografiche, come è riscontrabile in presenza di deficit sensoriali e specifiche difficoltà di apprendimento.

Infatti in presenza di deficit uditivi la memoria, non potendo fruire della traccia mnemonica delle informazioni sonore, e in particolare di quelle verbali, è riferibile a immagini collegate a sensazioni,

⁸⁴ cfr. Bear Mark, F., Connors, B., Paradiso Michael, A. (2002). Neuroscienze, Esplorando il cervello. Milano: Masson.
cfr. Frauenfelder, E., Santoianni, F., (a cura di) (2002). Le scienze bioeducative. Napoli: Liguori .

⁸⁵ cfr. Baddeley, A. (2001). La memoria. Bari: La Terza.

cfr. Gazzaniga Michael, S., Ivry Richard, B., Mangun George, R. (2005). Neuroscienze cognitive. Bologna: Zanichelli.

⁸⁶ cfr. Costanza, P. (2008). Come funziona la memoria. Roma: Laterza.

⁸⁷ cfr. Rossi, P. (1983). Clavis Universalis, arti della memoria e logica combinatoria da Lullo a Leibniz. Bologna: Il Mulino.

cfr. a cura di Gembillo, G. (2005). Filosofia e scienze. Studi in onore di Girolamo Cotroneo. Vol. 4, Cosenza: Rubbettino.

cfr. Baddeley, A. (2001). La memoria. Bari: La Terza.

⁸⁸ cfr. Volterra, V. (2004). La lingua dei segni Italiana. Bologna: Il Mulino.

⁸⁹ cfr. Nicoletti, R., Borghi Anna M. (2007). Il controllo motorio. Bologna: Il Mulino.

⁹⁰ cfr. Rizzolatti, G., Sinigaglia C. (2006). So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio. Milano: Cortina .

percezioni tattili, sensorio-motorie, propriocettive o a sequenze simboliche di gesti corrispondenti a specifici codici linguistici mimico-gestuali o dattilo-logici⁹¹. Anche in caso di deficit visivi il sistema mnemonico deve necessariamente fondarsi su meccanismi vicarianti, integrando i messaggi verbali alle sensazioni, percezioni tattili e propriocettive che consentono di costruire “per analogia” sul piano cognitivo una rappresentazione sensorio-motoria delle parole, dei concetti e delle strutture logiche.

4) Le metodologie di insegnamento sono efficaci se le modalità didattiche utilizzate sono capaci di favorire la costruzione dei processi apprenditivi nelle forme più adeguate ai bisogni dei discenti, partendo dalle loro risorse prevalenti o vicarianti.

Deficit sensoriali come la sordità, escludendo parzialmente o totalmente il canale uditivo, rendono inaccessibile una didattica centrata sulla comunicazione verbale e richiedono l’impiego di linguaggi mimico-gestuali e iconografici. Sul piano didattico la presenza di altri deficit sensoriali come la cecità, non potendo fruire delle immagini, richiedono una comunicazione verbale supportata anche da esperienze sensorio-motorie basate prevalentemente sull’uso del corpo e del movimento per la costruzione di parole, concetti e strutture logiche. In altri casi, nei quali le difficoltà di apprendimento corrispondono a una difficoltà del sistema mnemonico di costruire tracce mestiche relative esclusivamente a informazioni verbali o iconografiche, può essere indispensabile utilizzare *in forma associativa* esperienze motorie caratterizzate da una forte componente emotiva.

5) Il corpo e il movimento possono rappresentare didatticamente modalità alternative o complementari per comunicare parole, concetti e strutture logiche.

Esistono, infatti, linguaggi gestuali codificati come la LIS (Lingua Italiana dei Segni) che si fondano sui legami simbolici tra parole, concetti, strutture logiche e gesti⁹² che confermano la utilizzabilità di una grammatica e sintassi del linguaggio mimico-gestuale; alcuni fattori caratterizzanti l’azione motoria sono associabili per analogia a concetti e strutture logiche, ad esempio di tipo spaziale (forme, distanze, lunghezza, larghezza, altezza, etc.), temporale (prima e dopo etc.), linguistico (soggetto, verbo, complemento oggetto, etc.) matematico (numeri, addizioni, sottrazioni, moltiplicazioni, divisioni, etc.) espressivo (tristezza, felicità, gioia, dolore, paura, coraggio, etc.), etc.⁹³

⁹¹ cfr. Pigliacampo, R. (2007). Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo. Roma: Armando Editore.

⁹² cfr. Volterra, V. (2004). La lingua dei segni italiana. Bologna: Il Mulino.

cfr. Bagnara C., Corazza, S., Fontana, S., Zuccà, A. (2008). I segni parlano. Prospettiva di ricerca sulla Lingua dei Segni. Milano: Franco Angeli.

⁹³ cfr. Gembillo, G. (a cura di) (2005). Filosofia e scienze. Studi in onore di Girolamo Cotroneo. Vol. 4.

cfr. Quillian, M. (2002). Semantic memory, MIT Press, Cambridge.

cfr. Baddeley, A. (2001). La memoria, Bari: Laterza.

cfr. Costanza, P. (2008). Come funziona la memoria. Roma: Laterza.

Questi assunti sono stati il presupposto di una didattica corporeamente significativa proposta nell'ambito del progetto per sperimentare una metodologia dell'insegnamento capace di costruire, attraverso il corpo e il movimento, sia significati che meccanismi associativi efficaci in grado di "trascinare" mnemonicamente informazioni indispensabili ai successivi processi apprenditivi.

Il modello didattico sperimentato, partendo da un chiaro approccio costruttivista dell'insegnamento, ha adottato una modalità di sviluppo concettuale "dinamico" e "pluridimensionale" a carattere reticolare. I nodi della rete sono stati le esperienze motorie programmate e la scelta dei collegamenti e delle sequenze con le quali si sono sviluppate le attività è dipesa dal significato da attribuire, dalla struttura logica sottesa e dal concetto da sviluppare.

Sul piano metodologico l'attività di insegnamento proposta si è configurata come un laboratorio didattico-motorio capace di:

- 1) *tradurre in forma dinamica, attraverso gesti ed azioni, il significato di alcune parole, concetti e strutture logiche, costruendo anche modalità alternative o complementari per comunicare parole, concetti e strutture logiche utilizzando l'analogia, la significatività e la simbologia in riferimento agli specifici elementi costitutivi dei diversi ambiti conoscitivi;*
- 2) *favorire la costruzione dei processi apprenditivi nelle forme più adeguate ai bisogni dei discenti, partendo dalle loro risorse vicarianti, anche escludendo la comunicazione orale o supportandola attraverso il codice gestuale e impiegando didatticamente specifiche esperienze sensorio-motorie;*
- 3) *consolidare didatticamente il rapporto tra memoria e apprendimento costruendo meccanismi associativi basati su esperienze motorie che, per il loro carattere plurisensoriale, potessero contribuire a rievocare specifiche tracce mnestiche capaci di facilitare l'attribuzione dei significati;*
- 4) *favorire i processi di memorizzazione anche in assenza di informazioni verbali o iconografiche, utilizzando didatticamente attività centrate su percezioni tattili, sensorio-motorie, propriocettive e/o sequenze simboliche mimico-gestuali corrispondenti a codici linguistici che consentissero "per analogia" una rappresentazione di parole, concetti e strutture logiche;*
- 5) *determinare meccanismi associativi di tipo motorio-emozionale vicarianti in grado di supplire difficoltà di apprendimento che non consentono di fruire efficacemente del supporto del sistema mnemonico in presenza di informazioni verbali o iconografiche.*

I.6 Approccio metodologico per una didattica psicomotoria

di Filippo Gomez Paloma

La parola psicomotricità si presenta affascinante nella sua pretesa di conciliare due termini estremi della concezione dualistica della persona umana.

Si parla di educazione psicomotoria nei primi anni del Novecento come terapia per il “trattamento” dei problemi mentali attraverso il corpo quale metodologia trasversale per agevolare il formare e il formarsi dell’alunno e come elemento di facilitazione per la costruzione dei saperi dell’individuo.

È utile, comunque, esplicitare l’oggetto specifico di intervento della psicomotricità in ambito scolastico, attraverso la valorizzazione della soggettività⁹⁴ dell’alunno in un suo spazio e all’interno di relazioni significative. Si propone di aumentare la percezione di sé, sperimentando e ritrovando la gioia di muoversi attraverso il gioco, gli oggetti, la musica e di armonizzare il rapporto con se stessi e con gli altri attraverso l’ascolto del proprio corpo, delle proprie sensazioni, delle proprie emozioni. L’elemento significativo, dunque, della educazione psicomotoria è l’utilizzo dell’azione motoria e del gioco.*

Nell’educazione psicomotoria, quindi, al positivo equilibrio psicoaffettivo, si unisce lo sviluppo delle potenzialità operativo-cognitive individuali e tra queste la creatività assume un significato particolare.

In Italia il termine “psicomotricità” compare nel contesto pedagogico intorno agli anni settanta per indicare un intervento rivolto alla crescita e all’apprendimento del bambino dalla nascita sino ai sei-otto anni di età, utilizzata didatticamente prevalentemente dall’insegnante di sostegno nell’ambito delle metodologie a supporto dei bisogni speciali degli allievi.

Nelle istituzioni educative il docente, a qualsiasi grado di scuola appartenga, può contestualizzare l’educazione psicomotoria utilizzandola come metodologia nell’azione didattica, “un corpo fisico e psichico allo stesso tempo, che non va mai trascurato né troppo esaltato, ma valorizzato in un equilibrio costante fra aspetti emotivi, funzionali, cognitivi, comunicativi, relazionali, valoriali. Un corpo perenne indicatore del benessere e del disagio della persona in qualsiasi momento della vita ed indipendente dalle mode e dai modelli culturali [...] Va riconosciuto, infatti, che l’azione

⁹⁴ cfr. Pesare, F. (2002). La soggettività nella progettazione educativa. Roma: Carocci.

* Gioco e bambini costituiscono un binomio così stretto da far pensare che l’attività infantile coincida con il gioco e viceversa (Berti & Bombi, 1985). Anche se questo parallelismo non può essere assunto come assoluto, è indubbio che il gioco svolga un ruolo fondamentale nei processi di sviluppo del bambino, a livello cognitivo, affettivo, comportamentale e sociale. Per tale motivo nella progettazione e conduzione dell’attività psicomotoria, soprattutto quando sono riferite agli allievi della scuola materna e del primo ciclo elementare, l’approccio didattico deve essere fortemente orientato in senso ludico.

psicomotoria come metodologia si occupa e si preoccupa del soggetto attraverso [...] l'interazione con il suo corpo al fine di riconoscerlo nei suoi bisogni più profondi, di riattivarne spazi personali di desideri, di espressioni e di iniziative in vista della salvaguardia della sua identità psicosociale”⁹⁵.

Con questi postulati, in ambito formativo, possono essere utilizzati alcuni approcci metodologici di carattere psicomotorio che tendono a facilitare i processi di apprendimento fruendo della curiosità ludica⁹⁶, della comunicazione della persona con se stessa, con l'altro e con il mondo circostante.

Entrando nel merito operativo, una metodologia psicomotoria della didattica fruibile in ambiente educativo richiede le seguenti caratteristiche:

a) deve basarsi su una didattica finalizzata alla ricerca e al cambiamento, seguendo il modello della ricerca-azione*. L'attenzione, in questo caso, deve essere fondamentale rivolta alle fasi del processo di:

- ✓ sviluppo psicomotorio;
- ✓ acquisizione delle conoscenze;
- ✓ conseguimento delle abilità;
- ✓ appropriazione delle competenze.

b) deve caratterizzarsi per un approccio didattico-pedagogico non direttivo che ha come riferimenti:

- ✓ la globalità della persona;
- ✓ l'adozione di un numero limitato di regole ma ferme;
- ✓ la consultazione di norme;
- ✓ la persona come “agente sociale”;

c) deve prevedere traguardi raggiungibili attraverso l'impiego:

- ✓ della creatività, utilizzando l'espressione ludica;
- ✓ di forme di libera espressione e comunicazione motoria;
- ✓ della dinamicità del gruppo classe;
- ✓ di un orientamento propositivo;

d) deve adottare verifiche e valutazioni basate sulla riflessione e la condivisione, attraverso:

⁹⁵ II Congresso Internazionale – II Congresso Mediterraneo di psicomotricità e rilassamento, Corpo e Identità Psicosociale: desiderio e adattamento, sul sito:

www.psychomotricite.com/ffp/actualite/programme-en-italien-verone.pdf

⁹⁶ “Si sente ripetere con una certa frequenza che bisogna sviluppare la curiosità nei bambini e che le attività educative dovrebbero essere innanzitutto orientate in tal senso; in realtà, nel bambino la curiosità si manifesta al momento della scoperta dell'esistenza del mondo, dal primo momento in cui ha potuto coglierne l'immensità e si accompagna ad una profonda emozione fatta di ammirazione e timore”. Gallo, B. (2003). Neuroscienze e apprendimento. Napoli: Simone Editore.

* È un'attività didattica che tende, fondamentale, a risolvere i problemi agendo. La ricerca-azione cancella le distanze tradizionalmente presenti tra sperimentatori e docenti, a favore di una pianificazione partecipata delle azioni di ricerca (cfr. Lewin K. (1988). In Trombetta C. Ricerca-azione e psicologia dell'educazione. Roma: Armando).

- ✓ la stimolazione dell'intelligenza personale (intra e interpersonale);
- ✓ l'utilizzo del linguaggio corporeo;
- ✓ la promozione dell'autonomia organizzativa;
- ✓ la realizzazione di una trasversalità cognitiva.⁹⁷

In ambito educativo la didattica centrata sull'esperienza psicomotoria richiede inoltre una riflessione sugli spazi e sugli oggetti. Nella scuola, intesa nella sua dimensione di spazio destinato ai processi formativi ancora oggi, si riconosce il dualismo assiologico che separa il corporeo dal cognitivo nella predisposizione di ambienti diversi destinati alle differenti tipologie di apprendimento, luoghi scolastici che costituiscono vere e proprie categorie disciplinari prefigurando un sapere rigido e compartimentale.

Sono state distinte costantemente le aule dalle palestre: le prime infatti sono state pensate come spazi del cognitivo mentre le seconde progettate come i luoghi del motorio.

L'aula, con i suoi banchi quasi sempre disposti per file, inadeguati alle diversità staturali e funzionali degli alunni, ha rappresentato in molti casi l'esempio di uno spazio fisico nel quale il corpo e la dimensione motoria non hanno spazio. La struttura spaziale destinata alla classe è stata, ed è spesso, un luogo che ignora i bisogni corporei, che non favorisce i processi di confronto e apprendimento cooperativo, che stabilisce relazioni simboliche che limitano i processi formativi.

La cattedra, più grande dei banchi e spesso posta più in alto rispetto agli alunni, esprime infatti simbolicamente la "fisicità dell'autorità docente" e la sua posizione spaziale simboleggia quindi il potere dell'insegnante nei confronti degli alunni e condiziona i processi di socializzazione fondamentali soprattutto nella scuola primaria.

La palestra, si presenta con le sue tristi spalliere e il suo vecchio quadro svedese, quasi a trasmettere una funzione correttiva o addestrativa, rinunciando a quei colori, a quelle attrezzature e a quei sussidi indispensabili alla creatività e ai processi di apprendimento.

Da questo scenario ne traiamo l'immagine di un bambino che è la somma di capacità distinte, assolutamente autonome, che non hanno nessuna relazione o possibilità di integrazione.

La luce e i colori sono ulteriori fattori di influenza, perché costruiscono una realtà delle immagini e un clima dei luoghi che trasforma di volta in volta l'ambiente, condizionando il rapporto che dobbiamo instaurare.

⁹⁷ Howard Gardner con le sue teorie imprime una svolta epocale perché apre un ponte tra cognitivismo e corpo, adottando una originale "prospettiva biologica ed interculturale." (Gardner H. (1987). *Formae Mentis*. Milano: Feltrinelli, p. 31). Lo straordinario studioso americano è il teorico delle "intelligenze multiple" che sostiene la pluralità delle forme intelligenti nella persona e prospetta una nuova idea dell'istituzione scolastica e dei processi formativi, con una critica costruttiva all'attuale sistema di istruzione e formazione maggiormente diffuso. Gardner pone per primo un nuovo orizzonte teorico sui rapporti tra corpo ed attività intelligenti collocando l'intelligenza corporeo-chinestesica in una posizione di pari dignità con le altre intelligenze e delineando la capacità di interazione tra le intelligenze umane che rivaluta e chiarisce la prospettiva di esperienze di apprendimento fondate su un substrato motorio.

Anche i suoni, con il loro influsso tonico, determinano condizioni di rilassamento e benessere o tensione e malessere che facilitano o pregiudicano l'attenzione e l'apprendimento.

La temperatura infine, è un altro elemento che comporta atteggiamenti e reazioni toniche e posturali che indicano un linguaggio di apertura e di chiusura, una intenzione di liberare calore o di trattenerlo.

Questi sono solo alcuni esempi per conoscere la grammatica del nostro corpo, per cogliere i segnali di una fisicità che non è solo una struttura vegetativa, ma una dimensione intelligente della persona che costantemente si esprime, ma che noi non sempre siamo in grado di comprendere.

Il rischio è di rifiutare il linguaggio del corpo in quanto rappresenta per noi un mondo inesplorato e sconosciuto che è più semplice e più comodo ignorare e archiviare. L'influenza del corpo e della corporeità nei processi di apprendimento oggi è invece una certezza scientifica.

In campo formativo il corpo e il movimento, possono essere quindi strumenti di apprendimento di conoscenze e abilità di tipo trasversale, in taluni casi diventano "l'ambiente nel quale e grazie al quale si realizza l'apprendimento" oppure possono diventare i "soggetti dell'apprendimento", consentendoci l'acquisizione di comportamenti a carattere soggettivo o collettivo con forte valenza sociale"⁹⁸.

È fondamentale quindi nell'azione didattica, tenere conto dei diversi significati dell'espressione corporea, conoscerne la grammatica, dare il giusto significato alle sue diverse forme comunicative, comprendere gli effetti e possibili campi di applicazione del movimento, le procedure e i diversi modelli, raccogliendo "le azioni e pratiche che influiscono sul modo di essere dell'individuo, spesso non considerate nei loro risvolti materiali, tecnici, prescrittivi, ideologici, politici, sociali, valoriali"⁹⁹.

Nella ricerca condotta la metodologia didattica con approccio psicomotorio, ha previsto alcuni vincoli che hanno dato forma all'esperienza:

- ✓ consegna non direttiva ma condivisa;
- ✓ poche regole ma ferme;
- ✓ vissuto esperienziale a carattere corporeo e motorio;
- ✓ riflessione collettiva e non verifica standard;
- ✓ autovalutazione.

Questi punti sono stati considerati gli elementi costitutivi della metodologia psicomotoria utilizzata e "partendo dal presupposto che il setting formativo di un laboratorio a carattere psicomotorio non è solito prevedere strutture specifiche e predefinite", è stato comunque indicato un elenco di punti per

⁹⁸ cfr. Sibilio, M. (2002). Il corpo intelligente. Napoli: Ellissi Gruppo Simone.

⁹⁹ Sarracino, V. (1998). Saperi di base della formazione. Le parole chiave. (a cura di Schettino B.). L'educatore di strada. Lecce: Pensa Multimedia Editore, p.117.

la condotta operativa da poter tenere presente, articolata secondo una scansione oraria (indicativa) e di cui il docente ne avrebbe potuto farne uso orientativo.

1. Fase relativa all'accoglienza (15' circa), durante la quale gli alunni prendono confidenza con lo spazio ed entrano psicologicamente in situazione grazie al clima del setting di apprendimento.
2. Fase relativa all'attività (40' circa). Si parte dalla comunicazione della consegna del gioco, per arrivare alla conclusione dell'attività. E' importante tener presente che, maggiore sarà la ricchezza di informazioni relative al gioco, minore sarà la libertà di espressione. E' interessante attivare, infatti, il processo inverso: si conosce cosa non si può fare, ma non ciò che si deve fare.
3. Fase relativa al rilassamento (20' circa). In seguito a un'attività di tipo psicomotorio, i soggetti sono impregnati di sensazioni ed emozioni cariche di energia; è indicata l'effettuazione di un momento di rilassamento, accompagnato eventualmente dalla musica.
4. Fase dell'espressione grafico-manipolativa (25' circa), durante la quale gli alunni, senza gradi di tensione alta, esprimono spontaneamente i sentimenti e le emozioni vissute attraverso altri linguaggi non verbali.
5. Fase di riflessione-condivisione (30' circa). Denominata *debriefing*, è il momento durante il quale è consentito utilizzare il linguaggio verbale ed è finalizzato a interscambiare opinioni e idee personali, partendo dal concetto che nessuno ha sbagliato e nessuno ha fatto bene, ma tutti hanno imparato qualcosa.
6. Fase di emersione (5' circa). Anche se può sembrare superfluo, è un momento che facilita il rientro in classe nel rispetto delle regole quotidiane presenti nella scuola¹⁰⁰.

¹⁰⁰ivi, p. 219.

PARTE II

Fasi di sviluppo del progetto di ricerca

II.1 Storia della costruzione della rete per la ricerca

di Maristella Fulgione

La logica di rete trova le sue fondamenta nell'art. 9 del Regolamento dell'autonomia, D.P.R. n. 275/1999, che afferma testualmente: "Le istituzioni scolastiche, singolarmente, collegate in rete o tra loro consorziate, realizzano ampliamenti dell'offerta formativa (...) a favore dei propri alunni, della popolazione giovanile e degli adulti"¹⁰¹, arricchendo i loro curricula e definendo percorsi formativi integrati mediante promozione o adesione a convenzioni o accordi stipulati a livello nazionale, regionale o locale per lo svolgimento di progetti specifici.

La rete di scuole è uno strumento che, nell'ambito dell'autonomia organizzativa, consente alle scuole di raggiungere finalità istituzionali. Il regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, all'art.7 del citato decreto del Presidente della Repubblica, delinea un quadro generale che costituisce una guida esaustiva per organizzare e gestire una rete di scuole lasciando intravedere una successiva elaborazione di norme applicative e di sviluppo. Una rete di scuole nasce nell'ambito di un'azione progettuale. Il primo atto è costituito da un'attenta definizione del campo d'interesse in merito alle azioni da attivare in collaborazione, tenuto conto delle competenze professionali stabilmente acquisite. Una scuola in possesso di *know-how* in uno specifico settore avrà interesse ad approfondire la ricerca in una prospettiva di potenziamento; nello stesso tempo offrirà alle scuole che non hanno la stessa esperienza possibilità di miglioramento specifico. In altre situazioni la rete di scuole può comportare un confronto del tutto paritario. La cooperazione all'interno di una rete di scuole è legata a una duplice opportunità. È possibile promuovere la costituzione di una nuova rete o chiedere di aderire ad una rete già esistente. In entrambi i casi, in vista della costituzione di una nuova rete o di adesione ad una rete esistente, la fase preliminare costituisce per i contraenti un processo positivo di riflessione sul funzionamento della scuola e comporta disponibilità ad aprirsi all'esterno. Nella fase che precede l'ingresso in rete una specifica formazione può sviluppare e consolidare competenze professionali utili alla gestione di rapporti complessi (capacità progettuale e valutativa, capacità di gestire rapporti interpersonali, capacità di utilizzare determinate tecnologie didattiche, ecc.).¹⁰²

¹⁰¹ D.P.R. 8/3/1999, n. 275 (L'art. 7 del Regolamento dell'autonomia si diffonde ampiamente sul concetto di rete di scuole).

¹⁰² Viola, F. (2000). Reti di scuole. In Ruggi, L. Dizionario critico dell'Autonomia scolastica. Roma: Carocci.

In questa prospettiva è nato il Progetto I-CARE, promosso dal MIUR nel settembre del 2007¹⁰³, della durata biennale, nella cui nota ministeriale è evidenziata la necessità di un'articolazione del progetto funzionale alla valorizzazione e al consolidamento della rete territoriale esistente nonché tutti gli obiettivi progettuali sono impregnati a potenziare la ricerca di collegamenti operativi organizzati e definiti in ambito scolastico e interistituzionale.

Di fronte alla diffusione di iniziative di cooperazione tra docenti, scuole, enti locali, strutture formative di vario tipo e Università per migliorare e innalzare il livello qualitativo delle istituzioni scolastiche, si è assistito alla definizione spontanea di una prassi organizzativa, basata sulla cooperazione di scuole collegate in rete, solo marginalmente ostacolata dalla mancanza di una previsione normativa a sostegno dell'iniziativa progettuale in questione.

Il documento formale che ha regolato il funzionamento e l'attività della rete di scuole è stato costituito dall'accordo di rete, approvato dal consiglio di circolo o di Istituto e anche dal collegio dei docenti delle singole scuole interessate in cui sono stati esplicitati i termini del contratto liberamente sottoscritto.

La normativa non prevede preclusioni o pre-requisiti per l'adesione delle scuole agli accordi di rete per cui gli accordi sono aperti all'adesione di tutte le istituzioni scolastiche che hanno inteso parteciparvi (art. 7, comma 5°, del Regolamento sopra citato) e hanno previsto eventuali iniziative per favorire la partecipazione delle scuole che sono in situazione di difficoltà.

Il momento fondamentale che ha dato senso e valore alla decisione di partecipare a una rete di scuole è stata legata all'atto di scelta iniziale, quando ogni singola scuola ha individuato nel progetto nazionale I-CARE una risposta alle problematiche relative alla disabilità e alla necessità di condividere prassi educative che valorizzino modalità inclusive per gli alunni disabili e non. Ogni singola scuola ha individuato le azioni e i temi oggetto dell'accordo.

La scelta dell'oggetto ha costituito l'atto preliminare rispetto all'attività da svolgere in rete, che è derivato dalle azioni svolte nella fase preparatoria, di tipo progettuale. Esso è partito dalla riflessione sul funzionamento della scuola individuando i nodi tematici e le azioni professionali da approfondire in sinergia. L'accordo ha avuto come oggetto le attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, individuando una scuola capofila per gli aspetti amministrativi e contabili.¹⁰⁴

La molteplicità dei possibili campi di attenzione ha consentito di scegliere accuratamente anche il tipo di impegno, a partire dai bisogni e dai problemi evidenziati nella scuola. L'apertura all'esterno e le possibilità di confronto hanno aiutato a superare gli atteggiamenti di autoreferenzialità e a porre

¹⁰³ M.P.I. Nota 1536 28/09/2007 Piano Nazionale di Formazione per l'integrazione degli alunni disabili "I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa.

¹⁰⁴ D.P.R. 8/3/1999, n. 275 art. 7. comma 2°, del Regolamento.

le premesse per la gestione di un sistema coerente e organico di autoanalisi d'Istituto teso a risolvere i problemi e a individuare i punti critici di funzionamento della scuola. Si sono potute, inoltre, creare nuove modalità di gestione delle risorse, promuovendo modalità efficaci per la circolazione di idee e del progetto, attivando ricerche in campo didattico, valorizzando le discipline di studio, incoraggiando processi di socializzazione e di diffusione delle esperienze. Per sintetizzare, i livelli di intervento sono stati assai differenziati. Da quello minimale per l'utilizzazione condivisa di laboratori e di attrezzature a quello più complesso per l'attuazione di processi formativi e gestionali.

L'accordo di rete ha individuato l'organo responsabile delle risorse e del raggiungimento delle finalità del progetto, la sua durata, le sue competenze e i suoi poteri, nonché le risorse professionali e finanziarie messe a disposizione della rete dalle singole istituzioni e prioritariamente dal Ministero¹⁰⁵.

Da segnalare, infine, l'istituzione di un laboratorio di formazione nell'ambito delle reti di scuole. Si è trattato di indicazioni organizzative che hanno inteso privilegiare alcuni settori specifici di intervento, di interesse anche nazionale, quali la ricerca e la sperimentazione, la documentazione, la formazione in servizio del personale scolastico in convenzione con l'Università.

L'art. 7 del Regolamento sull'autonomia scolastica¹⁰⁶ prevede, infatti, la possibilità, sia per scuole singole sia per scuole collegate in rete, di stipulare convenzioni con università statali o private ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi. L'opportunità dà ulteriori prospettive di sviluppo alle reti di scuole che possono allargare l'ambito d'intervento interagendo con altre strutture culturali e con i servizi sociali.

Le potenzialità di sviluppo sono notevoli specialmente nel settore della formazione in servizio dove potrebbero essere previste azioni di collaborazione per la messa a punto di pacchetti didattici e di materiali con scambio reciproco di servizi e di documentazione.

In quest'ottica ogni singola rete I-CARE ha stipulato una convenzione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno, individuando come punto prioritario una progettualità il cui presupposto è stato un processo diacronico teso all'assunzione di decisioni attraverso l'elaborazione delle varie fasi di pianificazione degli interventi:

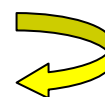
¹⁰⁵ D.P.R. 8/3/1999, n. 275 art. 7, comma 4° del Regolamento

¹⁰⁶ D.P.R. 8/3/1999, n. 275 art. 7, comma 8° del Regolamento

Analisi della situazione di intervento



Individuazione dei problemi e dei bisogni formativi



Scelta del problema e del bisogno ritenuto prioritario

Di particolare interesse è apparsa l'analisi della situazione di intervento. Si è trattato di un processo conoscitivo che ha coinvolto non solo tutte le componenti della scuola e della rete di scuole, ma anche l'università, il territorio e le agenzie che a vario titolo si occupano di disabilità.

Le fasi successive di decisionalità diffusa (negoziante ragionata delle scelte operative e dei livelli di responsabilità pedagogica) hanno portato all'adozione di un progetto specifico di intervento che è stato accompagnato da fasi di valutazione continua, iniziale, in itinere e conclusiva e dalla riformulazione dell'ipotesi iniziale da cui è scaturita la progettazione.¹⁰⁷

A seguito dell'adesione delle Istituzioni Scolastiche del territorio è stato possibile l'attivazione di quattro reti, così composte:

N.	Denominazione dell'Istituzione Scolastica	Tema/ Disciplina			
		METODO PSICOMOTORIO	METODO TRADIZIONALE	METODO DELLA TRASFERIBILITÀ	valutazione/ certificazione
1	VII CIRCOLO DIDATTICO "CALCEDONIA" SALERNO	C	C	C	C
2	VIII CIRCOLO DIDATTICO	A	A	A	A

¹⁰⁷ cfr. Romei, P. (1995). Autonomia e progettualità. Firenze: La Nuova Italia e Tentin G. (1998). Insegnare e apprendere in rete. Bologna: Zanichelli.

	SALERNO				
3	SCUOLA PRIMARIA PARITARIA "S. TERESA DEL B. GESU' " SALERNO	R	R	R	R
4	I PROF. PER L'AGRICOLTURA	R	R	R	R
5	IC LANCUSI-FISCIANO	C	C	C	C
6	S.M. TASSO SALERNO				A
7	I.C. BRACIGLIANO				A
8	IC CASTELCIVITA	C	C	C	C
9	IC ROCCADASPIDE	A	A	A	A
10	S.M. CAPACCIO-PAESTUM				A
11	IST. OMNICOM TORRE ORSAIA	C	C	C	A
12	I C ROCCAGLORIOSA	A	A	A	A
13	IC S. GIOVANNI A PIRO	A	A	A	A
14	S.M. PISCIOTTA	R	R	R	R
SCUOLA CAPOFILA		VII CIRCOLO SALERNO	IC LANCUSI- FISCIANO	IC CASTELCIVI TA	OMNICOMP. TORRE ORSAIA
Componente di Riferimento nel Nucleo Provinciale		POLICO/GUIDA	MELILLO	CASCIO	ROMANELLI
N. scuole aderenti alla rete		4	3	3	4

(A = scuola aderente; C = scuola capofila; R = scuola ritirata)

Dalla tabella si evince che le 4 reti di scuole, sotto il profilo della partecipazione alle attività hanno avuto ognuna un percorso diverso, evidenziando le difficoltà che sorgono nella promozione di una didattica in “rete” intesa come condivisione delle esperienze. Certamente lo sforzo profuso dagli insegnanti dei vari ordini di scuola a lavorare insieme ha consentito non solo di promuovere ma di realizzare un confronto continuo tra conoscenze e informazioni diverse senza alcun confine rigido né tra le discipline né tra i vari ordini di scuola né tra la scuola e l’università, stimolando il “sapere” di ognuno.

In tale percorso fin dall’inizio non ha trovato la giusta collocazione la scuola secondaria di II grado che, seppur aderendo inizialmente alla rete, con atto formale attraverso i singoli protocolli di intesa con le diverse scuola capofila, in fase di realizzazione progettuale si è ritirata. La separazione storica tra i diversi ordini di scuola, le tradizionali finalità non ancora superate, la scarsa esperienza dei docenti di questo ordine di scuola a lavorare in team ancor prima di realizzare le attività formative, occasione di confronto e di condivisione, non ha consentito di individuare le opportune modalità di collaborare per la formalizzazione di quelle “buone prassi educative” così presenti in ogni scuola ma, purtroppo, spesso latenti.

Altro elemento che, precedentemente all’avvio delle attività formative insite nella metodologia della ricerca-azione, ha condizionato la rete di scuole è stato l’avvio delle attività nell’anno scolastico successivo alla presentazione del progetto. Il mutamento della dirigenza in alcune scuole e la diversa composizione del collegio dei docenti ha modificato l’intesa che man mano si era andata costruendo tra i diversi capi di istituto attraverso incontri tra loro e con il gruppo di ricerca. Ogni istituzione scolastica, nel rispetto della propria autonomia didattica e organizzativa, ha quindi partecipato alle varie fasi della ricerca secondo proprie modalità che sono state individuate nella fase di formazione realizzata dal gruppo di ricerca in ogni rete di scuole con la partecipazione di tutti gli insegnanti delle classi coinvolte nel progetto di ricerca.

Dalle relazioni di ogni singola scuola e dai dati si può desumere che alcune scuole hanno quindi partecipato solo ad alcune fasi, contribuendo comunque in modo significativo alla ricerca, seppur statisticamente i risultati, come si vedrà in seguito, sono stati resi secondo quanto scelto e prodotto dagli stessi.

II.2 La progettazione e la realizzazione delle attività formative

di Filippo Gomez Paloma

Nell'ambito del Progetto I-Care, l'azione formativa proposta dall'Università di Salerno (Dipartimento di Scienze dell'Educazione) si fonda sul concetto di apprendimento maturato all'interno del quadro epistemologico interdisciplinare che ha rappresentato il “*rationale*” dell'intero disegno della ricerca.

L'apprendimento, come costruzione di significati¹⁰⁸, può avvalersi delle potenzialità motorie e corporee del soggetto coinvolto in percorsi attivi e di senso ed è parte di un processo di ricostruzione mentale degli stimoli afferenti¹⁰⁹ e non di una mera trasmissione di contenuti dalla fonte a una platea indistinta di riceventi.

Tale premessa concettuale rende necessaria una modalità di insegnamento centrata non solo sulla mediazione docente ma sull'interazione tra pari e su comunità di pratiche che comportano di fatto cambiamenti rilevanti a livello di progettazione, organizzazione e valutazione.¹¹⁰

Il presupposto teorico per cui la conoscenza è il risultato del dinamismo motorio e di un'azione comune migliorabile, sia a livello individuale che di gruppo,¹¹¹ conduce ad una visione dell'acquisizione del sapere come un atto di responsabilità condivisa a cui anche i discenti sono chiamati a concorrere.

Il quadro delineato, assume una rilevante significatività nell'ambito di una didattica inclusiva¹¹² per la cui efficacia sono consigliate strategie di intervento che valorizzino la relazionalità e la dinamicità nei processi di conoscenza.

Questi fattori, associati ad un uso consapevole degli spazi, assumono piena rilevanza nelle dinamiche formative ed inclusive in accordo con “*la teoria dell'attività*” e l'approccio “*situato*” alla conoscenza,¹¹³ che affermano rispettivamente l'importanza dell'azione nei meccanismi cognitivi e la “*situatività*” della conoscenza umana che appare fortemente dipendente dai contesti reali e dalle relazioni sociali.

Pertanto, l'organizzazione di spazi e di laboratori, può diventare cruciale nei meccanismi conoscitivi finalizzati a modificare comportamenti, imprimendo una spinta positiva ai processi di integrazione. L'esperienza vissuta dai discenti può accrescere i livelli di autoconsapevolezza e

¹⁰⁸ Ausubel, D. P. (1965). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.

¹⁰⁹ Damasio, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.

¹¹⁰ Domenici, G. (1999). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza.

¹¹¹ Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris: PUF.

¹¹² Ianes, D., Cramerotti, S., Tait, M. (2007). *La Dislessia - Il ruolo della scuola e della famiglia*. Trento: Erickson.

¹¹³ Clancey, W.J. (1997). *Situated Cognition*. New York: Cambridge University Press.

responsabilità personale, che costituiscono i fattori più rilevanti di un apprendimento autentico,¹¹⁴ desiderato più che imposto.

E' in questa direzione che è stata orientata l'attività di formazione promossa dall'Università degli Studi di Salerno che ha previsto l'attivazione di un corso per i docenti coinvolti nel progetto, suddiviso in 3 moduli.

La durata complessiva del corso è stata di circa 50 ore svolte nel periodo Novembre/Dicembre 2008.

Primo modulo

Il primo modulo, suddiviso in 3 fasi, è stato destinato ai docenti di base delle classi sperimentali (appartenenti alle 10 scuole partecipanti) che hanno avuto il compito di promuovere la metodologia sperimentale.

La prima fase è stata dedicata alla presentazione del quadro epistemologico e teorico delle attività da sperimentare e alla socializzazione delle metodologie maggiormente in uso nei contesti scolastici.

In particolare, ci si è soffermati sullo studio delle teorie psicopedagogiche, partendo da quelle psicologiche del comportamentismo¹¹⁵ a quelle del costruttivismo,¹¹⁶ fino ad arrivare alla valenza della comunicazione corporea nelle dinamiche formative e inclusive, trattando autori delle scienze dell'educazione e della neurobiologia relazionale,* per consentire ai formandi di avere una visione di insieme degli orientamenti teorici a sostegno delle fasi successive.

La seconda fase della formazione è stata dedicata allo studio e alla simulazione delle metodologie didattiche innovative da implementare durante il progetto.

Ai docenti coinvolti in questa fase formativa sono stati forniti gli strumenti e le indicazioni metodologiche necessarie per pianificare una particolare unità di apprendimento in Area Storica o Spaziale (scelte entrambe dal corpo docente che ha aderito al progetto di ricerca), utilizzando diverse metodologie e tecniche didattiche.

La formazione, pertanto, ha previsto che i docenti delle classi del gruppo sperimentale effettuassero, all'interno della loro programmazione curriculare nel periodo Gennaio/Febbraio 2009, tre unità di apprendimento afferenti allo stesso tema/ambito ma con contenuti differenti;

¹¹⁴ Grinberg, L. (1982). Teoria dell'identificazione. Torino: Loescher.

¹¹⁵ Skinner, B.F. (1976). Studi e ricerche. Trad. e present. di Meazzini P. Firenze: Giunti Barbera.

¹¹⁶ Bruner, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds. tr. It. (1988). La mente a più dimensioni. Bari: Laterza.

* In questi ultimi anni, gli studiosi di neuroscienze cognitive hanno evidenziato con le loro ricerche quanto l'interazione uomo-ambiente modifichi le strutture neurobiologiche in virtù di una "Forma Mentis" necessaria al soddisfacimento delle richieste provenienti dai contesti esperienziali. La didattica, in quanto scienza che si interessa della modalità con la quale si conduce la relazione insegnamento/apprendimento, non può più fare a meno di esserne consapevole e necessita di divergere i propri orizzonti aprendo finestre di dialogo con scienze che studiano gli effetti ed i meccanismi neurobiologici che sottendono certi comportamenti in ambito educativo.

queste sono state condotte, per una o più aree individuate (storica e/o spaziale) utilizzando tre metodologie differenti:

- il metodo psicomotorio;
- il metodo basato sulla significatività dell'esperienza corporea;
- il metodo tradizionale a carattere trasmissivo.

Al termine di ogni unità di apprendimento, è stato previsto e concordato che gli studenti venissero sottoposti, attraverso la somministrazione del sub test Ricordo Selettivo di Parole del Test di Memoria e Apprendimento¹¹⁷, a una valutazione della ritenzione delle parole maggiormente utilizzate durante le attività didattiche proposte che, in un approccio reticolare alla conoscenza, proposto da J. Novak¹¹⁸, rappresentano le informazioni da collegare nella costruzione dei concetti. E' stato spiegato che, nello specifico, il subtest adoperato misura l'apprendimento attraverso il ricordo di 8/12 termini (a seconda del grado della classe) e la scelta dei termini è stata frutto di scelte condivise tra i docenti nei lavori di gruppo della formazione; il tutto nel rispetto delle tematiche scelte per la conduzione delle unità di apprendimento.

Nel pieno rispetto delle caratteristiche di standardizzazione previste per la somministrazione del Test Tema, ogni unità di apprendimento è stata svolta nello stesso arco di tempo.

La terza fase della formazione è stata orientata allo studio delle modalità di impiego degli strumenti da utilizzare durante le sperimentazioni.

Secondo Modulo

Il secondo modulo della formazione ha interessato i docenti specializzati di sostegno, in linea con le finalità del progetto ministeriale che richiedeva l'individuazione di buone prassi educative a sostegno delle dinamiche inclusive nei contesti scolastici.

Questa fase formativa ha coinvolto tutti i docenti specializzati nella realizzazione di una griglia di osservazione che rispondesse alle esigenze di un monitoraggio dei comportamenti manifestati dagli studenti disabili durante le attività e funzionali alle dinamiche inclusive.

Gli item selezionati per la strutturazione della griglia osservativa, dovendo rispondere alle reali esigenze degli alunni, sono stati selezionati sulla base delle proposte dei docenti specializzati e delle indicazioni dei formatori dell'università, a seguito di analisi critica delle esperienze pregresse dei

¹¹⁷ Il test TEMA (Test of Memory and Learning) consente di ricavare 7 indici e punteggi di memoria, un indice della capacità di apprendimento e un indice di attenzione e concentrazione.

Basato su prove di tipo verbale (memoria di storie, rievocazione libera di parole, oggetti, sequenze di cifre, coppie associate di parole, sequenze anterograde e retrograde di lettere e cifre) e non verbale (memoria di volti umani, di configurazioni spaziali e figure astratte, di sequenze di forme, di posizioni nello spazio, imitazione motoria di sequenze di movimenti della mano), il TEMA è lo strumento più moderno, largamente usato a livello internazionale, per la valutazione della memoria e dell'apprendimento.

¹¹⁸ Novak, J.D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations*. Mahwah: N.J., Lawrence Erlbaum & Assoc., pubblicato in Italia nel 2001 da Erikson, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*.

docenti specializzati sulle modalità relazionali e i livelli di partecipazione alle attività tradizionalmente proposte degli studenti disabili.

Infine, è stato stabilito che l'osservazione venisse effettuata dai docenti specializzati in cinque momenti distinti: una settimana prima dell'inizio della sperimentazione, durante le attività didattiche sperimentali proposte e una settimana dopo il termine della sperimentazione.

Terzo modulo

Il terzo modulo della formazione è stato dedicato ai docenti delle classi di controllo. A quest'ultimo è stato richiesto solo la conoscenza e l'utilizzo degli strumenti per la somministrazione dei test. È importante far presente che tutti i docenti delle classi di controllo, per non subire condizionamenti, sono stati mantenuti all'oscuro di ciò che si è progettato e realizzato con i colleghi delle classi sperimentali.

II.3 Strumenti tecnologici e contesto scolastico: caratteristiche e vincoli

di Giuseppe Baldassarre e Paola Aiello

Nella scelta degli obiettivi e della formulazione dell'ipotesi della ricerca si è resa necessaria una ricognizione degli strumenti più idonei alla specificità del tipo di indagine e del contesto nel quale la ricerca è stata condotta.

“Fare ricerca significa non solo acquisire tutte le competenze e le conoscenze necessarie a definire il campo di indagine, a stabilire ipotesi, a individuare e a scegliere il metodo, ma anche saper selezionare e, quando necessario, adattare o costruire ex novo e saper utilizzare strumenti adeguati al tipo di indagine che si sta costruendo”¹¹⁹.

L'individuazione degli strumenti più idonei per condurre la ricerca ha imposto infatti una prima valutazione delle caratteristiche di maneggevolezza, capacità di misura e costo per fare un bilancio dei vantaggi e degli svantaggi legati alle loro peculiarità e alla loro adattabilità al processo e al contesto nel quale sono stati impiegati.

Per una conoscenza più approfondita delle loro caratteristiche che ne giustificasse la scelta, è stata utile una revisione della letteratura scientifica in cui si è fatto riferimento a ricerche che hanno sperimentato tali strumenti, manifestando la loro forza e i loro limiti.¹²⁰

Esiste una notevole varietà di mezzi di misurazione che tradizionalmente vengono impiegati nella ricerca educativa, la cui selezione è sempre condizionata dall'obiettivo da conseguire, dal metodo e dall'oggetto di studio per conferire maggiore rigore scientifico al procedimento di indagine. Tra metodi, obiettivi e oggetto della ricerca si crea un mutuo condizionamento che rientra nella più ampia relazione funzionale tra qualità e quantità della misurazione.

Spesso tali categorie sono impiegate per designare tecniche di misurazione radicalmente opposte la cui scelta è fortemente influenzata dall'oggetto di studio e dal procedimento di indagine ma

“anche per determinare caratteristiche qualitative occorre esprimerle in termini quantitativi, cioè riferirle ad una scala di valori, stabilire comparazioni che situino una certa qualità in una serie ponderata o graduata”¹²¹.

¹¹⁹ cfr. Lucisano, P., Salerni, A. (2002). Metodologia della ricerca in educazione e formazione. Roma: Carocci. p.149.

¹²⁰ cfr. Jakicic, U.S., Marcus, M., Gallagher, K.I., Randall, C., Thomas, E., Goss, FL, Robertson, RJ. (2004). Evaluation of the SenseWear Pro Armband to assess energy expenditure during exercise - Med Sci Sports Exercise. 36(5) pp. 897-904; - Stewart James, A., Dennison David, A., Kohl Harold, W., III; Doyle, J. Andrew, (2004). Exercise Level and Energy Expenditure in the Take 10! In-Class Physical Activity Program., Journal of School Health, 74 p.397;- Wadsworth, D. D., Howard, T., Halam, J.S., Blunt, G. (2005). A Validation Study Of A Continuous Body-monitoring Device: Assessing Energy Expenditure At Rest And During Exercise: 150 Board #57 9:30 AM - 11:00 AM Medicine & Science in Sports & Exercise,37(5).

¹²¹ De Bartolomeis, F. (1969). La ricerca come antipedagogia. Milano: Feltrinelli, p.189.

Per tale ragione, la metodologia della ricerca, che si è caratterizzata per un'originale convergenza di ricerca-azione e ricerca sperimentale, ha richiesto una rilevazione anche quantitativa di dati per procedere a una loro valutazione e di prospettare conclusioni tendenzialmente configurabili nell'ambito dell'analogia.

Quindi, per la fase sperimentale della ricerca si è scelto di impiegare strumenti che hanno consentito una misurazione maggiormente puntuale ed efficace da associare ad una interpretazione dei risultati consapevoli dei margini di soggettività che questo implica.

I criteri soggettivi, infatti, non sono stati accantonati, anche in questa fase sperimentale, ma sono stati impiegati nell'individuazione delle variabili, nel controllo e nella delineazione del procedimento di indagine oltre che nella valutazione finale di quanto emerso dai risultati.

Le prime caratteristiche che sono state prese in considerazione sono quelle relative alla validità, affidabilità e oggettività degli strumenti adoperati.

La validità indica l'idoneità dello strumento di misura alla rilevazione dell'informazione desiderata, l'affidabilità si riferisce alla sua costanza di misura in seguito a ripetute somministrazioni, l'oggettività è il grado di concordanza nella rilevazione da parte di differenti ricercatori.

L'oggettività però è una caratteristica che richiede un maggiore controllo solo quando gli strumenti non sono particolarmente strutturati e, per tale ragione, soggetti all'arbitrarietà interpretativa dei ricercatori.

Senza dilungarsi nel descrivere le possibili declinazioni di tali caratteristiche, richieste a tutti gli strumenti di misurazione di un fenomeno che si presta a possibili valutazioni quantitative, è importante sottolineare che il gruppo di ricerca nel selezionare tali strumenti ha tenuto conto di tali aspetti per conferire validità, affidabilità e oggettività ai risultati emersi.

Tutte queste caratteristiche rappresentano le condizioni necessarie, anche se non sufficienti, per comunicazioni efficaci, libere dai pericoli di un'eccessiva soggettività interpersonale che minerebbe la conoscenza scientifica del fenomeno esaminato.¹²²

La scelta degli strumenti impiegati nella ricerca è stata, inoltre, condizionata dalle caratteristiche di fruibilità degli stessi in contesti educativi istituzionali e formali, considerando le peculiarità del campione preso in esame e su cui è stata effettuata la rilevazione, i tempi richiesti dalla raccolta dei dati, le risorse disponibili (non solo in termini economici e per cui si è reso necessario un training formativo sull'uso degli stessi), e le modalità di somministrazione in relazione non solo al contesto scolastico ma anche all'oggetto e alle finalità della ricerca.

Nello specifico, per la valutazione delle differenze dei consumi calorici nelle tre diverse metodologie applicate nella sperimentazione, è stato individuato il Body Media Monitoring System

¹²² cfr. Boncori, L. (1993). *Teorie e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri, p. 39.

come strumento idoneo a registrare ed analizzare informazioni accurate del dispendio energetico durante le attività curriculari proposte.

Tale sistema comprende il Multi sensore SenseWear® Armband (Fig. 1) il cui design, che risponde a caratteristiche di maneggevolezza e leggerezza, ne ha reso possibile l'applicazione al braccio degli alunni senza creare disagio o impaccio (Fig. 2).

Fig. 1



Fig. 2



L'Armband ha registrato in continuo una serie di dati fisiologici corporei che sono stati successivamente analizzati, mostrati graficamente e presentati su un referto che ha chiaramente evidenziato il dispendio energetico dell'alunno durante le attività proposte.

L'analisi dei dati raccolti è stata possibile grazie all'impiego di un software l'InnerView® che ha minimizzato gli errori che possono essere causati da interferenze soggettive nel processo di rilevazione e successiva elaborazione dei dati.

Se il Multi sensore SenseWear® Armband ha permesso di raccogliere dati relativi al consumo calorico del campione sperimentale, la necessità di assumere evidenze empiriche sulla capacità di memorizzare le parole target, presenti nei contenuti delle lezioni proposte con metodologie alternative, ha suggerito l'impiego del Test of Memory and Learning (TEMA)¹²³ che ha consentito una misura oggettiva della quantità di parole memorizzate. La validità e l'affidabilità del test TEMA è ampiamente confermata dalla letteratura scientifica internazionale¹²⁴ e, seppur consapevoli della necessità di una specializzazione anche tecnica per la gestione dello strumento che svolge anche una delicata funzione diagnostica, la scelta è stata condizionata dal bisogno di una misurazione quantitativa che si integrasse con la fase sperimentale della ricerca e che fornisse risposte adeguate all'ipotesi iniziale, coerentemente ai modelli teorici assunti come riferimento.

¹²³ Reynolds, C.R. & Binger, E.D. (1995). Test of memory and learning. Italian translation. Trento: Erikson.

¹²⁴ Schmitt Ara, J., Decker Scott, L.(2009). Test Reviews: Reynolds, C., & Voress, J. K. (2007). "Test of Memory and Learning: Second Edition." Austin, TX: PRO-ED Journal of Psychoeducational Assessment, v27 n2 p. 157-166. Thousand Oaks: SagePub.

Il Test TEMA, applicato nella sua globalità, permette l'identificazione dei punti di forza e dei deficit di apprendimento dei singoli soggetti, una misura della capacità di apprendimento e di attenzione e concentrazione, che sono capacità centrali nei momenti di elaborazione e, quindi, prerequisiti della memoria¹²⁵.

“La memoria è multidimensionale e può essere scomposta in un'ampia serie di forme o tipi, ciascuno dei quali presenta un numero apparentemente infinito di variazioni rispetto al compito richiesto, al processo e agli stimoli. A seconda dell'orientamento teorico, le distinzioni tra i processi della memoria hanno utilizzato termini come astratto, significativo, verbale, figurativo, spaziale, associativo, ricordo libero, sequenziale e di riconoscimento vs. rievocazione. Non esiste una terminologia uniformemente accettata per descrivere le funzioni della memoria. La seguente tabella (Tab. 1) elenca una campionatura dei vari termini o forme della memoria e dei processi mnestici che si incontrano in letteratura scientifica.

Tab. 1

Dicotomie riferite alla memoria	Processi mnestici tipici
Memoria dichiarativa o procedurale	Riconoscimento
Sapere che o sapere come	Rievocazione
Ricordo conscio o comportamenti automatici	Ricordo: Seriale
Elaborazione o reiterazione	Libero
Memoria episodica o intenzionale significativa	Significativo
Memoria di lavoro o a lungo termine	Incidentale
Memoria verbale o non verbale	Spaziale
	Associativo
	Episodico
	Iconico
	Categoriale
	Temporale

¹²⁵ cfr. Reynolds, C.R., Bigler, E.D. (1995). Op. Cit. p.12

Un singolo compito di memoria può avere ricevuto legittimamente molteplici classificazioni perché le teorie della memoria e le loro terminologie spesso si sovrappongono. Il test TEMA si propone di:

- a) Valutare principalmente le caratteristiche chiave della memoria che hanno un rilevante interesse clinico, la più importante delle quali è la distinzione tra verbale e non verbale;
- b) Esaminare aspetti più specifici della memoria come l'apprendimento di coppie associate e la memoria spaziale;
- c) Valutare l'apprendimento nei termini in cui viene riflesso nel ricordo e nel riconoscimento attraverso prove successive di esposizione agli stimoli¹²⁶

Gli obiettivi del test TEMA quindi sono in linea con le definizioni classiche dell'apprendimento inteso come la modificazione di un comportamento, che corrispondono alle modificazioni di quantità di materiale ricordato da una prova alla successiva.

Il test TEMA presenta una batteria standardizzata di valutazione della memoria utilizzata con soggetti compresi tra 5 e 19 anni. La batteria è composta da 10

subtest (5 verbali e 5 non verbali) divisa in una scala di memoria verbale e in una scala di memoria non verbale. Oltre la batteria principale esistono altri 4 subtest (3 verbali e 1 non verbale) che vengono utilizzati per calcolare altri indici supplementari. Ogni sub test del TEMA ha una media 10 e una deviazione standard di 3. Anche gli indici dei punteggi riassuntivi della scala di memoria, sono graduati secondo la metrica consueta, con una media di 100 ed una deviazione standard di 15.(Tab. 2)¹²⁷

Per i subtest vengono forniti due punteggi normativi: i punteggi standard e i ranghi percentili.

Tab. 2

	M	DS
Subtest principali		
<i>Verbali</i>		
Ricordo di storie	10	3
Ricordo selettivo di parole	10	3
Ricordo di oggetti	10	3
Sequenze di cifre in avanti	10	3
Ricordo di coppie di parole	10	3
<i>Non verbali</i>		
Memoria di facce	10	3
Ricordo selettivo visivo	10	3
Memoria visiva astratta	10	3
Memoria sequenziale visiva	10	3
Memoria di collocazione spaziale	10	3
Subtest supplementari		
<i>Verbali</i>		
Sequenze di lettere in avanti	10	3
Sequenze di cifre all'indietro	10	3
Sequenze di lettere all'indietro	10	3
<i>Non verbali</i>		
Imitazione motoria della mano	10	3
Punteggi riassuntivi		
<i>Indici principali</i>		
Indice di memoria verbale	100	15
Indice di memoria non verbale	100	15
Indice di memoria composita	100	15
Indice di ricordo differito	100	15
<i>Indici supplementari</i>		
Indice di rievocazione sequenziale	100	15
Indice di rievocazione libera	100	15
Indice di rievocazione associativa	100	15
Indice di apprendimento	100	15
Indice di attenzione/concentrazione	100	15

¹²⁶ ivi, p.9-10.

¹²⁷ ivi, p.18.

I Punteggi standard

I punteggi standard del test TEMA vengono calcolati in base all'età e mantengono le stesse deviazioni standard usate dalle più note scale di valutazione dell'intelligenza.

I punteggi standard consentono di rilevare la distanza dei punteggi ottenuti dalla media normativa del gruppo di standardizzazione. Tali punteggi rappresentano la trasformazione dei punteggi grezzi (che corrispondono semplicemente al numero di item a cui è stata data risposta corretta in ciascun subtest) in valori con un comune punteggio medio e una deviazione standard. (Tab. 3)

Tab. 3

Punteggio standard	Valutazione descrittiva	% di soggetti che ottengono questa valutazione
17-20	molto superiore	2.34
15-16	superiore	6.87
13-14	sopra la media	16.12
8-12	nella media	49.51
6-7	sotto la media	16.2
4-5	scarso	6.87
1-3	molto scarso	2.34

Poiché i punteggi standard si basano su proprietà statistiche i punteggi del TEMA possono essere confrontati direttamente, cioè un punteggio ottenuto in un subtest può essere confrontato direttamente con quelli ottenuti in altri subtest. Quindi i punteggi standard costituiscono il modo migliore per valutare gli specifici punti di forza e di debolezza di un soggetto nelle aree di abilità.¹²⁸ Nella ricerca condotta sono stati presi in considerazione i punteggi standard ottenuti nelle somministrazioni del sub test RSP - Ricordo Selettivo di Parole.

Percentili

“Un percentile mostra la percentuale del campione normativo che dà un punteggio uguale o inferiore a un punteggio specificato. Un percentile di 98, per esempio, significa che il punteggio del

¹²⁸ Ivi, p.56.

soggetto è uguale o superiore a quello del 98% dei soggetti del campione normativo ed è nella fascia più alta di punteggi, pari al 2% dei soggetti”¹²⁹.

I punteggi standard e ranghi percentili forniscono diversi tipi di informazioni. Un punteggio standard del TEMA è un valore che descrive la distanza di un punteggio dalla media. I punteggi standard sono utili per fare confronti tra i risultati dei sub test mentre i percentili restituiscono la frequenza e la rarità di un punteggio nella distribuzione.

I sub test e gli indici supplementari

I sub test vengono utilizzati per una valutazione della memoria ancora più dettagliata. Da essi si ottengono ulteriori indici che comprendono:

- l'indice di rievocazione sequenziale;
- l'indice di rievocazione libera;
- l'indice di attenzione e concentrazione.

Questi quattro sub test (*ricordo selettivo di parole, ricordo selettivo visivo, ricordo di oggetti e ricordo di coppie di parole*) consentono la valutazione della rievocazione immediata nella prima prova e la definizione di una curva di apprendimento nel corso della prova successiva con lo stesso stimolo. L'indice di apprendimento fornisce un buon metodo psicometrico per valutare l'apprendimento sulla base dei sub test.¹³⁰

Il subtest utilizzato nella ricerca condotta è il Ricordo Selettivo di Parole (RSP). Esso consiste in un compito di rievocazione libera verbale in cui il soggetto impara una lista di parole e le ripete; gli vengono ricordate soltanto le parole che ha tralasciato di prova in prova. Tale subtest valuta l'apprendimento e le funzioni di rievocazione immediata nella memoria verbale. Le prove continuano fino a che non si sia raggiunto l'apprendimento della lista o comunque dopo aver eseguito otto prove. Non ha importanza la sequenza della rievocazione.

Pur nella consapevolezza che la validità interna della sperimentazione condotta è stata spesso minata dalla presenza di numerose variabili intervenienti che non hanno consentito una spiegazione causale dei fenomeni osservati, l'impiego di strumenti tecnologici e di test tradizionalmente impiegati nella ricerca sperimentale e validati sul piano scientifico internazionale ha ridotto la variabilità dovuta alla strumentazione in quanto sono state mantenute costanti alcune delle variabili della sperimentazione: simultaneità delle osservazioni, stessi strumenti, stessi sperimentatori.¹³¹

¹²⁹ *ivi*, p.19.

¹³⁰ *ivi*, p.19.

¹³¹ cfr. Pedon, A., Gnisci, A. (2004). *Metodologia della ricerca psicologica*. Bologna: Il Mulino, p.135.

La fase di formazione dei docenti, che ha riguardato anche le modalità di somministrazione del test e di uso delle tecnologie proposte, ha rappresentato un momento irrinunciabile, non solo per l'efficacia della raccolta dei dati possibile attraverso un uso corretto degli strumenti, ma anche per garantire, in una riflessione condivisa sulle caratteristiche di compatibilità degli stessi con il contesto scolastico, il rispetto del codice etico alla base di qualsiasi sperimentazione.

Durante la fase di training è stata altresì approntata una scheda di rilevazione di informazioni relative al comportamento degli alunni diversamente abili coinvolti nella sperimentazione.

Lo strumento approntato da tutto il gruppo di ricerca ha consentito di valutare attraverso una interpretazione condivisa il livello di coinvolgimento del bambino diversamente abile nelle attività didattiche proposte e negli scambi relazionali.

Docenti e ricercatori hanno individuato di comune accordo i modelli comportamentali da rilevare e successivamente da valutare, definendo per ognuno un inventario minuzioso e dettagliato di azioni da compiere per poterne inferire la presenza.

La scheda approntata ha pertanto consentito la registrazione di alcuni specifici comportamenti manifestati dagli studenti diversamente abili durante le attività sperimentali.

L'osservazione è stata effettuata in una situazione provocata, ricercata e manipolata, e l'osservatore (docente specializzato di sostegno), quale parte integrante del contesto classe, ha partecipato alle attività proposte.

Il gruppo di ricerca ha elaborato la seguente griglia (Fig. 3) nel rispetto delle:

- tradizioni docimologiche della scuola
- metodologie osservative prevalentemente in uso nel contesto formale educativo
- ipotesi elaborate per la conduzione della ricerca

Osservazione Sostegno

Istituto _____ Classe _____ Data Osservazione del _____ Consegna: L'osservazione attraverso la check list deve essere effettuata durante l'intero arco temporale dell'unità, secondo le seguenti modalità: 1 Somministrazione una settimana prima della sperimentazione; 2 somministrazione durante lo svolgimento della prima unità didattica-metodologica; 3 somministrazione durante lo svolgimento della seconda unità didattica-metodologica; 4 somministrazione durante lo svolgimento della terza unità didattica-metodologica; 5 somministrazione una settimana dopo la sperimentazione. Le modalità di compilazione prevedono l'inserimento nelle caselle delle lettere corrispondenti alla legenda (Es. S per SI o N per NO). La domanda N. 9 è l'unica che prevede la combinazione di più risposte (Es. A per Attivo + D per non autonomo).

1.L'alunno si gira quando viene chiamato per nome?											Totale
S - N (SI - NO)											
2.L'alunno rispetta il materiale scolastico dei compagni?											Totale
S - N (SI - NO)											
3.L'alunno quali reazioni ha ad un rimprovero?											Totale
A)Agitazione emotiva (Piange, si chiude in se stesso ecc.....)											
B)Aggressione (Verbale e/o fisica)											
C)Nessuna											
4.L'alunno quale reazione ha ad una gratificazione?											Totale
A)Sorriso											
B)Risposta verbale e/o non verbale di ringraziamento											
C)Nessuna											

5.L'alunno come partecipa rispetto alla consegna?											Totale
A)Comunica con il corpo interesse											
B)Si orienta cercando qualcuno											
C)Non partecipa											
6.L'alunno comincia il lavoro dopo la consegna da solo?											Totale
S - N (SI - NO)											
7.L'alunno rispetta le regole della consegna?											Totale
S - N (SI - NO)											
8.L'alunno partecipa alla costruzione delle regole propedeutiche alla realizzazione dell'unità didattica?											Totale
S - N (SI - NO)											
9.L'alunno partecipa "corporeamente" alle fasi operative dell'unità didattica, singole o di gruppo, in modo:											Totale
A) Attivo											
B) Passivo											
C) Autonomo											
D) Non autonomo											
10.Quanto l'attività svolta è risultata gradita all'alunno?											Totale
Per niente 0						Moltissimo 4					
Poco 1											
Abbastanza 2											
Molto 3											

Fig. 3

PARTE III

Report delle attività di ricerca della rete

III.1 Diario di bordo della ricerca: presentazione dei dirigenti e dei docenti

Istituto Comprensivo Fisciano-Lancusi

di Lucia Melillo

L'Istituto Comprensivo "Don Alfonso De Caro" di Fisciano – Lancusi ha una storia recente: costituito da solo un triennio, si sta "costruendo" con tenacia e applicazione una identità sicura che unifica, in modo non sempre indolore, la memoria, le tradizioni con l'innovazione, l'apertura agli altri, il confronto, che si fonda sulla sicurezza data da una progettualità epistemologicamente forte, sempre più integrata in una dimensione sopranazionale e rispondente alle richieste pressanti della società.

L'Istituto è composto dai plessi di Lancusi, comprendente tre ordini di scuola (Scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado), Penta (scuola dell'infanzia e primaria) e Gaiano (scuola dell'infanzia e primaria), con un numero complessivo di alunni di circa 750 unità.

Lancusi, la più grande e popolosa frazione del comune di Fisciano, ha conosciuto, favorita dalla sua posizione geografica adiacente al campus universitario, il maggior incremento demografico e urbanistico degli ultimi 10 anni (circa 7000 abitanti). Facilmente accessibile, sia con i mezzi pubblici, sia con i mezzi privati, è dotata dei principali servizi: l'ufficio postale, la banca, la stazione ferroviaria, due associazioni di volontariato e soccorso, varie Associazioni locali onlus, due Chiese con rispettive Associazioni cattoliche, un campetto di calcio, una villa comunale, vari esercizi commerciali e antichi laboratori artigianali. Si trova lungo il percorso dell'antica strada consolare romana Popilia ed è sempre stata famosa, nel passato, per la costruzione di armi bianche e poi di armi da fuoco. Nel 1763 vi si insediò la "Reale Manifattura dei Piastrinari", dove fu prodotta la prima pistola di moderna concezione costruita da Giovanni Venditto. È una realtà molto fervida, di recente sviluppo, abitata da persone provenienti da località diverse che spesso non si sentono integrate nell'ambiente anche perché svolgono la loro attività lavorativa a Salerno o in altri centri della valle dell'Irno. Punto di riferimento per i ragazzi del territorio sono le comunità parrocchiali e le tante società operanti nel settore sportivo.

Penta è, invece, una frazione di circa 1500 abitanti: la notizia documentata più antica si ritrova nel "Codex Diplomaticus Cavensis" del 1011 da cui si rileva che Penta apparteneva alla giurisdizione del Principato di Salerno, cui subentrò lo Stato di San Severino.

Gaiano, infine, è una frazione di circa 1000 abitanti situata alle falde dei monti Mai: il primo documento che la menziona è del 1092, risale invece al 1309 il titolo di ecclesia "San Martini de

Gaiano”. L’impianto del paese è ancora medievale e sul monte Bastiglia sono ancora visibili i resti di una fortificazione a tre cinte murarie.

Le strutture scolastiche sono abbastanza adeguate alle esigenze formative: il plesso di Lancusi, che raccoglie la maggioranza dell’utenza scolastica dell’istituto e che al suo interno vede compresenti la scuola dell’infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado, è dotato di una struttura comprendente gli uffici di segreteria e direzione, una sala polifunzionale, palestra, laboratori multimediali, refettori per la scuola dell’infanzia e per la scuola primaria e secondaria, ampi spazi esterni ed altri spazi interni da adibire a laboratori, che attualmente ospitano i bambini di Penta, la cui scuola è in fase di ristrutturazione. Penta, a sua volta, è organizzata su due plessi, uno di scuola primaria ed uno di scuola dell’infanzia, due edifici nuovi (uno è in fase di ultimazione), dotati di ampi spazi, alcuni attrezzati ed altri da adibire, uno dei quali a laboratorio multimediale. Gaiano è il plesso più piccolo che risente, per la frequenza, della distanza dal centro del Comune e della presenza in quel contesto di giovani coppie pendolari che si affidano per l’organizzazione familiare a genitori residenti in città. È un plesso, però, vivo, ben attrezzato dal punto di vista strutturale e una tranquillità che lo rende per certi versi “un’isola felice”.

Le classi sono generalmente numerose (circa 25 alunni) nel plesso principale di Lancusi, con un numero medio a Penta e basso nel plesso di Gaiano. La popolazione scolastica, grazie ai criteri adottati per la formazione delle classi, è distribuita in modo eterogeneo, con una proporzione maschi/femmine equilibrata e con una scarsa presenza di studenti immigrati, ogni anno, però, in aumento, provenienti in gran parte dall’Est europeo e dal Brasile, nel caso di bambini adottivi. Con la presenza di disabili, i criteri per la formazione delle classi si adeguano ai bisogni formativi: cala il numero complessivo degli alunni e si prevede per ciascuno di essi un piano personalizzato che ne rispecchi le esigenze e fornisca risposte quanto più puntuali possibili.

A livello pedagogico, la personalizzazione finisce con l’essere il criterio regolativo generale, il principio che esige attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue dimensioni individuali (cognitive ed affettive) e sociali (ambiente familiare, contesto socio-culturale). A livello didattico, l’adattamento dell’insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti attraverso precise e concrete strategie didattiche, finalizzate ad assicurare a tutti gli alunni il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi individuali, miranti a garantire ad ogni alunno “una propria forma di eccellenza cognitiva” (M. Baldacci).

Il modello di scuola perseguito nell’istituto e il servizio offerto tentano di armonizzarsi attraverso la coerenza delle scelte, l’intenzionalità, l’azione, l’efficacia e l’efficienza, coniugate alla concretezza, al realismo, all’equilibrata attenzione all’impiego delle risorse umane e materiali. Si tratta, cioè, di

individuare e descrivere l'azione educativa e formativa sulla base anche delle suggestioni che arrivano dal tessuto sociale e dal territorio di competenza, nonché dalle risorse professionali disponibili, focalizzandone gli obiettivi e disegnandone il percorso, così da finalizzare tutto il complesso istituzionale. Sfondo essenziale: i principi generali su cui si basa il Piano dell'offerta formativa e un'idea di scuola che orienta le scelte e le azioni. Il tutto indirizzando il lavoro per il raggiungimento di obiettivi ben calibrati: garantire il successo formativo di tutti gli alunni, a partire dalle caratteristiche individuali, dal rispetto dei tempi e dei ritmi di apprendimento; fornire gli strumenti dell'alfabetizzazione culturale per consentire agli alunni di continuare la formazione nel corso di tutta la vita; dare agli alunni il gusto e il piacere della scoperta, della ricerca, dello studio, della relazione con gli altri; costruire un ambiente didattico, con un'opportuna scelta di tempi, spazi, strumenti di lavoro, per aiutare gli alunni ad incontrare i saperi e i modi di apprendere/operare al fine di uno sviluppo delle conoscenze, delle competenze, dei linguaggi e dell'autonomia di scelta; diffondere la cultura dell'autonomia; sviluppare l'insegnamento delle lingue comunitarie; introdurre nuove tecnologie; stabilire interventi per la valutazione dell'efficacia del sistema scolastico.

L'obiettivo, in definitiva, è di concretizzare un'idea di scuola che non rincorra le novità, ma che dia quadri precisi di riferimento, ideali regolativi che guidino la progettazione, una scuola conscia dei suoi limiti, capace di trovare alleanze, di costruire rapporti significativi con il territorio, attenta alle esigenze delle famiglie. Una scuola centrata sulla persona, attenta ai bisogni, agli stili, capace di sviluppare l'individualità all'interno e nel rispetto della collettività della classe, una scuola motivante che favorisca un approccio critico, approfondito, che sappia offrire un metodo, più che e solo dei contenuti: come muoversi tra tante conoscenze, come discernere ciò che è importante da quello che lo è meno, come collegare tra loro le cose apprese. Una scuola accogliente, bella anche fuori: aule pulite e luminose, immerse nel verde, con spazi dedicati allo sport, alle attività manuali, all'informatica e fruibili anche per proposte extrascolastiche. Una scuola che trovi la sua forza nella coscienza e corresponsabilità degli operatori, in un lavoro collegiale, condiviso, a cui va garantito il pieno rispetto.

Le istituzioni educative e formative, l'innovazione nei processi e nei prodotti della formazione a tutti i livelli e la loro valutazione, si collocano al centro di ogni modello di sviluppo e di crescita della società (dichiarazione UE di Lisbona, 2000). Senza nessuna pretesa di esaustività, vanno evidenziati alcuni essenziali "piste di ricerca" o "direttrici di marcia" dalle quali, a mio avviso, non si può prescindere per il superamento del malessere del sistema scolastico italiano: va costruita una cultura formativa di base in cui si esalti la difesa dei diritti e il riconoscimento dei doveri; la lotta all'emarginazione e all'esclusione; l'impegno allo sviluppo delle potenzialità e dei talenti; il rispetto della dignità dell'uomo e il rispetto della natura in un equilibrio più avanzato.

Secondo il rapporto Unesco 1995, e più volte ribadito in documenti ministeriali più recenti, la missione della scuola è quella di dare “uguale attenzione” a quattro pilastri-base: imparare a conoscere (cultura di base); imparare a fare (competenze professionali); imparare a vivere con gli altri (alfabetizzazione emotiva, capacità di cooperare); imparare ad essere (capacità critica, responsabilità).

Ciò impone la necessità che la scuola contro le tendenze omologanti della società globale presti attenzione ai bisogni di differenziazione espressi dai diversi soggetti cui va garantita un’offerta formativa di qualità che valorizzi appunto la diversità degli interessi e la varietà dei ritmi e degli stili di ciascuno e finalizzata a promuovere il successo formativo per tutto l’arco della vita.

Nell’odierna società della conoscenza, la scuola deve impegnarsi a garantire il diritto all’istruzione e alla formazione attraverso efficaci modalità di apprendimento, finalizzate a far acquisire competenze trasversali che mettano in grado l’individuo, come affermava già Delors nel 1995, di comprendere situazioni sempre più complesse dagli sviluppi imprevedibili e di trovarvi la propria strada. E’ evidente che tali obiettivi possono essere conseguiti solo da una scuola che goda di una sufficiente autonomia curricolare, extracurricolare, didattica ed organizzativa, che la metta in grado di soddisfare con flessibilità i molteplici bisogni di alunni che si affidano al suo servizio.

Una scuola che riesca ad elaborare ed attuare un POF coerente con le esigenze del territorio, efficacemente impegnata a perseguire, con la sua azione, obiettivi di qualità anche attraverso strumenti di autovalutazione del servizio, peraltro in uso sistematicamente nella nostra istituzione.

La forza di una scuola è costituita dalla voglia collettiva di cercare dei punti di incontro, dall’urgenza di definire le condizioni di qualità di erogazione del servizio a vantaggio di ciascun alunno, dalla serietà professionale di assumersi la responsabilità della “ricerca” della soluzione migliore per ciascuna delle questioni aperte, poste dall’agire quotidiano.

Ciascun istituto è chiamato ad elaborare nuove strategie di dimensione complessiva, un’identità capace di misurarsi in modo democratico ed aperto con tutte le componenti della comunità scolastica, una cultura dell’autonomia che finalmente persegua la condivisione e l’impegno su questioni concrete, di rilevanza assolutamente centrale nell’ambito dell’erogazione di un servizio pubblico essenziale quale è l’istituzione scolastica.

Occorre collocare il Piano dell’offerta formativa nell’ambito più complesso di una nuova logica di natura organizzativa e curricolare, di una più intensa dialettica culturale e formativa, e di un più ampio spessore educativo e didattico garantiti, in primo luogo, da rilevanti riferimenti programmatici a livello di territorio.

Questa sfida può essere raccolta, in particolare, attraverso l’elaborazione di ipotesi curricolari valide e attuali, capaci di creare processi di integrazione autentici tra saperi, tra docenti, tra scuole, tra

culture anche molto diverse tra loro, e avere come obiettivo prioritario la costruzione e la conoscenza delle discipline di studio (H. Gardner, Sapere per comprendere, Feltrinelli).

La costruzione di un processo di costante integrazione concettuale tra saperi di diversa origine e provenienza si può realizzare, in particolare, attraverso rapporti di collaborazione costruttiva e sistematica tra i docenti, e di continua integrazione organizzativa e formativa tra le varie strutture e i diversi soggetti interessati e presenti sul territorio, nel rispetto delle competenze e delle specificità di ognuno.

In questa cornice, **la decisione di aderire al progetto “I care”** nasce da alcune riflessioni di fondo e da alcuni problemi individuati: nelle classi viene svolto, da parte degli insegnanti, un lavoro serio, puntuale ma spesso poco efficace, sovente stereotipato, uguale per tutti, distribuito “a pioggia”. Un lavoro che quasi mai o senza consapevolezza è “messo in circolo”, che rischia di non essere integrato con le altre forze sociali, ma soprattutto di non essere inclusivo, in quanto tendenzialmente è proposto in maniera esclusiva, isolante, emarginante.

E poi: perché proporre ai disabili attività spesso difformi da quelle adottate per la classe che, a sua volta, utilizza in maniera privilegiata pratiche trasmissive, poco motivanti ed efficaci ai fini dell’acquisizione di competenze o di integrazione sociale?

Nella scuola i problemi più evidenti sono costituiti da assenza di consapevolezza di alcuni percorsi utilizzati, dalla carenza di un’organizzazione sistematica della documentazione, dal poco confronto tra i docenti, da una scarsa abitudine alla riflessione metacognitiva, dalla mancanza di scientificità dei percorsi didattici e da una formazione professionale carente.

Dunque, una proposta progettuale che, per quanto limitata nel tempo, potrebbe costituire un avvio interessante per i seguenti orientamenti da adottare, successivamente, in forma più sistematica e consapevole:

- ❖ Attenta analisi dei bisogni formativi degli alunni e della realtà in cui si opera;
- ❖ Utilizzo nella didattica di tutti i tipi di linguaggi, di tutte “le forme di intelligenza”;
- ❖ Valorizzazione della didattica implicita;
- ❖ Utilizzo di mediatori attivi, iconici, analogici e simbolici;
- ❖ Coinvolgimento di tutti i docenti, di tutti gli alunni e degli operatori scolastici per migliorare sia l’inclusione sia le pratiche educative routinarie;
- ❖ Attenzione alle potenzialità offerte dal territorio afferente ed alla possibilità di azioni integrate;
- ❖ Condotta professionale orientata ad un sistematico atteggiamento di ricerca – azione;
- ❖ Emersione, valorizzazione e circolazione delle “buone prassi”.

E quale ambito di azione, se non la classe? Il settore dove convergono più che altrove emozioni, rapporti, interessi, problematiche, ma dove, più che in ogni altro contesto, è possibile promuovere apprendimenti duraturi, stimolare atteggiamenti propositivi, porre le basi per un apprendimento continuo e consapevole, ma soprattutto è possibile creare sinergie, individuare legami, favorire relazioni. Il contesto dove gli altri ambiti (l'organizzazione, la famiglia, la comunità) assumono una collocazione trasversale, opportuna per tutto il lavoro concreto svolto, con l'intento di garantire a ciascuna "persona" le medesime opportunità formative e di slancio attivo e propositivo in tutti i settori sociali.

Il progetto, che ha previsto un accordo di rete fra tre scuole e dei protocolli d'intesa con Istituzioni presenti sul territorio, è stato mirato al miglioramento delle strategie pedagogiche e didattiche per l'evoluzione dell'efficacia del sistema d'istruzione sia sul piano dell'incremento delle conoscenze che su quello della qualità delle relazioni interpersonali e dei livelli della convivenza civile e realizzare una politica inclusiva attraverso la cooperazione e il coinvolgimento di tutti i componenti dei gruppi classe.

La strategia necessaria per la realizzazione dell'iniziativa sta nel mettere in piedi una azione di sistema e, quindi, nel far dialogare in modo strutturato e armonizzato tutti gli attori che partecipano al processo istruzione – formazione, dalla scuola, alle famiglie, agli Enti ed Associazioni del contesto territoriale, consolidando a livello territoriale la rete di supporto alle politiche dell'inclusione.

È stato attento all'intreccio sistematico tra la formazione e la sperimentazione sul campo, con attenti riferimenti al monitoraggio continuo e alla documentazione del lavoro, da diffondere con un prodotto finito, offrendo anche la possibilità di valorizzare le esperienze, favorendo il passaggio dalle "buone esperienze" alle "buone prassi" utilizzabili e trasferibili in altri contesti;

Il filo conduttore di tutto il progetto è il diritto all'apprendimento di tutti gli alunni, cioè la possibilità per ciascun allievo di sviluppare abilità e talenti nell'ottica del massimo individualmente possibile. Il riconoscimento e la valorizzazione dei potenziali d'apprendimento di ciascun alunno coincide con un'elevata disponibilità degli insegnanti alla ricerca, all'innovazione e, soprattutto, al possesso di dispositivi metodologico - didattici originali e molteplici. Il presupposto che sta alla base di tale cambiamento è rappresentato da un intelligente equilibrio tra i processi di individualizzazione e di personalizzazione. La personalizzazione sta alla base dell'uguaglianza delle opportunità non solo dell'accesso al sistema formativo, ma soprattutto degli esiti che si conseguono al termine di un determinato percorso. La presenza in classe di un alunno disabile può essere l'occasione per impegnare tutti gli alunni in attività nelle quali egli riesce ad esprimere meglio se stesso o personali capacità e per costruire quella che Vygotskji ha definito "area di sviluppo

prossimale” che si verifica quando in una determinata attività sono coinvolti soggetti con diversi livelli di competenza. Occorre imparare dalla disabilità, organizzando situazioni formative, laboratori, progetti in grado di modificare il modello tradizionale di insegnamento e di potenziare il contesto materiale, relazionale e valoriale entro il quale si sviluppa l’azione didattica e formativa e si implementano i processi di attribuzione di significato e di costruzione della personalità.

In questo scenario, la proposta di ricerca-azione è sembrata rispondente alle finalità individuate, altrettanto il percorso svolto. Tanto resta ancora da fare per assicurare agli alunni con bisogni speciali, dispositivi capaci di realizzare una reale integrazione che trovi vitalità in una rilanciata prospettiva sistemica, in un contesto interdipendente, compartecipe e corresponsabile, ma anche, e forse soprattutto, in una continua tensione al confronto e all’approfondimento.

L’esperienza dei docenti – 1 A sperimentale

di Daniela De Caro e Nicoletta Tedeschi

La classe I dell’Istituto comprensivo “Alfonso De Caro” ha partecipato nell’anno scolastico 2008/09 alla sperimentazione prevista nell’ambito del progetto I CARE.

La classe in oggetto è costituita da 12 alunni (7 femmine e 5 maschi), di cui una bambina disabile e una immigrata, ed appartiene ad un plesso periferico, la frazione Penta del comune di Fisciano. Da quest’ultima affermazione si può evincere che le caratteristiche socio-economiche e culturali del contesto in cui operiamo risentono della maggior chiusura dell’ambiente rispetto ad una relativa apertura che si può invece osservare nella popolazione scolastica del plesso centrale.

Nell’anno scolastico in questione abbiamo dovuto affrontare una vera e propria emergenza didattica, e cioè l’integrazione dell’alunna disabile, la quale non aveva frequentato la Scuola dell’Infanzia nel nostro istituto, e che presenta gravi patologie nell’apprendimento e nella relazionalità.

Delicato e problematico è risultato questo processo sia per il team docente che ha lavorato in sincronia con l’insegnante specializzata, sia per i componenti del gruppo classe che hanno dovuto convivere e condividere tempi e spazi scolastici con la compagna.

E’ per favorire tale integrazione che molte attività sono state svolte a livello laboratoriale; non solo con le classiche discipline la cui metodologia già da anni si basa su tale didattica, e cioè educazione all’immagine, al suono e alla musica, scienze motorie, informatica, ma anche religione e taluni aspetti dell’area linguistica, logica ed antropologica. Pertanto la metodologia usata per gli alunni cosiddetti normodotati si può facilmente sovrapporre a quella utilizzata per la bambina disabile, dal momento che obiettivo primario e trasversale della progettazione relativa a questo primo anno, ma anche degli anni a venire, è la sua integrazione a tutti i livelli.

La nostra didattica è stata imperniata, seppure qualche volta in maniera intuitiva, sulla centralità del corpo e del movimento, nonché sul gioco e sulla creatività abbinata alla manualità: dall'aula in cui la classe è di solito collocata al laboratorio multimediale alla palestra alle attività progettuali pomeridiane.

Su questa programmazione si è inserito il progetto I CARE, secondo le cui indicazioni sono state affrontate tre unità di apprendimento. Queste hanno riguardato un unico obiettivo, cioè: **RICONOSCERE LA CICLICITA' DEI FATTORI TEMPORALI**.

La prima U.D. è stata svolta secondo il metodo tradizionale, con contenuto "la settimana e i mesi"; la seconda U.D. ha seguito il metodo psicomotorio, con contenuto "il giorno"; la terza U.D. è stata sviluppata con il metodo basato sulla significatività cognitiva dell'esperienza corporea, con contenuto "le stagioni".

Dopo lo svolgimento della seconda e della terza U.D. gli alunni stessi hanno messo in evidenza con ingenue riflessioni la novità di quei giorni: le lezioni si sono svolte interamente senza libri, quaderni, penne, ma esclusivamente attraverso discussioni collettive e giochi psicomotori (metodo psicomotorio) e drammatizzazione (metodo corporeamente significativo).

Le insegnanti, a questo punto, hanno potuto appurare come talune metodologie, alle volte applicate inconsapevolmente e in abbinamento al metodo tradizionale, abbiano assunto, grazie ad I CARE, scientificità e rigore.

L'esperienza dei docenti – 1 A controllo

di Maria Rosaria Di Concilio

Quale docente dell'Istituto Comprensivo "Alfonso De Caro" di Lancusi – Fisciano, nell'ambito del progetto "I care", ho svolto la didattica ad esso connessa con una classe di controllo costituita da alunni le cui caratteristiche socio-economiche e culturali possono ascrivere ad un contesto prevalentemente di tipo medio nonché piuttosto aperto al confronto con le novità e con gli altri per cui è risultata molto stimolante per l'insegnante.

Per quel che concerne le caratteristiche strutturali in cui l'attività stessa è stata svolta, le lezioni si sono tenute prevalentemente nell'ordinaria aula scolastica soprattutto perché in tal modo gli alunni si sono ritrovati in un ambiente familiare, rassicurante e poco adatto a generare distrazioni anche se non si è mancato di ricorrere all'utilizzo di altri ambienti per attività che richiedevano situazioni logistiche differenti.

La classe di controllo, la 1^a A, era formata da 22 alunni, di cui 13 maschi e 9 femmine, tutti normodotati e di cittadinanza italiana, la cui preparazione scolastica si attesta, mediamente, su un livello positivo.

Riguardo la ricognizione dei propri bisogni formativi e quelli degli studenti, si è fatto ricorso a modalità differenti. Circa il primo punto, ho confrontato le esperienze personali pregresse con le attività in corso e quelle previste cercando di determinare se le competenze acquisite corrispondessero alle esigenze formative richieste. Quando ho ritenuto che le mie competenze non fossero adeguate alle richieste, ho provveduto ad informarmi e aggiornarmi utilizzando fonti diverse. Invece, circa i bisogni formativi degli studenti ho adottato una linea metodologica che ritengo fondamentale: l'orientamento e la valorizzazione delle esperienze degli alunni; è partendo da queste che si intraprende, mediante sollecitazioni di tipo culturale e sociale, e si favorisce l'acquisizione degli apprendimenti e lo sviluppo delle competenze che consentono di ritornare alle esperienze in modo attivo e consapevole. Inoltre, è utile e necessario individuare gli interventi adeguati alle diverse situazioni di partenza degli alunni, ai modi personali con cui ciascuno apprende e ai ritmi individuali dell'apprendimento. Non ho mancato di adoperare anche altre modalità quali la classica lezione frontale o le tecniche del *brainstorming* e del *cooperative-learning*; queste ultime hanno suscitato notevole partecipazione ed interesse negli studenti.

Sono state riscontrate alcune emergenze didattiche nel campo dell'integrazione durante la prima fase dell'anno scolastico poiché tre alunni presentavano delle problematiche di tipo comportamentale che, comunque, sono state superate con un lavoro costante e attivo di recupero sia disciplinare che didattico.

Rispetto all'utilizzazione della didattica laboratoriale precedentemente al progetto "I care", essa era impiegata moderatamente, nella misura del 10% circa del tempo orario settimanale previsto per le attività scolastiche, per favorire l'operatività e al tempo stesso il dialogo e la riflessione su quello che si fa.

Poiché durante l'anno scolastico 2008 – 2009 non ho lavorato in presenza di alunni disabili, non ho utilizzato con assiduità una didattica laboratoriale centrata sul corpo e il movimento sebbene in anni passati l'abbia impiegata sia con gli studenti normodotati che con quelli disabili.

L'esperienza dei docenti – 3 B sperimentale

di Ivana Mariosa e Raffaella Angrisani

La classe III B è composta da 16 alunni, (10 bambini e 6 bambine) provenienti da un contesto socio-culturale- economico mediamente buono e generalmente attento alla scuola e alle sue dinamiche; infatti sono bambini curati che svolgono anche attività extra-scolastiche.

La scolaresca segue con attenzione e vivo interesse tutte le attività che le vengono proposte e interiorizza, nella maggior parte dei casi, tutte le informazioni e le conoscenze apprese.

Nel nostro Istituto possiamo disporre di palestra, nella quale ogni settimana ci rechiamo per i corsi di motoria, del laboratorio di informatica dove i bambini apprendono ad utilizzare correttamente il computer ed i suoi molteplici programmi e di una sala polifunzionale nella quale gli alunni svolgono attività di psicomotricità e di musica ORFF.

Inoltre il nostro Istituto è circondato da un giardino che, grazie al progetto Orto in condotta è stato, in parte, bonificato, seminato e curato per tutto l'anno da alcuni dei nostri alunni, guidati dal “Nonno Ortolano”.

In questo quadro sufficientemente positivo, si inserisce un'alunna che dalla prima ha manifestato un rallentamento nell'apprendimento.

Inizialmente, grazie a test e a numerose prove per l'apprendimento somministrati a tutti gli alunni, noi insegnanti avevamo pensato ad una forma di dislessia e abbiamo indirizzato i genitori a fare delle indagini più approfondite.

Dall'approfondimento diagnostico, eseguito presso l'Azienda sanitaria Locale SA 1, di neuropsichiatria, la bambina è risultata non solo dislessica ma anche disortografica.

I test eseguiti sono stati:

- Test grafici di disegno;
- Test proiettivi tematici;
- Scala intellettiva WISC-R;
- Bender Gestalt Test;
- Prove di lettura MT per la scuola elementare;
- Batteria per la valutazione della Dislessia e della Disortografia Evolutiva.

E' nata così l'esigenza, da parte del gruppo docenti, di trovare strategie educative che potessero permetterle di apprendere e di esplicitare l'apprendimento, senza quelle difficoltà che, spesso, la fanno sentire “diversa”.

L'alunna è stata spesso seguita individualmente e si sono attuati strumenti sia dispensativi che compensativi.

Tra gli strumenti compensativi è stato consentito l'uso della Tavola Pitagorica, della Tabella delle misure geometriche e del Computer.

E' stata dispensata, se da lei richiesto, dalla lettura ad alta voce, della scrittura veloce sotto dettatura, dallo studio mnemonico di poesie o tabelline.

Inoltre, all'interno della scolaresca, abbiamo spesso utilizzato didattiche laboratoriali, sia nel tempo-scuola che extra; tale didattica è stata centrata sulla consapevolezza del sé e dell'altro, utilizzando il corpo e lo spazio come strumenti di conoscenza e di relazione.

Tutto questo ha portato a dei risultati, ma volendo noi cercare quanto più possibile di sviluppare e potenziare in buona parte le abilità dell'alunna, abbiamo aderito ad un' iniziativa dell'Università di Salerno, "I CARE" che ci ha permesso di studiare e successivamente attuare nuove metodologie.

Nel complesso ci possiamo ritenere soddisfatte dei risultati ottenuti grazie alle varie metodologie e strategie proposte da "I Care", anche perché sono state inserite nella programmazione della disciplina di storia, quindi abbiamo veramente "giocato" con i bambini "a diventare, a pensare e ad agire" come uomini preistorici.

E anche l'alunna, della quale abbiamo parlato, ha interagito con i compagni ed ha potuto esprimersi liberamente, sviluppando una maggiore sicurezza nelle proprie capacità e di conseguenza una iniziale, se pur minima, autostima.

L'esperienza dei docenti – 3 A controllo

di Annamaria Teresa Cucolo

L'istituto comprensivo di Lancusi - Fisciano è frequentato da alunni provenienti per la maggior parte da un ceto sociale medio, infatti gran parte dei genitori sono impiegati o insegnanti.

Lancusi, la più grande e popolosa frazione del Comune di Fisciano, è situata nella zona bassa rispetto al Comune. Facilmente accessibile, sia con i mezzi pubblici, sia con i mezzi privati, perché c'è un'autostrada e una strada nazionale, confina con il Comune di Baronissi. Vi sono i principali servizi quali: l'ufficio postale, la Banca, la Stazione ferroviaria, due associazioni di volontariato e soccorso, varie Associazioni locali onlus, due Chiese con rispettivi Parroci e Associazioni cattoliche, un campo di calcio, una villa comunale, vari esercizi commerciali e vari laboratori artigianali.

La scuola, di recente costruzione, è provvista di ampie aule, corridoi spaziosi, laboratorio multimediale, sala polifunzionale, palestra, Uffici amministrativi e dirigenziali ed accoglie i tre ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria inferiore.

La scolaresca III A, classe di controllo, composta da n. 16 alunni, è formata da bambini provenienti da un ceto sociale medio. È formata da otto maschietti e otto femminucce, non vi sono inseriti alunni diversamente abili, né alunni immigrati.

L'attività didattica di tutte le insegnanti componenti il team è stata improntata sui bisogni formativi degli scolari, infatti è stata programmata dopo aver effettuato dei test iniziali.

Gli alunni hanno frequentato regolarmente per almeno due ore settimanali sia il laboratorio informatico, sia la palestra, in orario antimeridiano. Hanno aderito al progetto "Ceramica" della durata di trenta ore annuali, che si è tenuto nella sala polifunzionale, in orario pomeridiano. Hanno preso parte a diversi laboratori progettuali organizzati sia dall'Istituto comprensivo, sia dall'Amministrazione comunale.

VII Circolo Didattico Salerno

di Cinzia Lucia Guida

Ogni bambino quando entra nella scuola possiede già una propria cultura ed un proprio vissuto, un proprio legame affettivo ed emotivo, una propria esperienza, storie, relazioni ed una propria organizzazione cognitiva.

Compito della scuola è quello di accogliere tutti, tenendo conto delle diversità di apprendimento e porsi come mezzo per favorire lo sviluppo della cultura della “diversità”, formando tutti in ugual misura (peer education). La presenza in classe di un alunno disabile può essere *l'occasione per impegnare tutti gli alunni* in attività nelle quali egli riesce ad esprimere meglio se stesso o personali capacità e per costruire quella che Vygotskji ha definito “area di sviluppo prossimale” che si verifica quando in una determinata attività sono coinvolti soggetti con diversi livelli di competenza. Un'integrazione nell'esperienza educativa, per essere riconosciuti e riconoscersi come membri di una stessa comunità, vivendo la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica per emarginare. E' questo lo spirito che anima la nostra scuola in un contesto piuttosto “diversificato” e per questo portatore di interessi, non di rado, contrastanti tra loro. Essa si colloca in un'area che presenta le caratteristiche tipiche dell'area mista, dove si coniugano gli aspetti della città e della periferia.

Il tessuto urbanistico è caratterizzato dalla coesistenza di situazioni socio-ambientali eterogenee che hanno determinato una rapida crescita demografica, le cui modifiche geografico-territoriali nonché il nuovo urbanesimo dovuto al fenomeno crescente dell'immigrazione hanno avuto ricadute sulla stratificazione socio-ambientale e sulle dinamiche comportamentali.

Accanto a bambini positivamente motivati nei confronti dell'esperienza scolastica, se ne ritrovano altri in evidente stato di svantaggio e disadattamento.

L'offerta formativa, con interventi educativi e didattici mirati di qualità, permette l'acquisizione di competenze sociali adeguate alle singole situazioni, educa ad atteggiamenti e a comportamenti democratici, alle “diversità”, consentendo di costruire e interiorizzare regole, per una maggiore la consapevolezza sociale e solidale.

La trasmissione delle conoscenze disciplinari avviene attraverso percorsi formativi personalizzati, attività laboratoriali e l'uso delle nuove tecnologie, punti di forza del successo e della prevenzione degli insuccessi scolastici.

Per gli alunni con particolari difficoltà la progettazione è adeguata alla valorizzazione delle potenzialità e a un maggiore sviluppo relazionale docenti-alunni-genitori.

Le condizioni di handicap/diversabilità solo in questo modo possono diventare una ricchezza valorizzando ogni individuo per le sue capacità di fare, di pensare che lo contraddistinguono e lo rendono originale, irripetibile ed unico. Saper valorizzare ognuno e renderlo consapevole della ricchezza di cui è portatore.

Da una progettazione così impostata dipende la Qualità della scuola che ha senso solo se è Qualità per tutti, senza distinzione di condizione sociale, di sesso, di religione e di provenienza, per cui abilitare gli alunni ad inserirsi positivamente nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell'accettazione e del rispetto dell'altro, è per la nostra scuola rispondere ai problemi di una società che troppo spesso isola o massifica l'individuo, frantumandone la rete dialogica o impoverendola di significato. In particolare il nostro impegno e le nostre risorse sono impiegate per la creazione di un ambiente di apprendimento sempre sereno nel quale affrontare e trovare soluzioni a ogni problema che possa creare condizionamenti, difficoltà nell'apprendimento, disagio, problemi relazionali e disciplinari.

A tutti, infatti, viene offerta una pluralità di servizi di supporto alla didattica: laboratori, attività facoltative ed extracurricolari, interventi individualizzati e di recupero, accoglienza, attività per favorire l'integrazione ed il sostegno, servizio mensa, azioni di solidarietà, il tutto sostenuto e sollecitato da un impianto programmatico che si struttura in maniera orizzontale, verticale e trasversale rispetto alle discipline, coniugando il concetto di legalità in forma paradigmatica. Tutte le scelte significative relative all'offerta formativa e frutto di obiettivi collegiali condivisi sono esplicitate, documentate e comunicate a tutti i soggetti portatori di interesse: famiglie, personale della scuola, enti interessati e coinvolti nel sistema educativo- formativo ed alunni stessi. Tutti gli operatori della scuola sono coinvolti e agiscono nel rispetto delle indicazioni date, traducendo in termini di operatività norme, valori e comportamenti, impegnandosi con coerenza ed efficienza, avendo sempre presenti le finalità cui tendiamo e la realizzazione di un servizio quanto più possibile efficace e di qualità.

Una scuola quindi se ben organizzata può sicuramente agire sul rafforzamento di efficienza e affidabilità, che vuol dire rendere più efficace il sistema rispetto ai fini che ne orientano le azioni; insomma far sì che gli effetti siano significativi e non trascurabili; che gli esiti siano immediatamente visibili e controllabili.

Ma la nostra scuola cosa può fare ancora per una integrazione consapevole? come può favorire un lavoro mirato, effettivamente calato sui bisogni degli allievi? Come favorire l'inclusione dei singoli? Come orientare all'utilizzo di mediatori didattici variegati? come e con quali strumenti far emergere "le buone prassi"? come stimolare alla riflessione consapevole sul lavoro, alla metadidattica?

Nel rispetto dei fini istituzionali e delle indicazioni ministeriali, consapevole della autonomia, coerente con i bisogni e le aspirazioni di tutti i soggetti interessati, alla luce di queste riflessioni, la nostra scuola ha ritenuto opportuno partecipare al progetto I CARE affinché il proprio lavoro serio e puntuale distribuito “a pioggia” fosse più non integrato con le altre forze sociali attraverso l’uso di pratiche trasmissive.

Il progetto si è svolto nell’anno scolastico 2008/09 ed è stato caratterizzato da tre step:

Fase 1: Analisi critica delle esperienze pregresse

Siamo davvero una scuola inclusiva? In questa fase è stata compilata la Scheda di Autoanalisi per individuare le resistenze, i punti di debolezza ancora presenti e diffusi come: atteggiamenti dispersivi nei confronti dell’apprendimento; atteggiamenti di abbandono scolastico; carente l’organizzazione sistematica della documentazione; poco confronto tra i docenti; scarsa abitudine alla riflessione meta cognitiva; mancanza di scientificità dei percorsi didattici; formazione professionale carente; poca consapevolezza alla didattica implicita; difficoltà di utilizzo dei laboratori tecnologici; mancanza di progettazione integrata con Enti e Associazioni del territorio.

Fase 2- Progettazione dell’ intervento

La trasmissione di conoscenze disciplinari, quelle specifiche, avviene per mezzo di percorsi formativi personalizzati e dell’attività laboratoriale che la rendono viva e attuale.

Grazie all’uso delle nuove tecnologie, la chiave del successo della riuscita degli interventi di prevenzione degli insuccessi scolastici e di sostegno agli alunni con particolari difficoltà, la progettazione educativo-formativa è integrata e funzionale.

Le attività si sono sviluppate secondo il metodo di ricerca/azione partecipata e con altre forme innovative quali: integrazione dei diversi linguaggi, delle discipline, metodologie e tecniche. Si è pensato di avviare e ottimizzare la sistematica analisi dell’organizzazione della scuola, individuandone i punti di forza e le criticità; di articolare, anche in maniera flessibile, l’offerta formativa attraverso l’analisi dei bisogni formativi, delle risorse umane e materiali; di articolare il collegio in commissioni e gruppi di lavoro, valorizzando le competenze di ciascuno; di creare un ambiente di insegnamento-apprendimento che soddisfi le esigenze di tutti: utenti ed operatori della scuola; di analizzare i bisogni formativi degli alunni e della realtà in cui si opera; di utilizzare nella didattica di tutti i tipi di linguaggi, di tutte “le forme di intelligenza”; di valorizzazione della didattica implicita; di utilizzare i mediatori attivi, iconici, analogici e simbolici; di coinvolgere tutti i docenti, di tutti gli alunni e degli operatori scolastici per migliorare sia l’inclusione sia le pratiche educative routinarie; di porre attenzione alle potenzialità offerte dal territorio afferente ed alla possibilità di azioni integrate; di orientare la professionalità ad un sistematico atteggiamento di ricerca – azione; di valorizzare e far circolare le “buone prassi”.

Fase 3- Piano Operativo o sviluppo del Progetto

Nella terza fase si è sviluppato lo studio e l'utilizzo degli strumenti per l'espletamento della ricerca. Ricerca di un possibile raccordo tra processi cognitivi, didattica e processi di integrazione e di inclusione attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie.

Pertanto gli interventi hanno previsto: l'azione della scuola nel rapporto con l'utenza e nel coinvolgere il territorio in un sistema formativo integrato; il consolidamento di alcune strutture (servizi psicopedagogici, COAS, AOS); la crescita di una pluralità di offerte culturali, formative e sportive sul territorio da parte dell'Amministrazione comunale (attività ludico-ricreative), e di recupero e di lotta alla dispersione scolastica da parte della scuola; il miglioramento del contesto ambientale, attraverso interventi dell'Amministrazione comunale, come la riqualificazione del quartiere.

Schema esecutivo 1

Le azioni sono:

AZIONE 1 – Attività introduttiva alla sperimentazione.

Questa azione si divide in

A) Formazione dei docenti delle classi individuate per la sperimentazione.

I docenti delle classi:

Scuola Primaria "Calcedonia" di Salerno –classi 2 A/B classi 3° Sezione A/B/C tot. Alunni n. 80. Hanno partecipato a seminari formativi, confrontando le proprie esperienze ed acquisendo nuove conoscenze per lo sviluppo delle abilità comunicative e relazionali, nonché incrementando le loro conoscenze metodologiche volte all'inclusione degli alunni disabili.

AZIONE 2 – Attività di Osservazione partecipata.

I Docenti delle classi insieme agli esperti hanno monitorato le classi coinvolte per identificare:

- il clima relazionale;
- la leadership,
- le dinamiche di gruppo,
- il ruolo svolto dai disabili ed il loro livello di inclusione,
- il ruolo dei docenti,
- il rapporto docente alunno;
- le metodologie didattiche e relazionali utilizzate ed i relativi risultati.

AZIONE 3 – Ergonomia del luogo fisico a sostegno delle relazioni tra alunni e dell'apprendimento.

I Docenti con gli Esperti hanno vissuto l'esperienza di osservazione partecipata e su questa hanno progettato un modello sperimentale di *trasformazione della classe* in senso fisico, organizzativo e didattico con materiali e sussidi per l'innovazione tecnologica e strutturale delle classi stesse.

Due filoni di ricerca sulla metodologia, uno sull'area storica (1 c.s. e 1 c.c.)

Una ricerca sul processo di inclusione del diversamente abile.

Una ricerca sulla correlazione possibile tra apprendimento e consumo calorico (non per tutte le scuole).

Per i primi due filoni di ricerca sulla metodologia (area storica e area spaziale), il disegno ha previsto per ogni classe (sia sperimentale che di controllo) un percorso di tre unità di apprendimento, con contenuto diverso, ma appartenenti alla stessa matrice cognitiva.

A prescindere dall'area, per la classe sperimentale (c.s.), lo schema delle UA è stato così articolato:

LUNEDI'	MARTEDI'	MERCOLEDI'	GIOVEDI'	VENERDI'	SABATO
Test di E.	Tabulazione dati	Test di E.	Tabulazione dati	Test di E.	Tabulazione dati
UDA con approccio tradizionale		UDA con approccio psicomotorio		UDA con approccio corporeamente significativo	
Test di U.		Test di U.		Test di U.	

Schema esecutivo 2

A prescindere dall'area, per la classe di controllo (c.c.), lo schema delle UA è stato così articolato:

LUNEDI'	MARTEDI'	MERCOLEDI'	GIOVEDI'	VENERDI'	SABATO
Test di E.	Tabulazione dati	Test di E.	Tabulazione dati	Test di E.	Tabulazione dati
UDA con approccio tradizionale		UDA con approccio tradizionale		UDA con approccio tradizionale	
Test di U.		Test di U.		Test di U.	

Per la ricerca sul processo di inclusione del diversamente abile è stata prevista un'osservazione sistematica attraverso una checklist; per la ricerca sulla correlazione possibile tra apprendimento e

consumo calorico è stato possibile coinvolgere un numero ridotto di scuole per poter fruire di n. 20 unità e per motivi legati alle famiglie.

Ogni corso di formazione è durato 5 giorni ed è stato così articolato:

- Aspetti teorici e paradigmi scientifici sui quali è stato costruito il disegno di ricerca
- Illustrazione e condivisione dei protocolli applicativi
- Illustrazione dei test e relativo utilizzo
- Utilizzo del database per la catalogazione dei dati

Nel Progetto Sono Stati Coinvolti il **Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Salerno** con l'attività di ricerca relativa a un possibile collegamento tra versante educativo delle attività motorio - sportive, processi cognitivi, didattica e processi di integrazione e di inclusione attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie. Tali attività si attueranno tramite:

- la ricerca di base
- la ricerca didattica ed educativa
- la progettazione ed il monitoraggio di programmi di formazione ed aggiornamento destinati ai docenti delle scuole impegnati nella ricerca
- l'organizzazione e l'attuazione dei diversi progetti, programmi ed azioni;
- L'azione formativa è stata progettata in collaborazione con l'Università degli studi di Salerno ed ha coinvolto i docenti delle classi sperimentali, i docenti di sostegno e i docenti delle classi di controllo ed è stata divisa in 3 moduli.
- La durata dell'azione formativa è stata di 50 ore complessive

I corsi di formazione sono stati tenuti a Lancusi per le reti di Salerno e Fisciano.

In conclusione le riflessioni iniziali da cui eravamo partiti, dopo la nostra esperienza progettuale, confermano ancora di più che oggi come oggi la scuola resta pur sempre oggetto di continue tensioni, conflitti e mutazioni fortissime e contraddittorie. Ma a differenza degli anni passati, il suo ruolo è diventato ancora più complesso. Occorrono modelli educativi efficaci tesi a coinvolgere tutti i soggetti in grado di realizzarli per assicurare il “pieno sviluppo della persona umana”, con l'obiettivo di garantire il successo formativo a tutti gli alunni. Ritengo, vista questa esperienza, che la scuola debba essere sempre più un organismo ed un'organizzazione culturale flessibile, che costruisce competenze disciplinari trasversali di base e attinenti alle strategie cognitive, con fortissima caratterizzazione relazionale, grazie al suo rapporto con il territorio e la sua comunità. Per questo è necessario che, con tutti i suoi attori, a partire dai Dirigenti, sappia rispondere alle necessità del suo tempo per consegnare e per offrire alle giovani generazioni i fondamenti di cultura

e di carattere comuni e indiscussi che le aiutino a vivere consapevolmente facendo tesoro delle tradizioni alla luce irresistibile del pensiero che pensa e che è in grado di creare nuove realtà.

L'esperienze dei docenti – II B Sperimentale

di Anna Maria Di Troia

La classe è composta da sedici alunni (di cui 10 femmine e 6 maschi), vi sono inseriti un bambino portatore di handicap e due bambine di diverse nazionalità, ha un contesto socio-culturale medio-alto, con buoni livelli culturali e positive aspettative delle famiglie nei confronti della scuola.

Il buon livello generale della classe ha consentito un ottimo inserimento delle bambine di diversa nazionalità, che in un periodo breve, sono riuscite a conseguire un ottimo livello di integrazione non solo nel campo scolastico ma anche in quello esterno alla scuola.

L'inserimento del bambino portatore di handicap, ha registrato, nei primi periodi, qualche difficoltà, causata dalla scarsa capacità di autocontrollo del bambino stesso. Ad oggi l'alunno ha quasi del tutto modificato il suo atteggiamento e si è ben integrato nel gruppo classe.

L'edificio scolastico è ben attrezzato per quanto riguarda la presenza di una palestra, di aule laboratorio e di spazi che consentono un'attività didattica laboratoriale ed attiva.

La sottoscritta nella sua attività didattica ha fatto spesso uso della didattica laboratoriale nella misura dal 30% al 50% del tempo orario previsto, per quanto riguarda la didattica laboratoriale centrata sul corpo, la stessa è stata utilizzata soprattutto nelle attività musicali e di arte e immagine da un 30% ad un 50% del tempo orario previsto. La didattica laboratoriale ha favorito, in ogni caso, il processo di integrazione dell'alunno disabile.

L'esperienza dei docenti – II B Sperimentale

di Vincenzo Baratta

A conclusione del progetto "I Care" effettuato nella classe II B, utilizzata come classe sperimentale, della scuola primaria "Calcedonia" il docente Vincenzo BARATTA, impegnato nella classe quale docente delle discipline: matematica, scienze, geografia, educazione motoria e informatica, illustra la situazione della classe evidenziandone le caratteristiche principali.

La classe è formata da 16 alunni, di cui 6 maschi e 10 femmine; c'è un alunno portatore di handicap che, anche se nei primi tempi il suo inserimento in classe si è dimostrato abbastanza difficoltoso per i suoi atteggiamenti poco rispettosi degli altri, ultimamente solo raramente evidenzia delle difficoltà dal punto di vista comportamentale. Per quanto riguarda l'acquisizione delle abilità strumentali l'alunno non ha evidenziato quasi mai grosse difficoltà di apprendimento.

Nella classe sono inseriti anche due alunne non italiane (una venezuelana di 9 anni e l'altra ucraina di 10 anni) le quali fanno parte della classe dalla prima elementare. anche se mentre l'alunna

venezuelana precedentemente aveva frequentato per un anno la scuola dell'infanzia, l'alunna ucraina quando ha iniziato la scuola primaria non conosceva neppure una parola della lingua italiana. Le alunne comunque durante questi anni di scuola sono state capaci di integrarsi e parlano correntemente la lingua italiana anche se il loro vocabolario deve ancora arricchirsi.

Il grado di preparazione generale e di interesse degli quasi tutti gli alunni per quanto riguarda le attività scolastiche può essere considerato più che buono anche perché gli alunni da una parte evidenziano un interesse personale ma anche perché sono molto stimolati e seguiti dalle famiglie. Soltanto due alunni evidenziano un certo distacco e ridotto impegno verso le attività scolastiche.

Le famiglie degli alunni della classe II B fanno parte, per la maggior parte, di un tessuto socio culturale medio-alto: per la maggior parte sono liberi professionisti con un titolo di studio di diploma o laurea. Anche per quanto riguarda il livello economico delle famiglie questo può essere considerato per più della metà degli alunni medio-alto in quanto in queste famiglie sono occupati entrambi genitori.

Le attività scolastiche vengono svolte sempre in modo da partire da situazioni pratiche già sperimentate dagli alunni e, specialmente per le discipline scientifiche, riproporle, quando è possibile, in modo pratico con semplici esperimenti affinché gli alunni possano partire dalla osservazione diretta per poter giungere poi alla interiorizzazione dei concetti presentati e di conseguenza alla consapevolezza della regola o della legge che è alla base dell'attività presentata. Per questo motivo normalmente la didattica laboratoriale, in parte per matematica ma principalmente per le attività scientifiche occupava ed occupa circa il 30% dell'orario scolastico delle sopraccitate discipline.

La didattica laboratoriale centrata sul corpo, anche in presenza di uno studente disabile, anche se non motorio, è stata sempre poco utilizzata probabilmente a causa della propria preparazione pregressa che ha mirato sempre a dare più importanza allo sviluppo delle capacità cognitive e meno a quelle del corpo, se si escludono le attività motorie che miravano allo sviluppo di competenze specifiche.

L'esperienza dei docenti – II A Controllo

Di Anna Lazzarini

Il progetto I CARE ha coinvolto gli alunni della classe II A in qualità di destinatari di azione di controllo rispetto alle classi nelle quali l'attività è stata realizzata in modalità sperimentale.

Caratteristiche socio- economiche e culturali

Dal punto di vista socio – economico la classe è ascrivibile ad un contesto di livello medio; i genitori sono prevalentemente commercianti e liberi professionisti.

La maggior parte dei genitori degli alunni possiede un titolo di studio almeno superiore: ne consegue un contesto socio-culturale adeguato.

Caratteristiche strutturali (ambienti – laboratori – spazi – palestre)

Aula

Laboratori

L'azione di controllo prevista è stata prevalentemente realizzata in aula: la somministrazione di testi relativi ha invece richiesto l'utilizzo di ambienti laboratoriali.

Caratteristiche della classe

Totale alunni n. 23

Alunni maschi n. 16

Alunni femmine n. 7

Alunni con disabilità n. 1 (ipovedente)

Modalità utilizzate per la ricognizione dei propri bisogni formativi e di quelli degli studenti.

In relazione ai propri bisogni formativi (in qualità di docente di classe impegnato in azione di controllo):

Programmazione dei contenuti; gestione didattica e azioni di sistema:

Verifica e valutazione degli esiti.

In relazione ai bisogni formativi degli studenti:

Test motivazionali e di accertamento delle competenze specifiche in ingresso e in itinere.

Valutazione degli apprendimenti.

Emergenze didattiche nel campo dell'integrazione.

Utilizzazione della didattica laboratoriale prima del progetto I-Care

Dal 30% al 50% del tempo orario curriculare previsto.

Utilizzazione della didattica laboratoriale centrata sul corpo e il movimento prima del progetto I-Care

Fino al 30%.

Utilizzazione della didattica laboratoriale prima del progetto I Care in presenza di uno studente disabile.

Poiché la classe è costituita anche da un alunno in situazione di disabilità e nella considerazione della tipologia di svantaggio dello stesso allievo, la didattica laboratoriale considera nella sua normale esplicitazione che siano pienamente e costantemente attuati processi di integrazione.

L'attività laboratoriale prevista nel curriculum dell'allievo corrisponde ad una quota percentuale compresa tra il 30% ed il 50% pari a quella di ciascun alunno componente della classe.

L'esperienza dei docenti – III B Sperimentale

di Maria Fensia Tomada

Gli alunni della classe sperimentale III B provengono da una situazione socio-economico-culturale medio-alta. La scuola di appartenenza è dotata di un laboratorio informatico e di una palestra ben attrezzati ed utilizzati dai docenti della classe. Il numero degli alunni della classe III B è di 16, di cui 10 femmine e 6 maschi, con la presenza di uno studente immigrato proveniente dalle Filippine.

Per rispondere ai bisogni formativi degli alunni sono state progettate quattro unità di apprendimento bimestrali, oltre ad altre attività ed iniziative previste dal POF dell'Istituto. Per l'alunno immigrato, di recente iscrizione, gli insegnanti di classe, avvalendosi in modo particolare della docente di lingua straniera (inglese), hanno realizzato attività diversificate ed intensive per l'acquisizione della strumentalità scritta ed orale dell'alunno nella lingua italiana..

Prima del progetto I CARE il tempo orario previsto per le attività scolastiche laboratoriali oscillava dal 30% al 50%.

L'esperienza dei docenti – III A Controllo

di Maria Donata Bovi

Gli alunni della classe sperimentale III A provengono da una situazione socio-economico-culturale medio - alta, sono ben sostenuti in ambito familiare e ben integrati nell'ambito scolastico.

La scuola di appartenenza è dotato di un laboratorio informatico e di una palestra ben attrezzati ed utilizzati dai docenti della classe. Il numero degli alunni è di 16 di cui 10 femmine e 6 maschi, senza la presenza né di alunni disabili e neppure di alunni immigrati.

Per rispondere ai bisogni formativi degli alunni sono state progettate quattro unità di apprendimento bimestrali, oltre ad altre attività ed iniziative previste dal POF dell'Istituto.

Prima del progetto I CARE il tempo orario previsto per le attività scolastiche laboratoriali oscillava dal 30% al 50%.

VIII Circolo Didattico Salerno

di Luisa Del Forno

*“ Ci sono molto fortunatamente delle risposte alle incertezze dell'azione:
l'esame del contesto in cui si deve compiere l'azione, la conoscenza della
ecologia dell'azione, il riconoscimento delle incertezze e delle illusioni etiche,
la pratica dell'autoesame, la scelta riflettuta di una decisione,
la coscienza della scommessa che la decisione comporta”*

(Morin E., Etica, 2005, p.44)

A trenta anni dalla L. 517/77 chi ha a cuore l'integrazione è coinvolto in un processo in cui, secondo il concetto moriniano di dialogica, antagonismi e differenze non sono azzerati né negati ma restano e sono costitutivi di una coabitazione complessa in un continuo gioco di mantenimento di una cosa nell'altra e di reciproco cambiamento e nutrimento.

In altre parole, la complessità che caratterizza il nostro quotidiano vivere impone che “ normalità e specialità debbono coesistere, rafforzarsi, sostenersi e correggersi a vicenda”¹³²

Con tale consapevolezza abbiamo raccolto la sfida del progetto “ I CARE” che rilancia il grande tema dell'uguaglianza educativa rivolgendosi specificamente ai problemi dell'integrazione scolastica e sociale dei ragazzi con disabilità e promuovendo, più in generale, una dimensione inclusiva della Scuola.

Il coinvolgimento come partner del VII circolo di Salerno nella rete n. 1 di Salerno e il percorso conseguente alla partecipazione al Piano nazionale di formazione e ricerca si inseriscono a pieno titolo nel Piano dell'Offerta formativa in cui si sostanziano le scelte riguardanti la specifica progettualità in ordine alla diversità saldandosi al patrimonio di comportamenti e pratiche noti, consolidate e rassicuranti routines ,che costituiscono la “qualità capitalizzata” della nostra scuola.

Su di essi innestano il cambiamento contribuendo alla progettazione del miglioramento al fine di determinare lo sviluppo come risposta positiva di una scuola autonoma in crescita, impegnata consapevolmente, in uno scenario istituzionale e sociale in continua trasformazione, per garantire la qualità della propria offerta formativa ad alunni e famiglie in un contesto sicuramente complesso. L'ottavo circolo didattico “ don Milani”, invero, è situato nel cuore del quartiere Pastena posto nella parte orientale della città, un tempo periferica.

¹³² Ianes, D. (2006). La speciale normalità. Trento:Erickson, p.46.

Si tratta di un'area a forte espansione edilizia e alta densità abitativa, con luci ed ombre proprie dei contesti urbani, che i dati dell'ultimo censimento disegnano come quartiere prevalentemente "giovane", con circa 15.000 abitanti suddivisi in circa 6.000 famiglie mediamente composte da quattro persone.

La maggior parte degli alunni è residente nel quartiere ma non mancano alunni "pendolari" provenienti da altre zone della città o da Comuni limitrofi

Il contesto socio-culturale-economico può identificarsi con quello presente in una città di medie dimensioni e risulta caratterizzato da un relativo livello di benessere, prevalentemente materiale, pur con la presenza di fasce sociali deboli. Sostenuto è il numero delle casalinghe (21%), mentre circa il 33.5% della popolazione attiva risulta occupato e il 10.4% in cerca di prima occupazione.

Il livello culturale della popolazione fa registrare, accanto ad una punta di laureati pari all'8%, ancora sacche di analfabetismo, soprattutto fra gli anziani, e indica che circa il 24% degli abitanti è in possesso della sola licenza elementare, mentre la scuola dell'obbligo è stata completata dal 27% circa e il diploma di scuola superiore conseguito dal restante 27%.

Nel quartiere si registra un'insufficiente presenza di strutture pubbliche quali palestre, biblioteche e musei, indispensabili per un'occupazione veramente formativa del tempo libero.

La veloce e ampia espansione edilizia, inoltre, ha prodotto la contrazione di aree verdi attrezzate immediatamente fruibili dai bambini che, a causa dei serrati ritmi lavorativi dei genitori, trascorrono molte ore in luoghi chiusi, non di rado angusti, affidati alle cure dei nonni o presso ludoteche private.

Se sono relativamente poche le famiglie non deprivate sul versante economico (alcuni casi di disagio sono gestiti dai servizi sociali del Comune), emergono nuove situazioni di sofferenza determinate dal numero crescente di separazioni/divorzi con successive convivenze o nuovi matrimoni e nascita di famiglie allargate.

Più in generale si verificano diffuse situazioni di stress da parte dei genitori alle prese con numerose difficoltà lavorative, familiari, relazionali.

Tutto ciò si ripercuote sullo sviluppo globale del bambino e concorre a generare difficoltà che si manifestano non di rado con differente intensità sul piano psichico e intellettuale fino a sfociare, talvolta, in ritardi o forme caratteriali di comportamento sociale e impone alla scuola di utilizzare tutti gli spazi di flessibilità e le risorse umane e materiali di cui dispone per rispondere ai bisogni di ciascuno dei settecento alunni in cui si sostanzia la popolazione della scuola primaria cui aggiungere i duecentoventotto alunni di scuola dell'infanzia per un totale di novecentoventotto alunni.

La scuola primaria conta trentatré classi ed è costituita da tre plessi:

Don L. Milani Via Corenzio - 19 classi.

La scuola dispone di un ampio cortile esterno recintato, palestra, laboratorio multimediale, laboratorio di ceramica, luminoso atrio interno polivalente. Nel plesso sono ubicati gli uffici di Direzione e Segreteria.

R. Mazzetti Via Rocco Cocchia - 9 classi.

L'edificio, di antica costruzione, sorge al centro del quartiere "Pastena". Dispone di ampio cortile interno recintato, aula multimediale e biblioteca

A. Gatto Via Gaeta - 5 classi.

Il plesso, di recentissima costruzione, dispone di auditorium, palestra, campo esterno di basket, refettorio, aula per le attività integrative, infermeria, laboratorio multimediale e biblioteca.

In ciascun plesso, pur nella problematicità del rapporto alunno-spazio, è stato ricavato un ambiente per le necessità materiali degli alunni diversamente abili privi di autonomia personale, mentre per le attività individualizzate o di piccolo gruppo sono disponibili piccole aule o spazi flessibilmente strutturati. L'autonomia comunicativa e lo sviluppo motorio sono rafforzati con la presenza di una assistente educativa che, sulla base di una convenzione con l'ente locale, opera per venti ore settimanali in relazione a specifici progetti e in costante collaborazione con i docenti di sostegno e di posto comune. L'organica collaborazione con le famiglie, l'ASL, i servizi sociali e i centri di riabilitazione è attuata nella consapevolezza della necessità di una azione sinergica

I nove alunni diversamente abili, di cui cinque in situazione di gravità, sono accolti nei vari plessi e nelle diverse classi in numero di uno per classe costituita ciascuna da venti unità. Le classi che non accolgono alunni diversamente abili sono costituite da 20/25 alunni.

Sulla base dei criteri stabiliti dal Consiglio di Circolo le classi sono formate privilegiando il criterio della omogeneità tra le stesse e della eterogeneità al loro interno con conseguente bilanciamento tra maschi e femmine, mentre la presenza di alunni stranieri è assolutamente marginale (tre nell'intero Circolo).

Le risorse umane, docenti, collaboratori scolastici personale amministrativo garantiscono continuità all'offerta formativa. Il personale, infatti, è in massima parte a tempo indeterminato con conseguente stabilità delle figure professionali e conseguente ricambio dovuto quasi esclusivamente al collocamento a riposo per anzianità anagrafica o contributiva, data anche l'età media che si colloca intorno ai 50/55 anni. Tale patrimonio di professionalità permette al Circolo di fruire del notevole e solido bagaglio esperienziale che ciascun docente vanta al quale, peraltro, è richiesto lo sforzo di evitare che economie cognitive, alla base della ripetizione di comportamenti ampiamente sperimentati, costituiscano ostacolo all'innovazione, linfa vitale per lo sviluppo e, quindi, la vita di un'organizzazione.

Consci, comunque, della necessità di fornire una risposta coerente alle problematiche emerse dall'analisi del contesto socio-culturale locale lavoriamo perché l'ottavo circolo sia riconosciuto quale:

Centro di cultura che, nel rispetto dell'identità personale e attento alla varietà delle proposte del territorio, sia in grado di attivare un percorso unitario di conoscenza e approfondimento e di attuare una azione compensativa dai condizionamenti che di fatto rendono disuguali i nostri allievi”

Risorsa territoriale capace di offrire all'utenza occasioni culturali e ricreative all'interno di un progetto educativo affidabile, responsabile, rendicontabile.

Luogo “desiderabile”, dove ognuno, sentendosi valorizzato, dia il meglio di sé.

La nostra azione si informa, pertanto, a scelte educative che pongono l'alunno al centro del suo personale percorso di crescita, valorizzano la cooperazione, sollecitano lo sviluppo della creatività, richiedono l'acquisizione di un sapere critico, si declinano operativamente in percorsi di apprendimento tali da garantire l'acquisizione di conoscenze e abilità e favorirne la trasformazione in autentiche e personali competenze ed è finalizzata alla formazione di un cittadino:

- **Consapevole di sé e degli altri**
- **Abituato a riflettere su se stesso e su ciò che lo circonda**
- **Capace di collaborare costruttivamente**
- **In grado di scegliere responsabilmente**
- **Solidale e aperto nei confronti di tutti**
- **Preparato a leggere criticamente messaggi diversi**
- **Abile a esprimersi in modo efficace in differenti situazioni**
- **Capace di organizzare sistematicamente le conoscenze e di applicarle funzionalmente.**

A partire da quanto sopra esposto la nostra scuola, attraverso “I CARE”, e il coinvolgimento di n.sei classi terze (tre sperimentali e tre di controllo) si è interrogata sulla sua inclusività esplorando essenzialmente tre dimensioni:

L'organizzazione, generale e della classe, nei suoi aspetti strutturali; gli attori organizzativi come risorse umane; le relazioni e gli aspetti sociali, nel tentativo di comprendere i modi di lavorare, le dinamiche interne alle classi e all'organizzazione e i suoi rapporti con l'esterno, i trend evolutivi, i sistemi premianti e pervenire ad una rappresentazione sensata dei problemi relativi all'integrazione, partendo da essi per puntare all'inclusione.

Il lavoro di autoanalisi, effettuato con *focus group*, ha evidenziato una serie di criticità ancora presenti e diffuse sostanzialmente nella carente organizzazione sistematica della documentazione; nel basso grado di collegialità effettiva tra i docenti della classe; nella scarsa abitudine alla riflessione

meta cognitiva; nella persistenza di tecniche trasmissive dei saperi; nella resistenza all'aggiornamento e alla formazione in servizio; nella insufficiente attenzione alla didattica implicita; nella difficoltà di utilizzo delle tecnologie informatiche a servizio della didattica.

Ciò ha fatto nascere la necessità di considerare la classe come **laboratorio** in cui i saperi si costruiscono, l'organizzazione di spazi, tempi (di insegnamento e di apprendimento), raggruppamenti è oggetto di specifica e attenta progettazione, le trame relazionali non sono trascurate, orientamento e autovalutazione sono valorizzati, la collegialità è effettivamente vissuta

La ricerca di un possibile raccordo tra processi cognitivi, didattica e processi di inclusione, effettuata con il sostegno dell'Università agli studi di Salerno e l'associazione "Guidiamoci", testimonia l'impegno per un disegno unitario che consideri essenzialmente:

- **la scuola** una comunità che apprende;
- **il docente** professionista riflessivo che lavora in una comunità di pratiche;
- **la formazione** predisposizione di aiuti e sostegni che favoriscano la ricerca e la promozione di conoscenze e orientamenti nuovi finalizzati allo sviluppo professionale personale e allo sviluppo organizzativo della scuola;
- **la rete** strumento privilegiato di cooperazione.

Ci viene chiesta l'assunzione di responsabilità precise e ineludibili per rendere "speciale" sempre più la "normalità" del far scuola quotidiano, come sostiene Ianes. "La normalità della didattica e delle attività educative e formative va decisamente arricchita di strategie efficaci e aspetti tecnici che provengono dalla pedagogia speciale in questo modo... la normalità del relazionarsi e dell'imparare con tutti gli altri alunni, che dà identità, appartenenza, sicurezza, autostima riesce anche ad essere efficace a produrre apprendimenti e nell'aiuto concreto rispetto alle specifiche problematiche, anche complesse"¹³³ "L'idea di pratica e di comunità è dunque centrale nello scenario di una scuola moderna, che fa del successo formativo di tutti la finalità costantemente ricercata dai singoli e dal gruppo. L'attore individuale apprende con la mediazione della comunità in cui lavora; questa condizione vale non solo per gli insegnanti, ma anche per gli studenti."

E' una sfida che dobbiamo e vogliamo raccogliere.

L'esperienza dei docenti – III A sperimentale

di Angela Iannone

Il progetto d'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili: "I CARE": **imparare, comunicare, agire in una rete educativa**, inserito nel Piano Nazionale di Formazione per l'integrazione degli alunni disabili, è stato, come previsto, elaborato all'interno dell'attività

¹³³ Ivi, p.46.

curriculare svolta dall'insegnante di matematica scienze ed informatica, Angela Iannone nella propria classe (4°A) scelta come classe sperimentale per l'uso esclusivo del controllo dell'attività psico-fisica attraverso il calorimetro. Di seguito viene descritta attraverso la relazione di sintesi l'attività svolta.

La classe sperimentale 3°A del plesso "R. MAZZETTI", interessata al progetto, si configura come classe tipo in quanto al suo interno annovera alunni aventi fra di loro affinità di provenienza sociale, economica e culturale, in quanto componenti di nuclei famigliari radicati nel territorio urbano, caratterizzato da una predominante economia terziaria e commerciale ed un prevalente livello culturale medio superiore, e i cui genitori presentano un'età intorno ai quarant'anni. Nella quasi totalità delle famiglie è sufficientemente radicato il valore sostanziale dell'istruzione e con esso è altamente considerata l'importanza della scuola e del suo buon funzionamento, per cui i genitori partecipano ai colloqui, hanno rapporti costanti con i docenti, sono presenti alle manifestazioni scolastiche e chiedono progetti formativi per i loro figli. Inoltre li seguono nella compilazione dei compiti a casa e sono attenti alla programmazione didattica. In alcuni casi, specie nei genitori più giovani, si nota un dannoso iperprotezionismo nei confronti dei loro figli, ai quali concedono molto e negano poco, tanto da rischiare di favorire nei bambini la strutturazione di processi maturativi più ancorati al senso del piacere che a quello del dovere e dell'impegno.

La classe 4 A è composta da 19 alunni di cui 9 maschi e 10 femmine. L'età media degli alunni è di otto anni, data la presenza di solo 6 alunni di sette anni.

Vi è al suo interno una sola alunna che, secondo diagnosi medica, è affetta da "ritardo prestazionale causato da svantaggio socio-culturale". Il suo sviluppo cognitivo non è correlato all'età cronologica e quindi presenta difficoltà di apprendimento. La natura specifica del progetto ha comportato necessariamente un maggiore approfondimento delle problematiche connesse alle caratteristiche dei discenti conseguito attraverso la consultazione di testi pedagogici mirati e la ricerca ipertestuale condotta attraverso il *know how* telematico. Oltre alla frequenza di un corso breve seguito presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno ed il continuo scambio di esperienze con personale docente della disciplina, la maggiore attenzione è stata rivolta nei confronti dell'allieva diversamente abile e della sua particolare difficoltà di apprendimento. Nell'applicazione dei metodi individuati all'interno del progetto di integrazione, non si sono verificate emergenze negative in quanto l'allieva ha partecipato attivamente ai tre metodi di studio: metodo tradizionale, psicomotorio e di trasferibilità cognitiva, dimostrando maggiore impegno partecipativo e maggiore capacità nel metodo psicomotorio perché più aderente ai risvolti ludici, ovviamente di maggiore coinvolgimento nei bambini di età scolare. Il plesso "Mazzetti" non permette l'utilizzo di molti spazi. Per le attività laboratoriali vengono utilizzati: l'aula di

informatica, aule adibite a laboratori e uno spazio scoperto retrostante l'edificio scolastico. Noi insegnanti, a scuola, abbiamo un problema enorme: I tempi. La didattica di laboratorio richiede molto tempo e quindi anche se gli insegnanti e gli specialisti riconoscono che si impara facendo, con un'attività diretta e svolta in prima persona dagli studenti, in realtà c'è una persistenza della didattica tradizionale.

Prima del progetto "I CARE" la didattica laboratoriale era da me utilizzata al 30% del tempo orario previsto per le attività didattiche.

In presenza dell'alunna diversamente abile, l'utilizzazione della didattica laboratoriale centrata sul corpo e il movimento è stata del 30%.

L'utilizzazione della didattica laboratoriale in presenza dell'alunna disabile, per favorire i processi di integrazione è stata del 40%.

L'esperienza dei docenti – III B controllo

di Angela Sessa

La classe 3° B è composta da 20 alunni di cui 11 di sesso femminile e 9 di sesso maschile.

All'interno della classe è presente un'alunna diversamente abile seguita dall'insegnante di sostegno e non si registra la presenza di bambini immigrati.

La maggioranza degli alunni vive in nuclei familiari normalmente costituiti ma non manca la presenza di famiglia allargata.

Il nucleo familiare tipo è composto, nella maggioranza dei casi, da più figli con una percentuale nell'ordine del della presenza di un unico figlio .

L'età media dei genitori varia dai 30 ai 45 anni con un'alta percentuale di diplomati e laureati.

L'attività lavorativa è svolta prevalentemente dal padre ma non mancano i casi con entrambi i genitori lavoratori.

La maggioranza svolge attività lavorativa subalterna attinente al titolo di studio posseduto; si registra la presenza di artigiani e di liberi professionisti.

Il reddito delle famiglie è da classificarsi nell'ordine medio delle retribuzioni anche se nell'anno trascorso , a causa della crisi economica, alcuni genitori hanno lamentato il ricorso alla cassa integrazione delle aziende di cui sono dipendenti e la diminuzione delle commesse nel caso degli artigiani e liberi professionisti.

Nella maggioranza dei casi si è in presenza di genitori, in particolare le mamme, molto motivati sull'educazione scolastica dei figli con un'assidua partecipazione agli incontri docenti-famiglie programmati ma anche a colloqui informali tenuti ante e post orario scolastico.

L'attenzione dei genitori è rivolta alla socializzazione dei figli nel contesto scolastico non sottovalutando i comportamenti non confacenti con le regole scolastiche. Particolare interesse è l'informazione costante del curricula scolastico dei figli in particolare delle eventuali carenze in alcune materie e il modo da affrontarle in sinergia con le insegnanti di classe.

Chiaramente le attese dei genitori sono quelle di veder crescere i propri figli con lo spirito giusto per affrontare le difficoltà della vita e ,nel caso particolare, della scuola con serenità e con la maturità necessaria che solo un lavoro sinergico famiglia /scuola può infondere nella personalità dei bambini .

Considerato gli impegni di lavoro dei genitori e le pratiche extra scolastiche dei figli (sport, musica ect) il tempo libero, in particolare nei giorni prefestivi e festivi, viene trascorso insieme; non trascurabile è l'impegno dei nonni che sopperiscono all'assenza per lavoro dei genitori.

Infine viene evidenziata con soddisfazione l'unità della classe con frequentazioni anche fuori dall'ambito scolastico anche se sarebbe auspicabile una maggiore coesione da parte dei genitori in particolare sulle scelte che interessano la pluralità degli alunni.

L'esperienza dei docenti – III D sperimentale

Di Stefania Donnarumma

La classe III D della scuola primaria Don Milani, è composta da 25 alunni, di cui 12 maschi e 13 femmine, non sono presenti diversamente abili né immigrati.

La classe si presenta come un gruppo eterogeneo con alunni di diversa estrazione sociale e taluni presentano problematiche socio-familiari.

Alcuni alunni, infatti, appartengono a famiglie con genitori separati ed in alcuni casi le separazioni risultano piuttosto conflittuali, ingenerando nei figli situazioni di confusione e tormento interiore.

Nella stragrande maggioranza dei casi le famiglie sono composte da due figli, pochi i figli unici(solo in quattro casi) e due sono le famiglie con quattro e cinque figli.

L'età media dei genitori si attesta intorno ai 40 anni.

Pochi i genitori in possesso del diploma di laurea, la maggior parte possiede un diploma di istruzione secondaria, pochi hanno la licenza media.

Varie sono le attività lavorative svolte: la metà delle donne è casalinga, diversi impiegati statali e non, commercianti e pochi i liberi professionisti.

Le famiglie sono generalmente attente alla vita scolastica dei figli, partecipano costantemente alle riunioni e, in considerazione degli impegni di ciascuno, sono presenti ed impegnati in prima persona nello sviluppo di progetti ed attività connessi all'attività scolastica e che richiedono la loro partecipazione attiva.

Si interessano alle attività scolastiche ed extrascolastiche, dimostrando, nella stragrande maggioranza dei casi, interesse ed attenzione non solo al successo scolastico dei propri figli (seguendoli nelle attività didattiche a casa), ma anche ad una crescita interiore equilibrata e consapevole.

La classe si è mostrata, nel corso degli anni, piuttosto compatta e solidale, sia tra i bambini che tra i genitori.

Ciò ha consentito una partecipazione attiva e collaborativa creando armonie ed amicizie tra tutti loro.

Al fine di predisporre una adeguata programmazione che risponda agli effettivi bisogni formativi degli studenti, le insegnanti ad inizio anno scolastico, si riuniscono per classi parallele per individuare, dopo un'attenta analisi della situazione di partenza della classe, gli obiettivi formativi per ogni ambito disciplinare da sviluppare sia in senso orizzontale (per tutte le classi parallele) che verticale (per garantire al curriculum una gradualità dell'insegnamento che va dalla prima alla quinta classe della scuola primaria).

Vengono, poi, programmate verifiche per valutare se gli obiettivi, i contenuti e le attività di ciascuna disciplina siano coerenti con gli apprendimenti conseguiti dagli alunni nel corso di ciascun bimestre di riferimento.

Al termine di ogni bimestre, infatti, vengono stilate tabelle valutative del processo di apprendimento desunte sia dalle prove di verifica, sia dalle rilevazioni quotidiane dell'insegnante.

Nella classe è stata utilizzata, fin dalla prima classe, una didattica laboratoriale prevedendo per essa una percentuale oraria delle attività didattiche variabile dal 30% al 50%.

Inoltre, la presenza, nella nostra scuola, di un laboratorio multimediale e di una palestra favorisce lo sviluppo di attività connesse alle varie discipline curriculari.

Ciò fa sì che gli alunni possano svolgere anche lezioni improntate ad attività di movimento e di espressione libera del corpo e della propria creatività utilizzando anche strumenti, quali il computer, per arricchire conoscenze ed acquisire informazioni utili al proprio processo di apprendimento.

Istituto Comprensivo Castelcivita (SA)

di Mariarosaria Cascio

L'Istituto Comprensivo di Castelcivita "Autonomia n.192 SA 401" comprende le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado di tre comuni: Castelcivita, Controne e Aquara. Esso si colloca in una fascia del territorio del Cilento che si estende dalla Valle del fiume Calore fino alle pendici degli Alburni e fa parte del Parco Nazionale del Cilento e Vallo di Diano.

L'economia è prevalentemente rurale e pastorale; sono pochissimi gli artigiani e i commercianti, non mancano alcuni professionisti e impiegati e vi è la presenza di qualche isolata iniziativa industriale. Essendo la zona carente di lavoro per la mancanza di formazione e di volontà nello scoprire le risorse territoriali per poterne, poi, ricavare uno sviluppo, la popolazione è prevalentemente costituita da anziani.

Da qualche anno la Comunità Montana degli Alburni e l'Ente Parco, che ha sede a Vallo della Lucania, si stanno attivando per sfruttare le potenzialità naturalistiche e storiche della zona e per fare in modo che il turismo diventi veicolo trainante per l'economia locale.

La presenza delle Grotte di Castelcivita, del fiume Calore con le sue acque limpide, non contaminate da scarichi industriali e famose per la presenza della lontra, avvistata nei pressi di Mainardi, contrada di Aquara, la montagna con le sue ricchezze floristiche e faunistiche, le sorgenti presenti nel territorio di Aquara e Controne, le specialità dell'olio, del vino, del fungo, del fagiolo costituiscono ottime occasioni di sviluppo per migliorare la vivibilità di queste terre e frenare il flusso migratorio verso grossi centri limitrofi.

Le diverse agenzie presenti sul territorio, che collaborano sinergicamente con la Scuola, sono: EE.LL., Banca di Credito Cooperativo di Aquara, A.S.L.(équipe medico – socio - psicopedagogica), Ufficio di Piano, Ente sovracomunale con sede ad Aquara (ex L.285) per la tutela dei minori, Agenzia Ente Parco di Aquara, Proloco, Parco Nazionale del Cilento e del Vallo di Diano, Comunità Montana Alburni, imprese e aziende produttive del territorio.

L'**Istituto** comprende la seguente popolazione scolastica:

- Scuola dell'Infanzia: alunni n. 83;
- Scuola Primaria: alunni n. 155;
- Scuola Secondaria di I grado: alunni n. 129;

Totale alunni n.367.

Docenti n.70.

Personale ATA n 16.

Sezioni **Scuola dell'Infanzia** n. 4.

Classi **Scuola Primaria** n. 14;

Classi **Scuola Secondaria** di I grado n. 8;

SCUOLA DELL'INFANZIA

PLESSI	SEZ.	ALUNNI	M	F	DOCENTI	DOCENTI L. INGLESE	DOCENTI LAB.	DOCENTI H	DOCENTI R.C.
CASTELCIVITA	2	26	13	13	4	//	//	2	1
CONTRONE	1	25	15	10	2	//	//	//	1
AQUARA	2	33	17	16	4	//	1	//	1

Tutti i plessi funzionano su 5 giorni a settimana (dal lunedì al venerdì) per 8 ore al giorno per complessive 40 ore settimanali con servizio mensa gestito dai Comuni, dalle ore 8:20 alle ore 16:20.

SCUOLA PRIMARIA

PLESSI	CLASSI	ALUNNI	M	F	DOCENTI	DOCENTI L.INGLESE	DOCENTI H	DOCENTI R.C.
CASTELCIVITA	5	56	33	23	6	1	2	1
CONTRONE	4	40	15	25	5	1	//	1
AQUARA	5	60	35	25	6	1	2	1

SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

	CASTELCIVITA			CONTRONE			AQUARA		
Classi	1^A	2^A	3^A	1^B*	2^B	3^B	1^C	2^C	3^C
Alunni	12	15	13	9	16	11	14	21	18
	9M- 3F	10M-5F	7M-6F	6M-3F	6M-10F	7M-4F	4M-10F	12M-9F	12M-6F
Alunni Diversamente abili.			1M						

*La classe 1^ risulta in organico a Castelcivita e, con l'autonomia, è rimasta a Controne.

CLASSI COINVOLTE NELLA RICERCA-AZIONE

SCUOLE	CLASSI SPERIMENTALI	CLASSI DI CONTROLLO	ALUNNI	M	F	ALUNNI DIVERSABILI
PRIMARIA CASTELCIVITA		QUARTA	9	5	4	//
PRIMARIA AQUARA	QUARTA		9	6	3	1M-1F
SECONDARIA DI I GRADO CASTELCIVITA	TERZA A		13	7	6	1M
SECONDARIA DI I GRADO CONTRONE		TERZA B	11	7	4	//

Le classi coinvolte nella ricerca-azione sono state individuate in base a due criteri:

- a) le classi sperimentali sono le classi con la presenza dei diversabili
- b) le classi di controllo sono le relative classi parallele.

Le classi sono state scelte sui tre plessi dei tre comuni per coinvolgere l'intera Istituzione Scolastica.

AULE SPECIALI

Nei plessi di Scuola Primaria e Secondaria di I grado di Castelcivita, Controne e Aquara, sono presenti:

le aule multimediali con il collegamento in rete dei pc; la connessione ad Internet e la casella di posta elettronica;

i laboratori scientifici;

i laboratori di Arte e Immagine nei plessi di Castelcivita e Aquara;

le sale mensa nei plessi di Castelcivita, Aquara, e dell'Infanzia di Controne;

la palestra e il campo nel plesso di Aquara;

la palestra nel plesso di Controne.

INDIVIDUAZIONE DEI PROBLEMI ED ESIGENZE DEI NOSTRI RAGAZZI

Riguardo al contesto sociale e culturale nel quale le diverse scuole operano, si rileva che esso risulta alquanto omogeneo, pur se non manca un certo benessere ed è, nel complesso, carente di iniziative e strutture capaci di promuovere apertura e sensibilità sociali maggiori.

I ragazzi, pertanto, occupano il loro tempo libero in attività di gioco, prevalentemente per strada o in attività di natura multimediale: televisione, play station, videogame. Per la maggioranza i valori e i modelli comportamentali di riferimento prevalenti rimangono quelli trasmessi dalle famiglie d'origine; famiglie tradizionali generalmente interessate allo sviluppo formativo dei propri figli, ma per lo più disorientate di fronte a nuove esigenze e bisogni legati ai bombardamenti dei mass media, alle mode, alle esigenze lavorative che riducono i tempi da vivere in famiglia, così da non comprendere i bisogni legati alla fase dell'età evolutiva dei propri figli e al tempo libero programmato in corsi di nuoto, danza, inglese, musica e quant'altro.

RISPOSTA EDUCATIVA E PROGETTUALE DELL'ISTITUZIONE SCOLASTICA

La Scuola, in tale contesto, è chiamata a promuovere e ad integrare la sua azione formativa con modelli differenziati atti a sostenere ed incrementare valori etico - sociali e culturali.

La Scuola è chiamata a dare risposte concrete di lettura consapevole del proprio territorio, riscoprendo e valorizzando le risorse che il nostro territorio offre.

La Scuola deve aiutare le famiglie a capire le esigenze e i conflitti interiori legati alla crescita dei loro figli, cercando insieme di trovare condivisione di intenti educativi.

A Scuola si va per imparare a capire e a fare per essere aiutati a partecipare in maniera sempre più consapevole alla cultura e alla vita sociale.

La Scuola diventa luogo di integrazione e di inclusione

A Scuola verranno valorizzati il senso di appartenenza e l'affetto per il proprio territorio.

Tenendo presente la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo (18 Dicembre 2006), ciascun alunno, al termine del ciclo di istruzione obbligatoria, deve aver acquisito le seguenti competenze chiave, trasversali a tutte le discipline:

- Comunicazione nella madre lingua;
 - Comunicazione nelle lingue straniere;
 - Competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia;
 - Competenza digitale;
 - Imparare ad imparare;
 - Competenze sociali e civiche;
 - Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
 - Consapevolezza ed espressione culturale;
- Tali competenze riguardano la costruzione, da parte dell'alunno, dell'**identità personale** e della **responsabilità sociale**.

INTEGRAZIONE ALUNNI DIVERSAMENTE ABILI

L'Istituto Comprensivo di Castelvita pone attenzione verso tutti gli aspetti della crescita globale degli alunni attraverso un processo educativo graduale e continuo che porti alla costruzione di una identità adulta. Nell'anno scolastico 2008/2009 nel nostro istituto, sono inseriti 6 alunni diversamente abili così distribuiti: 1 nella scuola dell'infanzia(plesso di Castelvita), 4 nella scuola primaria (2 nel plesso di Aquara, 2 nel plesso di Castelvita), 1 nella Scuola Secondaria di I grado (plesso di Castelvita)

Obiettivi generali

- Acquisire autonomia socio-affettiva-relazionale ed operativa;
- acquisire consapevolezza di sé;
- partecipare alla vita scolastica;
- impegnarsi nel lavoro scolastico ed extrascolastico;
- acquisire un metodo di lavoro e di studi

Il metodo, i contenuti, i tempi e le strategie organizzative saranno adeguate al fine di attuare interventi positivi progettuali di un'azione didattico-educativa, rivolti all'acquisizione di nuove abilità e competenze.

L'insegnante di sostegno opera:

- nelle classi comuni in cui è inserito l'alunno diversamente abile;
- collegialmente con i docenti assegnati alla classe in tutti i momenti della vita scolastica (conoscenza degli alunni, rapporti con le famiglie, programmazione e verifica degli obiettivi, contenuti, strumenti, metodi, tempi di realizzazione dell'attività scolastica);
- attuando interventi individualizzati

ACCOGLIENZA

- Certificazioni(ex art.2 D.P.R.24-02-94)
- Diagnosi clinica
- Diagnosi funzionale(ex art.3 D.P.R. 24-02-94)
- Conoscenza accurata dell'alunno e del suo eventuale percorso scolastico(continuità) in riferimento alle attitudini affettive, relazionali,cognitive
- Valorizzazione delle sue esperienze personali
- Promozione dell'apprendimento collaborativo
- Stimolazione all'esplorazione e alla scoperta
- Realizzazione di percorsi laboratoriali
- Inserimento nei progetti extrascolastici(viaggi di istruzione,visite guidate,progetti a tema,ecc.)
- Osservazioni
- Verifiche e valutazioni collegiali riferite al percorso scolastico attuato
- Eventuali modifiche
- Percorso scolastico pianificato e orientamento alla classe

PERCORSI SCOLASTICI ATTUABILI

- **P.S.P.**(Piano di studio personalizzato) Programmazione con obiettivi minimi(semplificazioni,riduzioni,sostituzioni) o con obiettivi corrispondenti (ma con tempi più lunghi,mezzi,modalità,spazi,contenuti diversi)rispetto alle indicazioni ministeriali per la classe di appartenenza.
- **P.E.I.**(Piano educativo individualizzato)
Programmazione differenziata con obiettivi didattico-formativi non riconducibili ai programmi ministeriali della classe di appartenenza ma con le stesse valenze educative.

RIFLESSIONI

Il progetto I CARE, dalla scuola da me diretta, è stato visto, dal principio, come una sfida per mettersi in discussione ed analizzare i processi educativi messi in atto, così da coglierne le positività e le criticità.

“Siamo una scuola inclusiva?”

E' da questo grosso interrogativo che sono emerse le esigenze di:

- agire sulla didattica per personalizzare gli apprendimenti ed esplicitare ciò che implicitamente e, talvolta, anche inconsapevolmente, può avere potenzialità inaspettate;
- promuovere pratiche laboratoriali coinvolgenti ed adeguate al contesto classe, tali da favorire il superamento della dispersione occulta, la demotivazione degli alunni e la frammentarietà dei saperi;
- riflettere sull'organizzazione del contesto scuola per promuovere una formazione in azione con documentazione e socializzazione del lavoro in rete.

E' su quest'ultimo punto che vorrei soffermarmi. Sono fermamente convinta che la professionalità docente riflessiva, non autoreferenziale e sempre tesa al miglioramento, attraverso una formazione in azione, sia alla base di una scuola di qualità, attenta ai risultati, che non può e non deve lasciare nulla all'improvvisazione.

Spesso nella scuola vengono attivate ottime pratiche didattiche-laboratoriali, ma non vengono documentate e non vengono sistematizzate attraverso un percorso rigorosamente scientifico.

Tale necessità è stata avvertita da Collegio dei Docenti dell'Istituto Comprensivo di Castelcivita, che ha voluto partecipare al progetto I CARE, trovando come diretto interlocutore il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno. E' stata siglata una convenzione che ha permesso la collaborazione tra Scuola e Università per la realizzazione del percorso di ricerca-azione. Ad un' iniziale formazione con approccio teorico e riferimenti epistemologici, si è passati ad attività di laboratorio sui metodi della psicomotricità e della trasferibilità cognitiva.

I docenti sono stati divisi in gruppi di lavoro per discipline e in verticale (primaria e secondaria di I grado), lasciando i docenti di sostegno in un laboratorio specifico.

Tale esperienza è stata accolta con molto entusiasmo dai docenti. La discussione su varie problematiche inerenti all'insegnamento- apprendimento, il confronto e lo scambio di esperienze hanno migliorato ciascuno e hanno confortato chi già, nel contesto classe, adottava una didattica laboratoriale.

Il Team universitario ha seguito, passo dopo passo, l'intero processo avviato, dando la possibilità di sperimentare anche l'utilizzo del calorimetro durante le attività. Vi sono stati due momenti di somministrazione nei mesi di febbraio e maggio con una riflessione comune dei risultati con feedback finale, a livello di singola istituzione scolastica e, successivamente, ci sarà anche in rete.

Ed è sicuramente quest'ultimo aspetto uno dei più positivi dell'esperienza realizzata: la rete di interesse costituita tra le varie scuole, anche se faticosa ed in una fase operativa ancora embrionale, risulta essere sia efficiente che efficace attraverso un rapporto di pari dignità tra i soggetti coinvolti.

Le azioni della rete, messe in atto, sono: l'analisi dei bisogni formativi, la formazione dei docenti, l'azione di monitoraggio e pilotaggio del percorso formativo e la produzione di materiale finale.

L'auspicio è che la visione e la missione che hanno mosso le nostre azioni abbiano un prosieguo che travalichi il percorso progettuale appena conclusosi per *ricercare in azione* nuove prassi efficaci da sistematizzare nel proprio fare didattica.

A nome dell'intera rete da me coordinata, ringrazio vivamente, per la preziosa collaborazione e per il valido supporto scientifico, il Prof. Giuseppe Acone, Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, il prof. Maurizio Sibilio, responsabile del Settore Scientifico disciplinare "Metodi e didattiche delle attività sportive", il prof. Gomez Paloma, il prof. Giuseppe Baldassarre e tutto il Team universitario che ha operato con le nostre scuole.

L'esperienza dei docenti – IV A sperimentale

di Adele Parente

La classe IV (classe sperimentale) del plesso di Aquara, dell'Istituto Comprensivo di Castelvita, è formata da 9 alunni: n° 3 femmine pari al 33% e n°6 maschi pari al 67%, con la presenza di due bambini diversamente abili (n°1 maschio e n°1 femmina). Osservando gli alunni in situazioni di gioco libero ed organizzato si evidenzia una particolare vivacità, tuttavia tutti si dimostrano interessati e partecipi alle attività scolastiche e ben disposti all'apprendimento.

La Scuola opera in un contesto socio-economico e culturale abbastanza buono, nel complesso carente di iniziative e strutture capaci di promuovere aperture e sensibilità maggiori. I bambini pertanto, occupano il loro tempo in attività di gioco, prevalentemente per strada o in attività di natura multimediale: televisione, videogame, computer. La Scuola in tale contesto, promuove e integra la sua azione formativa con modelli differenziati atti a sostenere ed incrementare valori

etico-sociali e culturali, riconoscendo i diversi aspetti della propria esperienza motoria, emotiva e relazionale, nella consapevolezza, proporzionata all'età, della loro interdipendenza e integrazione con ambienti adeguati: laboratori scientifici, di lettura, arte e immagine, sala mensa, palestra e aula multimediale.

Con il progetto ICARE i bambini attraverso l'approccio psicomotorio che ha previsto:

- consegne condivise non direttive;
- regole precise;
- vissuto esperienziale a carattere motorio e corporeo;
- una riflessione collettiva e non una verifica standard;
- una valutazione;

hanno acquisito il concetto di linea, regione interna, esterna, poligonale, non poligonale con la costruzione di triangoli, dividendo la lezione in tre moduli. Dopo aver svolto la lezione di ogni modulo i bambini hanno risposto al test: "Ricordo selettivo di parole" che ha consentito di verificare la ritenzione dei termini proposti durante la sperimentazione. E' molto importante essere convinti che tutto il processo di acquisizione di conoscenze sia un processo "creativo" che metta in gioco le abilità del bambino, le sue capacità di osservare la realtà. La molteplicità e la ricchezza di esperienze sono per Vigotskij, alla base dello sviluppo dei processi psichici superiori. "Quanto più ricca sarà l'esperienza dell'individuo, tanto più abbondante sarà il materiale di cui lui potrà disporre ... da ciò si può trarre, la necessità di allargare quanto più possibile l'esperienza del bambino, se vogliamo formare delle basi abbastanza solide per la sua attività creativa". L'utilizzo di una didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE va oltre il 50% del tempo orario previsto delle attività didattiche.

L'attività pratica e l'esperienza personale dei bambini devono essere alla base della scoperta, per saper, poi, utilizzare il lessico specifico di ogni disciplina. Le conoscenze e le abilità, quando sono acquisite con l'attività personale, si dimenticano meno facilmente e vengono utilizzate con maggiore facilità e prontezza di quelle che sono state imposte dagli altri. Una didattica laboratoriale centrata sul corpo e sul movimento in presenza di alunni disabili, consente loro di poter usufruire di uno spazio alternativo per svilupparsi, crescere e acquisire nuove conoscenze e competenze sulla base delle proprie potenzialità e con modalità condivise da tutto il gruppo classe.

L'ambiente della classe può diventare uno degli strumenti più favorevoli per l'apprendimento dei bambini, gli ambienti possono essere trasformati a tal fine e diventare confortevoli e stimolanti. Un'aula organizzata con angoli specializzati per attività specifiche in cui il gruppo classe può attivarsi con modalità diverse è veramente per tutti; anche i bambini disabili inseriti in classe possono trovarvi impegni e stimoli adeguati alle loro possibilità e avvalersi di un'occasione

formativa in cui è possibile imparare ad interagire con l'altro, il tutto in un contesto orientato alla costituzione di un gruppo capace di vivere bene insieme.

L'esperienza dei docenti – III A (I grado) sperimentale

di Antonia Iorio

La classe III sez. A è formata da tredici alunni: sette femmine e sei maschi, di cui uno munito di certificazione "H": dichiarato diversamente abile e ben inserito nel gruppo-classe; non vi sono ripetenti.

Provengono tutti dalla stessa classe I e II sez. A della Scuola Secondaria di 1° grado di Castelcivita. L'ambiente socio-culturale di provenienza è omogeneo.

La realtà economica di Castelcivita è prevalentemente agricola; pochi sono le sollecitazioni e i contributi extrascolastici per l'arricchimento cognitivo ed espressivo; mancano, infatti, strutture ricreative e d'associazione, finalizzate alla formazione e al benessere dei preadolescenti. La Scuola è l'Unico Referente culturale e a essa spetta il compito di arricchire, stimolare e orientare le abilità dei ragazzi.

Pertanto, il profilo emergente della classe all'inizio dell'anno scolastico era il seguente:

Ambito cognitivo (preparazione)
Alunni n° 5__ Conoscenze buone, abilità sicure; affidabili e autonomi nell'impegno.
Alunni n° 4__ Conoscenze e abilità più che sufficienti; necessitano, a volte, di chiarimenti.
Alunni n° 3__ Conoscenze e abilità appena sufficienti; difficoltà nel metodo di studio.
Alunni n° 1__ Conoscenze e abilità carenti; metodo di lavoro da acquisire.

Dall'analisi della situazione di partenza e dalle osservazioni sistematiche quotidiane, è emersa la necessità di definire i seguenti:

OBIETTIVI COGNITIVI - SAPERE

- Acquisizione delle conoscenze;
- Sintesi delle informazioni e loro organizzazione per produzioni personali:

- Acquisizione della dimensione temporale, educando al senso storico.

ATTIVITA' LABORATORIALI – SAPER FARE

Al fine di rafforzare e ampliare le competenze comunicative, promuovere lo sviluppo del pensiero logico, la didattica laboratoriale rappresenta un momento importante dell'azione educativa, pertanto sono state progettate attività che comprendessero i laboratori di:

1. Scrittura Creativa: drammatizzazione
2. Laboratorio Storico- linguistico.

Purtuttavia, il metodo prevalentemente in uso si basa sulla comunicazione verbale.

Il mio modo di “fare scuola” era infatti impostato sul metodo tradizionale: le ore della mia cattedra erano impiegate, per la maggior parte, in attività curriculari, le restanti in attività di laboratorio.

Quando ho partecipato al corso di formazione del Progetto Nazionale I Care, ho riconosciuto i limiti della classica lezione frontale che non tiene conto dell'eterogeneità e delle differenze individuali che costituiscono sempre più la realtà delle nostre classi.

Servono delle strategie didattiche nuove, di collegamento tra l'alunno in difficoltà e la classe. Strategie didattiche utilizzabili con tutti gli alunni (non solo quello disabile), che mettano in azione esplicitamente le capacità e i mezzi d'insegnamento presenti nel gruppo classe (gli altri alunni) e che potenzino le differenze e conferiscano ruoli e compiti distinti e aggiuntivi agli alunni, per dare concretezza all'imparare insieme.

Adottando gli approcci alternativi proposti:

APPROCCIO PSICOMOTORIO

- Consegna non direttiva ma condivisa.
- Poche regole ma ferme,
- Vissuto esperienziale a carattere corporeo e motorio.
- Riflessione collettiva e non verifica standard.
- Autovalutazione.
- Costruzione di una drammatizzazione simbolica dei parametri e delle azioni utilizzando il linguaggio corporeo.

APPROCCIO CORPOREAMENTE SIGNIFICATIVO

- Modello teorico: Apprendimento significativo (Aucube).
- Modello Didattico: Mappe Concettuali di Novak modificato dall'integrazione dei campi di esperienza e dalle teorie di Hebb (Mappe concettuali dinamiche).
- Costruzione di un percorso corporeo che riassume parametri e azioni (Circuito di rappresentazione corporeo a tappe),

sono stati definiti nuovi **obiettivi didattici**:

- Saper raccontare.
- Saper ascoltare .
- Saper condividere esperienze personali, documentate da testi espressivi.

Ad essi si è associato quale obiettivo educativo irrinunciabile:

- Lo star bene a scuola. Ossia:

vivere in un clima interagente che appaghi i bisogni personali di appartenenza, di stima, di socialità e offra opportunità di un costruttivo contatto e confronto con gli altri.

Si è cercato di lenire qualche disagio emergente, attraverso la discussione guidata su temi legati all'evento storico trattato e sull'importanza della collaborazione, della solidarietà, della relazione d'aiuto tra compagni di classe.

Gli alunni hanno, poi, prodotto testi scritti da mimare e drammatizzare: La spedizione dei Mille e Il dopo-Garibaldi in Italia. Gli alunni della classe 3[^] A, durante la lezione improntata sul metodo Psico-Motorio, hanno indossato i calorimetri per la misurazione del dispendio energetico; non hanno provato imbarazzo o malessere, anzi, erano curiosi di conoscere il loro consumo calorico.

La classe ha terminato il percorso di I-Care con la somministrazione del test RSP: ricordo selettivo di dodici parole-chiave.

FASI

A) Individuazione dei parametri descrittivi:

- Personaggi e nomi.
- Date e Luoghi.
- Oggetti e colori.

B) Individuazione delle azioni:

- Chi agisce.
- Cosa fa.
- Con quale sequenza.

N.1 Modulo – Approccio Trasmissivo - 30/01/2009

N.2 Modulo - Approccio Psico-Motorio - 05/02/2009

N.3 Modulo – Approccio Corporeamente Significativo - 11 /02/2009

Gli stessi testi RSP sono stati somministrati in tre giornate diverse nella settimana dal 20 al 27 aprile 2009.

L'esperienza è stata gratificante per l'intero gruppo-classe e per l'insegnante.

Tutti i ragazzi hanno risposto con sensibilità ed entusiasmo alle sollecitazioni fornite, partecipando attivamente a tutto il percorso e dando eccellenti e stimolanti collaborazioni e per aver, inoltre, operato in un clima sereno e proficuo.

MATERIALE PRODOTTO

Spedizione dei Mille – Lezione Mimata

1. Raccolta dei Mille a Quarto;
2. Partenza i saluti;
3. Navigazione e avvistamento Sicilia;
4. Sbarco e combattimento;
5. Massacro di Bronte;
6. Combattimento per liberare Napoli;
7. Incontro di Teano.

Il Dopo- Garibaldi in Italia (1861-1970) - Lezione Drammatizzata

1. 1862 - Garibaldi vuole liberare Roma. Sull'Aspromonte è ferito e catturato;
2. Minghetti trasferisce la Capitale da Torino a Firenze;
3. Napoleone III è fatto prigioniero a Sedan dai Tedeschi;
4. I Bersaglieri entrano a Roma attraverso Porta Pia;
5. Legge delle Guarentigie;
6. Roma Capitale: fine delle Lotte Risorgimentali.

Istituto Omnicomprensivo Torre Orsaia – Roccamare

di Romualdo Carro

La Scuola di Torre Orsaia è un Istituto Omnicomprensivo: accompagna i suoi utenti dalla scuola dell'Infanzia sino al conseguimento del Diploma.

La particolare collocazione delle sue sedi, distribuite nei comuni di Torre Orsaia e Roccamare, conferisce all'Istituto una peculiare funzione di cerniera tra le aree marittime del golfo di Policastro e le aree interne.

Il panorama economico della zona è costellato di piccole aziende a carattere familiare legate all'agricoltura ma anche alla lavorazione del ferro, del legno, del marmo.

L'offerta delle attività opzionali vengono espletate nei laboratori di informatica, linguistico, ambientale, musicale, palestra e nei vari spazi in dotazione dell'Istituto.

Il numero complessivo degli alunni è di 506, di cui 212 maschi e 294 femmine, i disabili sono 9 e gli immigrati 7.

L'Istituto è capofila di una rete, che comprende altre due scuole, San Giovanni a Piro e Pisciotta, per la realizzazione del Progetto I CARE, le cui azioni, finalizzate all'integrazione, hanno visto protagonisti i docenti e gli alunni della rete coinvolti in percorsi di ricerca-azione.

Il Progetto è stato incentrato sull'area della didattica inclusiva con percorsi attivi ed ha mirato a creare le condizioni necessarie per promuovere un cambiamento duraturo ed efficace nella didattica, attraverso una specifica azione di formazione, con lo scopo di diffondere i risultati di un'esperienza di ricerca-azione che potrebbero contribuire ad una costruzione degli apprendimenti, anche sotto il profilo metodologico basati sulla didattica attiva e l'apprendimento cooperativo.

Le iniziative di formazione sono state pianificate dal dipartimento di Scienze delle Educazione dell'Università di Salerno che ha realizzato le fasi del Progetto relativo alla docenza, tutoring, coordinamento scientifico, monitoraggio e documentazione.

Il dialogo costante con esperti è stato alla base delle creazioni di buone prassi comuni e condivise per rispondere alle esigenze del nuovo tessuto sociale.

L'intenso lavoro organizzativo e di coordinamento, al quale hanno partecipato attivamente molti docenti, ha permesso di aumentare le occasioni di confronto oltre a dare nuove opportunità di integrazione agli alunni diversamente abili presenti nella scuola.

Gli alunni, favoriti dalla mediazione costante dei docenti, sono riusciti ad entrare nel giusto clima di lavoro produttivo, difatti, la concordia, la collaborazione e la condivisione che ha pervaso l'intero

svolgimento, ha permesso l'integrazione ognuno con le proprie differenze, caratteristiche e individualità.

Le classi destinarie (sperimentali e controllo) sono state scelte in base ad una preventiva selezione svolta dalla coordinatrice, del gruppo di sostegno della scuola, che ha valutato insieme ai consigli di classe, l'impatto, la riuscita e la ricaduta, di tale intervento, sugli alunni e su tutta la comunità scolastica.

L'esperienza dei docenti – IA sperimentale IB controllo

di Antonella Battipaglia e Rosa Brandi

L'Istituto Comprensivo "Giovanni XXIII" di Torre Orsaia (Sa), comprende tre plessi di Scuola dell'Infanzia, due plessi di Scuola Primaria e di Scuola Secondaria di I grado ed un Liceo delle Scienze Sociali con sede nel capoluogo.

I due plessi di Scuola Primaria sono collocati a Torre Orsaia e a Roccagloriosa. I due Comuni, situati nell'estremo lembo del Parco Nazionale del Cilento e Vallo di Diano, distano tra loro circa cinque chilometri. Il territorio presenta una morfologia collinare con una vegetazione tipicamente mediterranea di uliveti secolari, querceti, piccoli vigneti e arbusti di lentisco, corbezzolo ed erica.

Le attività economiche della zona sono diversificate: piccole aziende agricole a conduzione familiare, lavorazione del legno, del ferro, del marmo e della pietra. A Torre Orsaia vi è una piccola industria che produce mezzi agricoli. Il settore terziario comprende il commercio, i trasporti, il credito, i servizi ed il turismo, per la vicinanza dei Comuni ai centri balneari di Palinuro, Scario e Maratea e per la presenza, nel Comune di Roccagloriosa di un sito archeologico risalente al VI sec. A.C. e di due piccoli musei.

Il profilo culturale degli alunni che accedono alla scuola appare molto variegato e diverso. Vi è una diversità di stimoli offerti dalle famiglie verso i propri figli e questo si ripercuote sia nella motivazione all'impegno scolastico che nelle aspettative verso la scuola.

Le due Scuole Primarie dell'Istituto sono situate al centro dei paesi e sono composte ognuna da cinque classi. Gli edifici che le ospitano possiedono:

Un ampio salone di ingresso, utile e sfruttato per l'Ed. Motoria e per ogni tipo di manifestazione scolastica;

Un laboratorio di informatica, con 12 postazioni e linea ADSL;

1/2 sale-mensa;

5/7 spaziose aule;

Un televisore con lettore DVD;

Una fotocopiatrice;

Una mini biblioteca scolastica.

La Primaria di Torre Orsaia funziona con un orario articolato secondo la modalità del tempo pieno, con 40 ore di lezione settimanali di cui 10/12 utilizzate per la didattica laboratoriale. La Primaria di Roccagloriosa, invece, rispetta un orario settimanale di 33 ore, con due rientri pomeridiani, e, di queste, almeno cinque sono destinate a progetti e percorsi laboratoriali, a seconda delle diverse esigenze didattiche.

La classe sperimentale che ha partecipato al progetto è stata la classe prima di Roccagloriosa, composta da 19 alunni: 9 bambine e 10 bambini. Mentre quella di controllo è stata la classe parallela di Torre Orsaia, composta da 18 alunni: 9 bambine e 9 bambini.

Fin dai primi giorni di scuola sono apparsi allievi attenti e desiderosi di partecipare alle varie iniziative didattiche. Hanno mostrato buona disponibilità e ritmi generali di apprendimento regolari ed adeguati alla fascia di età di appartenenza (6/7 anni). Nel periodo di attuazione del progetto, i bambini delle due scuole erano alle prese con la delicata fase dell'inserimento nel nuovo ordine di scuola e dell'apprendimento della tecnica della letto-scrittura.

Tuttavia, seguendo le indicazioni suggerite dai proff. Baldassarre e Gomez, nelle lezioni del corso di formazione tenutosi a Capaccio e Salerno nel novembre 2008, sono state preparate e proposte tre Unità di Apprendimento sul programma di Storia ed, in particolare, sull'obiettivo della comprensione della Ciclicità degli eventi.

Per ogni U.d.A. è stata adottata una diversa metodologia.

Nel primo percorso è stata presentata la scansione del giorno e la struttura della settimana, in un clima positivo di ascolto reciproco, per favorire la relazione e la comunicazione, e con un approccio prettamente ludico-motorio-musicale.

La seconda U.d.A. ha presentato i mesi dell'anno, attraverso la drammatizzazione di un semplice e breve copione, "scritto", sceneggiato e interpretato dagli stessi alunni.

Il contenuto della terza unità di lavoro è stato quello delle stagioni, affrontato con il metodo della ricerca: parole chiavi, brevi frasi, raccolta, lettura e confronto di fonti, grafici e tabelle di sintesi.

La Storia, per bambini di classe prima, consiste nello sviluppo delle rappresentazioni temporali delle routine quotidiane e settimanali, delle esperienze ripetitive e cicliche e nell'uso di tracce allo scopo di ricostruire le esperienze. Le tre diverse metodologie impiegate (approccio psicomotorio, approccio corporeamente significativo, approccio trasmissivo), sono apparse, ognuna per i peculiari aspetti, tutte ugualmente valide ed efficaci, come si può desumere anche dai risultati delle prove di verifica prodotte.

Alla base di ogni U.d.A., il punto di partenza è sempre stato quello dell'esperienza dell'alunno, rievocata e analizzata in modo da mettere in rilievo soprattutto gli aspetti temporali nelle diverse

componenti. Questo anche per favorire un primo approccio al complesso concetto di tempo storico e di ricerca storica (le fonti).

Sia nella classe sperimentale che in quella di controllo, si è cercato di avviare la “curiosità”: “osservare, analizzare, formulare ipotesi, reperire le fonti...stendere frasi di sintesi”. Di impegnare l’alunno a costruire gradualmente le categorie di base necessarie per leggere in modo sempre più consapevole la realtà sociale in cui vive e per poter affrontare, in modo proficuo, lo studio delle società umane e della loro evoluzione nel tempo.

L’esperienza dei docenti – IV B sperimentale S. Giovanni a Piro

di Furiati Anna e Lamoglie Anna

La classe IV B sperimentale è composta da 15 alunni di cui 9 femmine, 6 maschi e 2 alunne con disabilità.

Il contesto socio-economico varia da un tenore di vita medio ad uno medio - basso, cioè, da famiglie in grado di sostenere economicamente e culturalmente proposte di apprendimento integrative e quelle del percorso scolastico, a famiglie che fanno fatica a seguire i propri figli a causa degli impegni di lavoro o per carenze culturale.

La scuola, anche se una struttura nuova, presenta aule non molto spaziose che consentono di svolgere adeguatamente le attività curricolari, ma non permettono forme diverse di aggregazione degli alunni.

Non disponendo di una palestra, è utilizzato l’atrio per le attività relative al laboratorio espressivo e teatrale e per le attività motorie e sportive.

Quando le condizioni lo permettono, sono utilizzati gli spazi esterni adiacenti all’edificio.

L’aula riservata alle attività di informatica è fornita di n° 5 PC e risulta insufficiente a far lavorare una classe, nonché a svolgere percorsi di apprendimento individualizzati o di piccoli gruppi.

Gli insegnanti partecipano a corsi di aggiornamento organizzati dalla scuola, si documentano su libri, riviste specializzate, per affrontare in modo sempre più consapevole, le difficoltà che giorno per giorno si presentano nell’espletamento della funzione didattica.

Attraverso la conoscenza dell’ambiente extrascolastico e scolastico e dall’individuazione delle caratteristiche salienti degli alunni (cioè, analisi delle capacità di ognuno, individuazione delle sue potenzialità, rispetto dell’unità e unicità della persona), dalla potenzialità formativa del territorio e dalle finalità educative espresse nel POF, scaturiscono i bisogni formativi degli alunni.

L'individuazione di tali bisogni, è fondamentale per il raggiungimento dei traguardi che si prefigge la scuola, cioè, l'acquisizione delle abilità e delle conoscenze personali di ognuno, che lo porteranno ad essere l'uomo e il cittadino del domani.

Le emergenze didattiche presenti maggiormente nella nostra scuola, sono riconducibili a disagi socio-ambientali, economici e culturali delle famiglie da cui provengono gli alunni:

- difficoltà di attenzione e di concentrazione;
- scarsa socializzazione e iperattivismo;
- difficoltà linguistiche e comunicative;
- povertà di contenuti e lessicali;
- influenze dialettali.

Elementi che si ripercuotono negativamente sull'apprendimento.

Utilizzazione della didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE: fino al 30% .

Utilizzazione della didattica laboratoriale centrata sul corpo e il movimento da parte del docente prima del progetto I CARE in presenza di un alunno con disabilità: fino al 30%.

Utilizzazione della didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE in presenza di un alunno disabile per favorire i processi di inclusione: dal 30% al 50% del tempo previsto per le attività didattiche.

L'esperienza dei docenti – IV A controllo S. Giovanni a Piro

di De Luca M.

La classe IV A di controllo è composta da 14 alunni di cui 6 femmine, 8 maschi, un alunno con disabilità ed un'alunna proveniente dal Marocco.

Il contesto socio-economico varia da un tenore di vita medio ad uno medio - basso, cioè, da famiglie in grado di sostenere economicamente e culturalmente proposte di apprendimento integrative e quelle del percorso scolastico, a famiglie che fanno fatica a seguire i propri figli a causa degli impegni di lavoro o per carenze culturale.

La scuola, anche se una struttura nuova, presenta aule non molto spaziose che consentono di svolgere adeguatamente le attività curricolari, ma non permettono forme diverse di aggregazione degli alunni.

Non disponendo di una palestra, è utilizzato l'atrio per le attività relative al laboratorio espressivo e teatrale e per le attività motorie e sportive.

Quando le condizioni lo permettono, sono utilizzati gli spazi esterni adiacenti all'edificio.

L'aula riservata alle attività di informatica è fornita di n° 5 PC e risulta insufficiente a far lavorare una classe, nonché a svolgere percorsi di apprendimento individualizzati o di piccoli gruppi.

Gli insegnanti partecipano a corsi di aggiornamento organizzati dalla scuola, si documentano su libri, riviste specializzate, per affrontare in modo sempre più consapevole, le difficoltà che giorno per giorno si presentano nell'espletamento della funzione didattica.

Attraverso la conoscenza dell'ambiente extrascolastico e scolastico e dall'individuazione delle caratteristiche salienti degli alunni (cioè, analisi delle capacità di ognuno, individuazione delle sue potenzialità, rispetto dell'unità e unicità della persona), dalla potenzialità formativa del territorio e dalle finalità educative espresse nel POF, scaturiscono i bisogni formativi degli alunni.

L'individuazione di tali bisogni, è fondamentale per il raggiungimento dei traguardi che si prefigge la scuola, cioè, l'acquisizione delle abilità e delle conoscenze personali di ognuno, che lo porteranno ad essere l'uomo e il cittadino del domani.

Le emergenze didattiche presenti maggiormente nella nostra scuola, sono riconducibili a disagi socio-ambientali, economici e culturali delle famiglie da cui provengono gli alunni:

- difficoltà di attenzione e di concentrazione;
- scarsa socializzazione e iperattivismo;
- difficoltà linguistiche e comunicative;
- povertà di contenuti e lessicali;
- influenze dialettali.

Elementi che si ripercuotono negativamente sull'apprendimento.

Utilizzazione della didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE:
fino al 30% .

Utilizzazione della didattica laboratoriale centrata sul corpo e il movimento da parte del docente prima del progetto I CARE in presenza di un alunno con disabilità: fino al 30%.

Utilizzazione della didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE in presenza di un alunno disabile per favorire i processi di inclusione: dal 30% al 50% del tempo previsto per le attività didattiche.

L'esperienza dei docenti – V A sperimentale S. Giovanni a Piro

di Graciela Gianni e Lamoglie Anna

La classe V A sperimentale è composta da 13 alunni di cui 10 femmine, 3 maschi, 2 alunne con disabilità ed un'alunna tedesca.

Il contesto socio-economico varia da un tenore di vita medio ad uno medio - basso, cioè, da famiglie in grado di sostenere economicamente e culturalmente proposte di apprendimento integrative e quelle del percorso scolastico, a famiglie che fanno fatica a seguire i propri figli a causa degli impegni di lavoro o per carenze culturale.

La scuola, anche se una struttura nuova, presenta aule non molto spaziose che consentono di svolgere adeguatamente le attività curricolari, ma non permettono forme diverse di aggregazione degli alunni.

Non disponendo di una palestra, è utilizzato l'atrio per le attività relative al laboratorio espressivo e teatrale e per le attività motorie e sportive.

Quando le condizioni lo permettono, sono utilizzati gli spazi esterni adiacenti all'edificio.

L'aula riservata alle attività di informatica è fornita di n° 5 PC e risulta insufficiente a far lavorare una classe, nonché a svolgere percorsi di apprendimento individualizzati o di piccoli gruppi.

Gli insegnanti partecipano a corsi di aggiornamento organizzati dalla scuola, si documentano su libri, riviste specializzate, per affrontare in modo sempre più consapevole, le difficoltà che giorno per giorno si presentano nell'espletamento della funzione didattica.

Attraverso la conoscenza dell'ambiente extrascolastico e scolastico e dall'individuazione delle caratteristiche salienti degli alunni (cioè, analisi delle capacità di ognuno, individuazione delle sue potenzialità, rispetto dell'unità e unicità della persona), dalla potenzialità formativa del territorio e dalle finalità educative espresse nel POF, scaturiscono i bisogni formativi degli alunni.

L'individuazione di tali bisogni, è fondamentale per il raggiungimento dei traguardi che si prefigge la scuola, cioè, l'acquisizione delle abilità e delle conoscenze personali di ognuno, che lo porteranno ad essere l'uomo e il cittadino del domani.

Le emergenze didattiche presenti maggiormente nella nostra scuola, sono riconducibili a disagi socio-ambientali, economici e culturali delle famiglie da cui provengono gli alunni:

- difficoltà di attenzione e di concentrazione;
- scarsa socializzazione e iperattivismo;
- difficoltà linguistiche e comunicative;
- povertà di contenuti e lessicali;

- influenze dialettali.

Elementi che si ripercuotono negativamente sull'apprendimento

Utilizzazione della didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE: fino al 30% .

Utilizzazione della didattica laboratoriale centrata sul corpo e il movimento da parte del docente prima del progetto I CARE in presenza di un alunno con disabilità: fino al 30%.

Utilizzazione della didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE in presenza di un alunno disabile per favorire i processi di inclusione: dal 30% al 50% del tempo previsto per le attività didattiche.

L'esperienza dei docenti – V B controllo S. Giovanni a Piro

di Percopo Maria Rosaria

La classe V B di controllo è composta da 13 alunni di cui 8 femmine e 5 maschi .

Il contesto socio-economico varia da un tenore di vita medio ad uno medio - basso, cioè, da famiglie in grado di sostenere economicamente e culturalmente proposte di apprendimento integrative e quelle del percorso scolastico, a famiglie che fanno fatica a seguire i propri figli a causa degli impegni di lavoro o per carenze culturale.

La scuola, anche se una struttura nuova, presenta aule non molto spaziose che consentono di svolgere adeguatamente le attività curricolari, ma non permettono forme diverse di aggregazione degli alunni.

Non disponendo di una palestra, è utilizzato l'atrio per le attività relative al laboratorio espressivo e teatrale e per le attività motorie e sportive.

Quando le condizioni lo permettono, sono utilizzati gli spazi esterni adiacenti all'edificio.

L'aula riservata alle attività di informatica è fornita di n° 5 PC e risulta insufficiente a far lavorare una classe, nonché a svolgere percorsi di apprendimento individualizzati o di piccoli gruppi.

Gli insegnanti partecipano a corsi di aggiornamento organizzati dalla scuola, si documentano su libri, riviste specializzate, per affrontare in modo sempre più consapevole, le difficoltà che giorno per giorno si presentano nell'espletamento della funzione didattica.

Attraverso la conoscenza dell'ambiente extrascolastico e scolastico e dall'individuazione delle caratteristiche salienti degli alunni (cioè, analisi delle capacità di ognuno, individuazione delle sue potenzialità, rispetto dell'unità e unicità della persona), dalla potenzialità formativa del territorio e dalle finalità educative espresse nel POF, scaturiscono i bisogni formativi degli alunni.

L'individuazione di tali bisogni, è fondamentale per il raggiungimento dei traguardi che si prefigge la scuola, cioè, l'acquisizione delle abilità e delle conoscenze personali di ognuno, che lo porteranno ad essere l'uomo e il cittadino del domani.

Le emergenze didattiche presenti maggiormente nella nostra scuola, sono riconducibili a disagi socio-ambientali, economici e culturali delle famiglie da cui provengono gli alunni:

- difficoltà di attenzione e di concentrazione;
- scarsa socializzazione e iperattivismo;
- difficoltà linguistiche e comunicative;
- povertà di contenuti e lessicali;
- influenze dialettali.

Elementi che si ripercuotono negativamente sull'apprendimento

Utilizzazione della didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE: fino al 30% .

Utilizzazione della didattica laboratoriale centrata sul corpo e il movimento da parte del docente prima del progetto I CARE in presenza di un alunno con disabilità: fino al 30%.

Utilizzazione della didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE in presenza di un alunno disabile per favorire i processi di inclusione: dal 30% al 50% del tempo previsto per le attività didattiche.

Scuola Media Tasso Salerno

di Rosa Esposito

La scuola, intitolata al celebre poeta Torquato Tasso, è ubicata in Via Iannicelli, nel rione Carmine di Salerno, è stata inaugurata il 24 novembre 1966 da Aldo Moro.

La scuola è costituita da un edificio idoneo per le esigenze scolastiche; un ampio cortile con aiuole e alberi; un atrio; corridoi larghi e luminosi; aule spaziose.

L'edificio è fornito di due ingressi di cui uno conforme alla normativa per i portatori di handicap, di due palestre coperte ben attrezzate e di una palestra scoperta.

La scuola è ubicata nell'area mediana di Salerno, nel popoloso quartiere del Carmine, la realtà urbana è caratterizzata da una vocazione al terziario.

La popolazione scolastica è alquanto eterogenea sul piano socio-economico e annovera alunni provenienti da Comuni limitrofi, che spesso hanno frequentato le scuole elementari cittadine e perciò appaiono già bene integrati nel contesto sociale.

La maggioranza dei genitori partecipa attivamente alla vita della scuola.

La nostra scuola è frequentata 613 dei quali 318 femmine e 295 maschi, di questi alunni, 4 sono in situazione di handicap e 15 immigrati.

Il Piano dell'Offerta Formativa (POF) della Scuola Secondaria Statale di Primo Grado "T.TASSO" è il documento che ne attesta l'identità culturale e progettuale. Esso perciò:

- esplicita le scelte educative, didattiche e organizzative adottate, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e nel quadro dei documenti attuativi della riforma della scuola;
- formalizza l'impegno per l'ampliamento e il miglioramento del servizio offerto in vista del successo formativo;
- valorizza l'apertura nei confronti delle altre agenzie formative del territorio;
- rende trasparenti le regole del funzionamento e della gestione;
- è elaborato annualmente e può essere rivisto e aggiornato ogni qualvolta sia necessario.

Tale situazione, di relativa complessità gestionale, offre tuttavia una molteplicità e diversità di spunti che la Scuola "T. Tasso" utilizza come fonte di suggerimenti e indicazioni per una modalità educativa ampia ed unitaria riconosciuta ormai da alcuni anni come "apertura ricettiva e interattiva al territorio".

Apertura al territorio significa apertura alle necessità formative della società, alle proposte delle agenzie culturali e degli enti più vivi ed interessanti che su tale territorio si trovano ad operare, contribuendo con essi all'individuazione della sua vera identità.

L'apertura al territorio è quindi per la Scuola "T. Tasso" un serio impegno all'ascolto di istanze, proposte ed esigenze culturali, educative, formative provenienti dalla nostra realtà e al contempo volontà di collaborazione nella direzione di una offerta didattica allargata e strettamente collegata alle problematiche e ai caratteri dei diversi ambienti sociali sui quali essa si articola.

Considerando che la realtà nella quale si trova ad operare è in continuo divenire, la Scuola "T. Tasso" vuole essere promotrice positiva di cambiamenti futuri.

Per raggiungere tale obiettivo si ritengono indispensabili i seguenti percorsi:

- a) analisi delle esigenze formative presenti, per la fascia di età di riferimento, sul territorio;
- b) riflessione sulle finalità educative dell'offerta formativa;
- c) rilevazione delle strutture e delle dotazioni operative dell'Istituto, in funzione di un loro progressivo adeguamento;
- d) elaborazione complessiva di una serie di PROPOSTE OPERATIVE che si inseriscono in una progettazione più ampia e sempre più in progress, dove anche la qualità diventa la costante strutturale della scuola: "il fare scuola" quotidiano cercando sempre nuove vie, nuove strategie, nuove attività per non cadere nella routine, per non appiattirsi sul già fatto secondo lo slogan : se non puoi fare quello in cui credi, credi almeno in quello che fai.

La partecipazione al progetto "I CARE" ha contribuito ad una migliore qualità dell'integrazione, infatti l'azione educativa ha coinvolto non solo gli alunni diversamente abili, ma il coinvolgimento e la trasformazione di tutta la scuola: il progetto I CARE ha chiamato in causa diversi attori, diverse competenze, evidenziando che l'insegnante di sostegno non è solo "l'angelo custode" della diversità ma si trasforma in "key worker" dell'integrazione in una scuola integrante e inclusiva, capace di essere uno sfondo integratore per l'alunno disabile e per tutti gli alunni. Progettare una comunità scolastica inclusiva significa innanzitutto partire dal presupposto che non è tanto importante integrare questo o quell'alunno, quanto trasformare la scuola in una comunità in grado di accogliere tutti gli alunni, tutti uguali e tutti diversi. Progettare una migliore integrazione significa prefigurare i risultati ancorché parziali dai quali poter riconoscere di aver raggiunto gli obiettivi e le finalità proprie di una migliore integrazione ed ancora gli obiettivi propri del nostro P.O.F., obiettivi ispirati dal Trattato di Lisbona:

- promuovere la massima misura possibile di successo formativo individuale svincolato da parametri di riferimento collettivo;
- promozione di scuola quale luogo di apprendimento capace di offrire quel bagaglio di conoscenze necessarie per affrontare la vita futura;
- scuola quale valore sociale, valore della quotidiana

Relazione descrittiva a supporto della richiesta formativa e di ricerca della scuola:

- favorire nei docenti conoscenze e competenze relative a didattiche alternative;
- confrontarsi sulle innovazioni di percorsi pedagogici e metodologici alternativi;
- aprirsi a nuove esperienze;
- porsi problemi e risolverli confrontandosi con altri;
- acquisire e leggere dati per valutare il processo di insegnamento-apprendimento;
- fornire agli studenti possibilità didattiche utili all'acquisizione di contenuti disciplinari attraverso metodologie didattiche alternative;
- utilizzare strumenti scientifici per misurare e valutare gli apprendimenti;
- favorire l'integrazione delle conoscenze e delle competenze.

Gli alunni immigrati provengono prevalentemente dall'est Europa, il livello culturale di base, generalmente, non è adeguato alle richieste didattiche: il problema più importante si è evidenziato nella comprensione e nell'uso della lingua italiana e, di conseguenza, nell'uso autonomo dei testi scolastici.

Per quel che riguarda i rapporti interpersonali non si sono evidenziati particolari problemi perché gli alunni non hanno manifestato momenti di intolleranza dettati da pregiudizi.

La scelta della classe che ha partecipato al progetto è ricaduta sulla prima B perché è l'unica classe prima nella quale è iscritta un'alunna in situazione di handicap.

L'esperienza dei docenti – I B sperimentale

di Floriana D'ambrosio e Cristina Francesca De Felice

1. Presentazione della classe sperimentale

a) provenienza socio-economica: eterogenea; livello d'istruzione delle famiglie: medio alto;

b) caratteristiche strutturali: sono stati utilizzati lo spazio-classe e la palestra;

c) caratteristiche della classe: la classe è formata da 26 alunni (16 maschi e 10 femmine), una delle alunne è in situazione di handicap ed è immigrata;

d) modalità utilizzate per la ricognizione dei propri bisogni formativi:

- aumentare le conoscenze e le competenze relative a didattiche alternative;
- confrontarsi sulle innovazioni di percorsi pedagogici e metodologici alternativi;
- aprirsi a nuove esperienze;
- porsi problemi e risolverli confrontandosi con altri;
- acquisire e leggere dati per valutare il processo di insegnamento-apprendimento;
- fornire agli studenti possibilità didattiche utili all'acquisizione di contenuti disciplinari attraverso metodologie didattiche alternative;

- utilizzare strumenti scientifici per misurare e valutare gli apprendimenti;
- favorire l'integrazione delle conoscenze e delle competenze.

L'alunna in situazione di handicap proviene dal Senegal vive a Salerno dal 1999 con la famiglia. Ha frequentato la scuola d'infanzia e le scuole elementari del territorio e ha ritrovato in classe alcuni dei suoi compagni delle elementari.

L'accoglienza ha previsto momenti di conoscenza della cultura del Paese di provenienza dell'alunna: sono stati favoriti confronti tra le culture per rimuovere pregiudizi, tutti hanno sempre incoraggiato e aiutato con naturalezza e con spirito cooperativo la compagna.

Il percorso didattico-educativo della classe prevede:

lavori di gruppo, lavoro cooperativo e tutoring.

2)Utilizzazione della didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE:

Oltre il 50% del tempo orario previsto per le attività didattiche

3)Utilizzazione della didattica laboratoriale centrata sul corpo e il movimento da parte dl docente prima del progetto I CARE in presenza di uno studente disabile:

in funzione al tipo di disabilità.

4)Utilizzazione della didattica laboratoriale da parte del docente prima del progetto I CARE in presenza di uno studente disabile per favorire i processi di integrazione:

la docente utilizza prevalentemente la didattica laboratoriale perché “ nel laboratorio si concettualizza”.

PARTE IV

Presentazione dei risultati

IV.1 Descrizione e esiti del Test di Memoria e Apprendimento

di Giuseppe Baldassarre e Maurizio Sibilio

Il Test TEMA è stato utilizzato per l'identificazione dei punti di forza e dei deficit di apprendimento dei singoli soggetti dando una misura quantitativa ai prerequisiti della memoria (apprendimento-attenzione-concentrazione)¹³⁴.

Protocollo di valutazione

Il protocollo di valutazione prevede la raccolta dei dati personali per l'inserimento nelle fasce di età corrispondenti. Queste informazioni comprendono il nome, il sesso, l'età, la classe e la scuola del soggetto nonché il nome ed il titolo dell'esaminatore.

La registrazione dei punteggi nei sub test.

In questa fase vengono calcolati e registrati i punteggi grezzi (numero totale delle risposte corrette ottenute) rilevati durante la somministrazione del sub test attraverso la scheda predisposta relativa allo specifico sub test RSP. (Fig. 1) Poi si ricava il punteggio standard corrispondente a ciascun valore di punteggio grezzo tramite la tabella usata per la relativa trasformazione in percentili e punteggi standard in rapporto all'età della persona a cui viene somministrato il test. (Tab. 1)

Fig. 1

		Prove								Ricordo differito		
		1	2	3	4	5	6	7	8	Libero	Con aiuto verbale	Con aiuto visivo
9-19 anni 5-8 anni	1. GARIBALDI	*		*	*							
	2.											
	3.											
	4.											
	5.											
	6.											
	7.											
	8.											
	9.											
	10.											
	11.											
	12.											
		Totale Singola Prova	1	0	1	1	0	0	0	0		
		Totale di tutte le prove								3	Totale del ricordo affettivo	
		Intrusione										
		*										
		Totale intrusioni per prova										
		1										

¹³⁴cfr. Reynolds, C.R., Bigler, E.D. (1995). Test di Memoria e Apprendimento. Trento:Erickson, p.12.

Tab. 1

TABELLA A.2 - (età dai 9 ai 9,11)		
Percentili	RSP	Punteggi Standard
	11-13	1
<1	14-16	2
1	17-19	3
2	20-21	4
5	22-23	5
9	24-25	6
16	26	7
25	27-31	8
37	32-34	9
50	36-36	10
63	37-38	11
75	39	12
84	40	13
91	41	14
95	42	15
98	43	16
99	44	17
>99	45	18
	46	19
	47-48	20

Per esempio il punteggio grezzo di 41 ottenuto nel sub test RSP di un soggetto che ha 9 anni 3 mesi e 20 giorni si trasforma in un punteggio standard di 14 e in un punteggio percentile di 91.

Nella ricerca sono stati registrati i punteggi grezzi di ogni singolo alunno per classe nelle due somministrazioni. Per ciascuna classe il totale dei punteggi grezzi ottenuti, per ogni somministrazione e per ogni alunno diviso il numero degli alunni della classe ha restituito il valore

medio grezzo della singola classe. Dalla tabella relativa all'età media degli alunni si è ottenuto il punteggio standard medio di riferimento a ciascuna classe.

Per esempio, la classe 4 della scuola primaria composta da 15 alunni ha ottenuto un punteggio totale nella somministrazione del primo test di P. 593 che diviso il numero degli alunni (15) restituisce una media totale di 39,53. Applicando il valore di 39.53 alla tabella del Test TEMA è stato ottenuto un punteggio standard di 13 e un punteggio percentile di 84. Nel secondo test il punteggio medio totale è stato di P. 676.05 che diviso il numero degli alunni (15) restituisce una media totale di 45.07. Applicando il valore di 45.07 alla tabella del Test TEMA si è ottenuto un punteggio standard di 18 e un punteggio percentile di 99.

Classe 1 Scuola Primaria
Area Storica

N. alunni 19 (età 6-6.11)
Approccio Psicomotorio

Argomento = Il Tempo

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 24,75	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
10	
2 TEST 28,38	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
13	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test

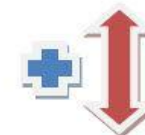


= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-12	1
13	2
14-15	3
16	4
17-18	5
19	6
20-21	7
22	8
23	9
24-25	10
26	11
27	12
28	13
29	14
30	15
31	16
31	17
32	18
32	19
XX	20



Classe 1 Scuola Primaria

Area Storica

N. alunni 22 (età 6-6.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = Il Tempo

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni Nazionali Ministeriali del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST
28,55
14

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

2 TEST
29,44
14

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-12	1
13	2
14-15	3
16	4
17-18	5
19	6
20-21	7
22	8
23	9
24-25	10
26	11
27	12
28	13
29	14
30	15
31	16
31	17
32	18
32	19
XX	20



Argomento = Figure Piane

L'argomento è riferibile all'area matematica-scienetifico-tecnologica prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 21,61	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
7	
2 TEST 27,06	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
11	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test

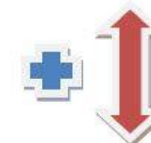


= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-13	1
14-15	2
16	3
17-18	4
19	5
20-21	6
22	7
23	8
24	9
25-26	10
27	11
28	12
29	13
30	14
31	15
31	16
32	17
32	18
XX	19
XX	20



Classe 2 Scuola Primaria

Area Storica

N. 16 alunni (età 7-7.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = Il Tempo

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST
26,76

11

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

2 TEST
30,37

14

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test

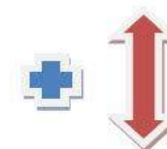


= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-13	1
14-15	2
16	3
17-18	4
19	5
20-21	6
22	7
23	8
24	9
25-26	10
27	11
28	12
29	13
30	14
31	15
31	16
32	17
32	18
XX	19
XX	20



Classe 3 Scuola Primaria

Area Storica

N. 16 alunni (età 8-8.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = L'evoluzione della specie umana

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 25,85	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
10	
2 TEST 31	2 - Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
14	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-14	1
14-16	2
17	3
18-19	4
20-21	5
22	6
23	7
24	8
25	9
26-27	10
28	11
29	12
30	13
31	14
31	15
32	16
32	17
XX	18
XX	19
XX	20



Classe 3 Scuola Primaria

Area Storica

N. 20 alunni (età 8-8.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = L'evoluzione della specie umana

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST
30,44

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

13

2 TEST
29,70

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

13

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test

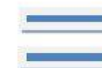


= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-14	1
14-16	2
17	3
18-19	4
20-21	5
22	6
23	7
24	8
25	9
26-27	10
28	11
29	12
30	13
31	14
31	15
32	16
32	17
XX	18
XX	19
XX	20



Classe 3 Scuola Primaria

Area Storica

N. 22 alunni (età 8-8.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = Conoscere l'evoluzione della specie umana

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST
28,60
12

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

2 TEST
28,85
12

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-14	1
14-16	2
17	3
18-19	4
20-21	5
22	6
23	7
24	8
25	9
26-27	10
28	11
29	12
30	13
31	14
31	15
32	16
32	17
XX	18
XX	19
XX	20



Classe 3 Scuola Primaria

Area Storica

N. 16 alunni (età 8-8.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = Conoscere l'evoluzione della specie umana

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST
23,18

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

7

2 TEST
29,87

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

13

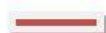
Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-14	1
14-16	2
17	3
18-19	4
20-21	5
22	6
23	7
24	8
25	9
26-27	10
28	11
29	12
30	13
31	14
31	15
32	16
32	17
XX	18
XX	19
XX	20



Classe 3 Scuola Primaria

Area Spaziale

N. 19 alunni (età 8-8.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = Le figure solide

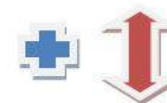
L'argomento è riferibile all'area matematica-scienetifico-tecnologica prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 24,31	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
8	
2 TEST 26,15	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
10	

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-14	1
14-16	2
17	3
18-19	4
20-21	5
22	6
23	7
24	8
25	9
26-27	10
28	11
29	12
30	13
31	14
31	15
32	16
32	17
XX	18
XX	19
XX	20



Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

Classe 4 Scuola Primaria

Area Spaziale

N. 9 alunni (età 9-9.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = Regioni Poligonali e Figure

L'argomento è riferibile all'area matematica-scienetifico-tecnologica prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST
35,77

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

10

2 TEST
45,50

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

18

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-13	1
14-16	2
17-19	3
20-21	4
22-23	5
24-25	6
26	7
27-31	8
32-34	9
35-36	10
37-38	11
39	12
40	13
41	14
42	15
43	16
44	17
45	18
46	19
47-48	20



Classe 4 Scuola Primaria

Area Spaziale

N. 15 alunni (età 9-9.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = Regioni Poligonali e Figure

L'argomento è riferibile all'area matematica-scienetifico-tecnologica prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST
37,00

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

11

2 TEST
44,91

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

18

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-13	1
14-16	2
17-19	3
20-21	4
22-23	5
24-25	6
26	7
27-31	8
32-34	9
35-36	10
37-38	11
39	12
40	13
41	14
42	15
43	16
44	17
45	18
46	19
47-48	20



Classe 5 Scuola Primaria

Area Storica

N. 13 alunni (età 10-10.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = La civiltà Romana

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST
35,45

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

9

2 TEST
40,16

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

12

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test

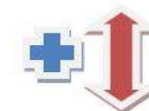


= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-15	1
16-18	2
19-21	3
22-23	4
24-25	5
26-27	6
28-31	7
32-34	8
35-36	9
37-38	10
39	11
40	12
41	13
42	14
43	15
44	16
45	17
46	18
47	19
48	20



Classe 1 Scuola Sec. I gr.

Area Storica

N. 14 alunni (età 11-11.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = La crisi dell'impero romano - I regni romano-barbarici - L'islamismo

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST
36,76

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

10

2 TEST
39,46

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

11

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test

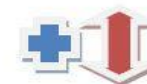


= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-16	1
17-19	2
20-22	3
23-24	4
25-27	5
28-29	6
30-32	7
33-34	8
35-36	9
37-38	10
39	11
40	12
41	13
42	14
43	15
44	16
45	17
46	18
47	19
48	20



Classe 1 Scuola Sec. I gr.

Area Spaziale

N. 20 alunni (età 11-11.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = Figure piane

L'argomento è riferibile all'area matematica-scienetifico-tecnologica prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST
44,03

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

16

2 TEST
45,26

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

17

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-16	1
17-19	2
20-22	3
23-24	4
25-27	5
28-29	6
30-32	7
33-34	8
35-36	9
37-38	10
39	11
40	12
41	13
42	14
43	15
44	16
45	17
46	18
47	19
48	20



Classe 2 Scuola Sec. I gr.

Area Storica

N. 18 alunni (età 12-12.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = L'illuminismo - Le riforme - La rivoluzione industriale

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST
25,17

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

4

2 TEST
24,23

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

4

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA

Test - RSP	Punteggi Standard
11-17	1
18-20	2
21-23	3
24-25	4
26-28	5
29-30	6
31-33	7
34-36	8
37	9
38	10
39	11
40	12
41	13
42	14
43	15
44	16
45	17
46	18
47	19
48	20



Classe 3 Scuola Sec. I gr.

Area Storica

N. 18 alunni (età 13-13.11)

Approccio Psicomotorio

Argomento = Pisacane - La spedizione dei mille - Dopo Garibaldi

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST
35,84

1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.

8

2 TEST
43,15

2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.

14

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-19	1
20-22	2
23	3
24-25	4
26-28	5
29-30	6
31-33	7
34-36	8
37-38	9
39	10
40	11
41	12
42	13
43	14
44	15
45	16
46	17
47	18
48	19
XX	20



Classe 1 Scuola Primaria

Area Storica

Argomento = Il Tempo

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 27,31	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
12	
2 TEST 27,15	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
12	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. alunni 19 (età 6-6.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-12	1
13	2
14-15	3
16	4
17-18	5
19	6
20-21	7
22	8
23	9
24-25	10
26	11
27	12
28	13
29	14
30	15
31	16
31	17
32	18
32	19
XX	20



Classe 1 Scuola Primaria

Area Storica

Argomento = Il Tempo

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 24,05	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
10	
2 TEST 26,00	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
11	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test

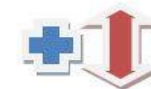


= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. alunni 22 (età 6-6.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-12	1
13	2
14-15	3
16	4
17-18	5
19	6
20-21	7
22	8
23	9
24-25	10
26	11
27	12
28	13
29	14
30	15
31	16
31	17
32	18
32	19
XX	20



Classe 2 Scuola Primaria

Area Spaziale

Argomento = Figure Piane

L'argomento è riferibile all'area matematica-scienetifico-tecnologica prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 22,87	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
8	
2 TEST 26,93	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
11	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test

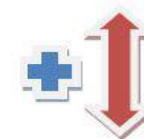


= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. 16 alunni (età 7-7.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-13	1
14-15	2
16	3
17-18	4
19	5
20-21	6
22	7
23	8
24	9
25-26	10
27	11
28	12
29	13
30	14
31	15
31	16
32	17
32	18
XX	19
XX	20



Classe 2 Scuola Primaria

Area Storica

Argomento = Il Tempo

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 25,93	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
10	
2 TEST 30,31	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
14	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test

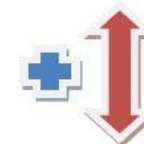


= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. 16 alunni (età 7-7.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-13	1
14-15	2
16	3
17-18	4
19	5
20-21	6
22	7
23	8
24	9
25-26	10
27	11
28	12
29	13
30	14
31	15
31	16
32	17
32	18
XX	19
XX	20



Classe 3 Scuola Primaria

Area Storica

Argomento = Conoscere l'evoluzione della specie umana

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 26,60	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
10	
2 TEST 29,60	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
13	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test

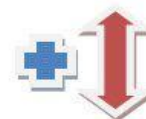


= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. 16 alunni (età 8-8.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-14	1
14-16	2
17	3
18-19	4
20-21	5
22	6
23	7
24	8
25	9
26-27	10
28	11
29	12
30	13
31	14
31	15
32	16
32	17
XX	18
XX	19
XX	20



Classe 3 Scuola Primaria

Area Storica

Argomento = Conoscere l'evoluzione della specie umana

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 30,94	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
14	
2 TEST 29,38	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
12	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



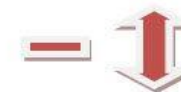
= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. 20 alunni (età 8-8.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA

Test - RSP	Punteggi Standard
11-14	1
14-16	2
17	3
18-19	4
20-21	5
22	6
23	7
24	8
25	9
26-27	10
28	11
29	12
30	13
31	14
31	15
32	16
32	17
XX	18
XX	19
XX	20



Classe 3 Scuola Primaria

Area Storica

Argomento = Conoscere l'evoluzione della specie umana

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 28,76	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
12	
2 TEST 28,85	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
12	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. 22 alunni (età 8-8.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-14	1
14-16	2
17	3
18-19	4
20-21	5
22	6
23	7
24	8
25	9
26-27	10
28	11
29	12
30	13
31	14
31	15
32	16
32	17
XX	18
XX	19
XX	20



Classe 3 Scuola Primaria

Area Storica

Argomento = Conoscere l'evoluzione della specie umana

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 23,86	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
8	
2 TEST 28,86	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
12	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test

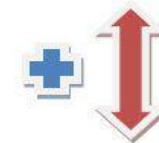


= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. 16 alunni (età 8-8.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-14	1
14-16	2
17	3
18-19	4
20-21	5
22	6
23	7
24	8
25	9
26-27	10
28	11
29	12
30	13
31	14
31	15
32	16
32	17
XX	18
XX	19
XX	20



Classe 3 Scuola Primaria

Area Spaziale

Argomento = Le figure solide

L'argomento è riferibile all'area matematica-scienetifico-tecnologica prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 8

Punteggio =

1 TEST 21,78	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
6	
2 TEST 20,21	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
5	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test

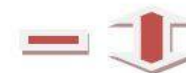


= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. 19 alunni (età 8-8.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-14	1
14-16	2
17	3
18-19	4
20-21	5
22	6
23	7
24	8
25	9
26-27	10
28	11
29	12
30	13
31	14
31	15
32	16
32	17
XX	18
XX	19
XX	20



Classe 4 Scuola Primaria

Area Spaziale

N. 9 alunni (età 9-9.11)

Approccio corporeamente significativo

Argomento = Regioni: Linea e regione - Regione Poligonale e non - Triangoli e Quadrilateri

L'argomento è riferibile all'area matematica-scienetifico-tecnologica prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST 39,88	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
13	
2 TEST 45,44	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
18	

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-13	1
14-16	2
17-19	3
20-21	4
22-23	5
24-25	6
26	7
27-31	8
32-34	9
35-36	10
37-38	11
39	12
40	13
41	14
42	15
43	16
44	17
45	18
46	19
47-48	20

Legenda :



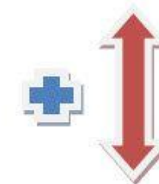
= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test



Classe 4 Scuola Primaria

Area Spaziale

Argomento = Regioni Poligonali e Figure

L'argomento è riferibile all'area matematica-scienetifico-tecnologica prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST 34,54	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
10	
2 TEST 38,90	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
12	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



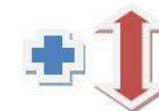
= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. 15 alunni (età 9-9.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard

11-13	1
14-16	2
17-19	3
20-21	4
22-23	5
24-25	6
26	7
27-31	8
32-34	9
35-36	10
37-38	11
39	12
40	13
41	14
42	15
43	16
44	17
45	18
46	19
47-48	20



Classe 5 Scuola Primaria

Area Storica

Argomento = La civiltà Romana

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST 30,08	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
7	
2 TEST 32,23	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
8	

Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test

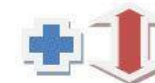


= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. 13 alunni (età 10-10.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-15	1
16-18	2
19-21	3
22-23	4
24-25	5
26-27	6
28-31	7
32-34	8
35-36	9
37-38	10
39	11
40	12
41	13
42	14
43	15
44	16
45	17
46	18
47	19
48	20



Classe 1 Scuola Sec. I gr.

Area Storica

N. 14 alunni (età 11-11.11)

Approccio corporeamente significativo

Argomento = La crisi dell'impero romano - I regni romano-barbarici - L'islamismo

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST 43,36	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
15	
2 TEST 45,61	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
18	

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-16	1
17-19	2
20-22	3
23-24	4
25-27	5
28-29	6
30-32	7
33-34	8
35-36	9
37-38	10
39	11
40	12
41	13
42	14
43	15
44	16
45	17
46	18
47	19
48	20

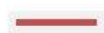
Legenda :



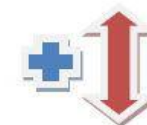
= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test



Classe 1 Scuola Sec. I gr.

Area Spaziale

Argomento = Figure piane

L'argomento è riferibile all'area matematica-scienetifico-tecnologica prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST 45,56	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
18	
2 TEST 45,10	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
17	

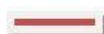
Legenda :



= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



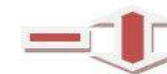
= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test

N. 20 alunni (età 11-11.11)

Approccio corporeamente significativo

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard

11-16	1
17-19	2
20-22	3
23-24	4
25-27	5
28-29	6
30-32	7
33-34	8
35-36	9
37-38	10
39	11
40	12
41	13
42	14
43	15
44	16
45	17
46	18
47	19
48	20



Classe 2 Scuola Sec. I gr.

Area Storica

N. 18 alunni (età 12-12.11)

Approccio corporeamente significativo

Argomento = L'illuminismo - Le riforme - La rivoluzione industriale

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST 36,44	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
8	
2 TEST 42,66	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
15	

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-17	1
18-20	2
21-23	3
24-25	4
26-28	5
29-30	6
31-33	7
34-36	8
37	9
38	10
39	11
40	12
41	13
42	14
43	15
44	16
45	17
46	18
47	19
48	20

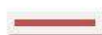
Legenda :



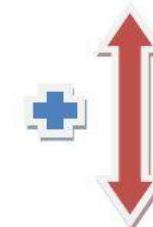
= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test



Classe 3 Scuola Sec. I gr.

Area Storica

N. 18 alunni (età 13-13.11)

Approccio corporeamente significativo

Argomento = Pisacane - La spedizione dei mille - Dopo Garibaldi

L'argomento è riferibile all'area storico-geografico-sociale prevista dalle Indicazioni per il Curricolo del 2007 per il primo ciclo di istruzione.

Parole da memorizzare = 12

Punteggio =

1 TEST 39,00	1 - Risultati del 1 Test somministrato a conclusione delle attività didattiche specifiche.
10	
2 TEST 44,92	2 – Risultati del 2 test somministrato a due mesi dalla conclusione delle attività didattiche specifiche.
16	

TABELLA DEI PUNTEGGI DEL TEST TEMA	
Test - RSP	Punteggi Standard
11-19	1
20-22	2
23	3
24-25	4
26-28	5
29-30	6
31-33	7
34-36	8
37-38	9
39	10
40	11
41	12
42	13
43	14
44	15
45	16
46	17
47	18
48	19
XX	20

Legenda :



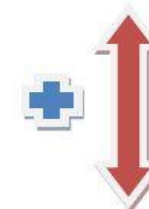
= Potenziamento della memoria tra il primo e il secondo test



= Nessuna differenza tra il primo ed il secondo test



= Decremento della memoria tra il primo ed il secondo test



IV.2 Descrizione e esiti del consumo calorico

di Giuseppe Baldassarre

Per la valutazione dei consumi calorici nelle tre diverse metodologie applicate nella sperimentazione, è stato utilizzato il Body Media Body Monitoring System in grado di registrare ed analizzare una serie di dati e il dispendio energetico durante le attività curriculari proposte.

Protocollo di valutazione

Il protocollo di valutazione prevede la raccolta dei dati personali per la programmazione del SenseWear. Queste informazioni comprendono il nome, il sesso, la data di nascita, il peso, l'altezza, se il soggetto è destrimane o mancino se fumatore o non fumatore. (Fig. 3)

Fig. 3

Proprietà dati personali

Informazioni Paziente | Info Medico | Note | METs | Fuso orario

Per ottenere una interpretazione corretta dei dati che si stanno recuperando, specificare i seguenti parametri corporei del paziente.

Paziente: 2

Data di Nascita: 12 mar 1985

Età alla Data Collezione: 24 anni

Altezza: 5'11" piedi' pollici" o 180 centimetri

Peso: 163 pounds o 73.9 chilogrammi

BMI: 22.81

Sesso: Maschio

destrimane o mancino: Destrimane

Fumatore: Non Fumatore

Nota: per rendere permanenti le modifiche, selezionare **Configurazione di SenseWear** dopo aver completato il recupero dei dati.

Salva | Cancellà

I Sensewear Armband, dopo essere stati programmati, sono stati applicati a ciascun alunno all'inizio delle attività didattiche previste.

Fig. 4

Questa operazione è stata fatta per tutte le classi che hanno partecipato alla sperimentazione durante lo svolgimento delle unità didattiche con le tre diverse metodologie.

Al termine di ogni unità didattica sono stati registrati i dati rilevati dal Sensewear e scaricati attraverso il software (InnerView®) sul Personal Computer.

L'elaborazione dei dati avviene in tempo reale e il programma stila un report in formato PDF che riassume tutto quello che è avvenuto durante il test. (Fig. 4)




I dati che sono stati presi in considerazione in questa fase sono il “Dispendio Energetico Totale” (DET) e la “Spesa Energetica Attiva” (SEA). Il primo dato si riferisce al consumo energetico totale rilevato durante tutto il periodo dell'attività didattica. Il secondo si riferisce al consumo calorico speso nello stesso arco di tempo ma durante l'attività fisica svolta.

I dati emersi per ogni singolo alunno sono stati sommati con gli altri alunni per ogni classe. Il totale ottenuto per ognuna delle voci prese in considerazione (DET e SEA) è stato diviso per il numero degli alunni della classe restituendo la Media del DET e del SEA della classe stessa. Questi dati sono stati confrontati per ogni classe nelle tre metodologie (Trasmissiva=1Metodo–Psicomotoria=2Metodo–Trasferibilità=3Metodo) attuate durante la sperimentazione.

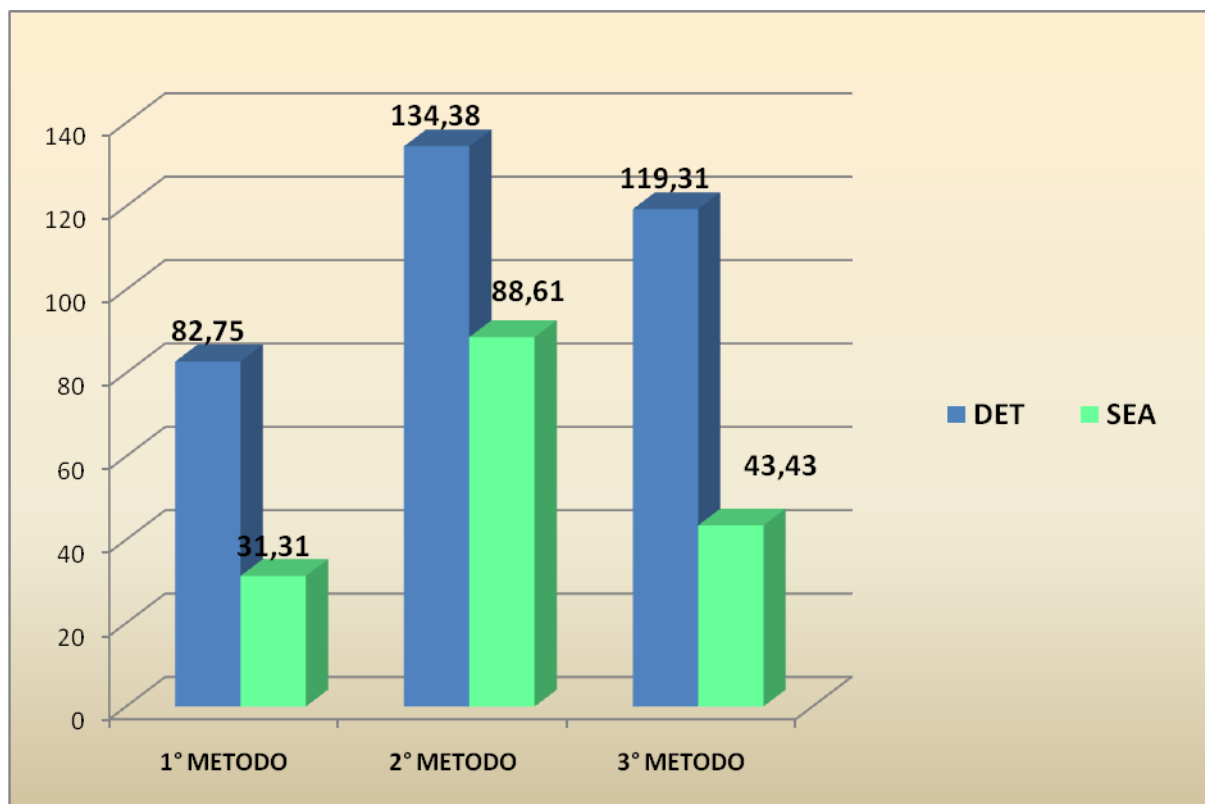
Presentazione dei risultati

Legenda:

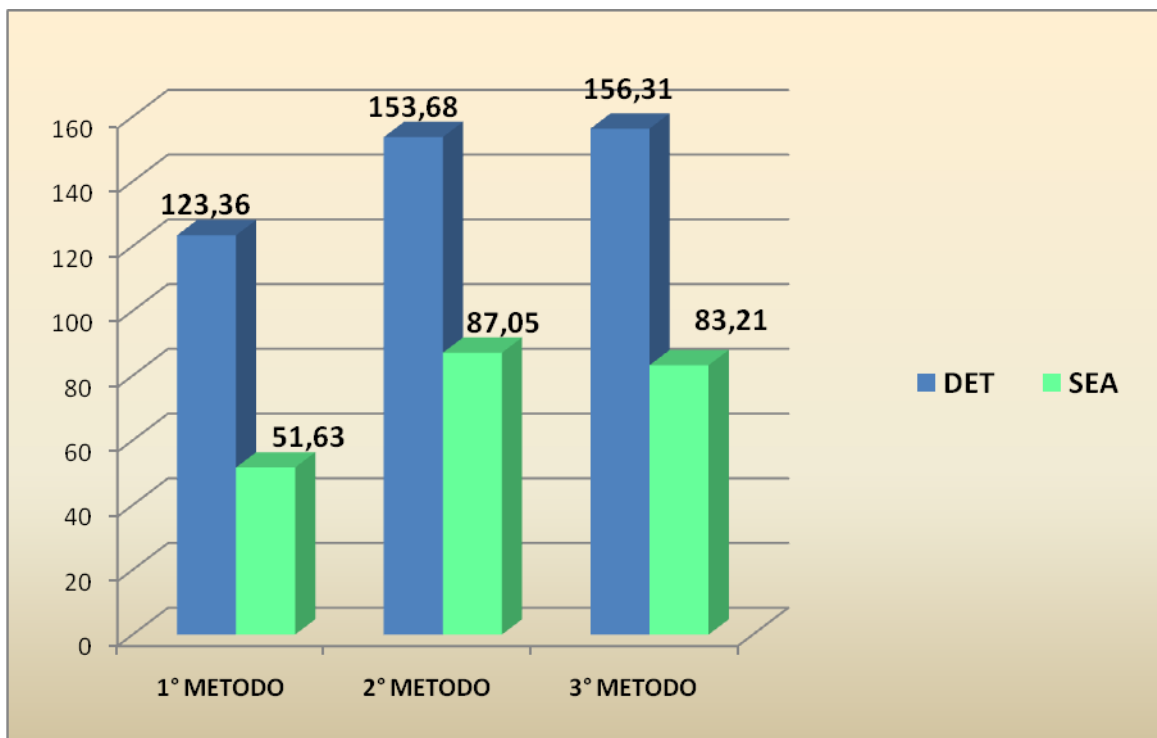
 DET=Dispendio Energetico Totale

 SEA=Spesa Energetica Attiva

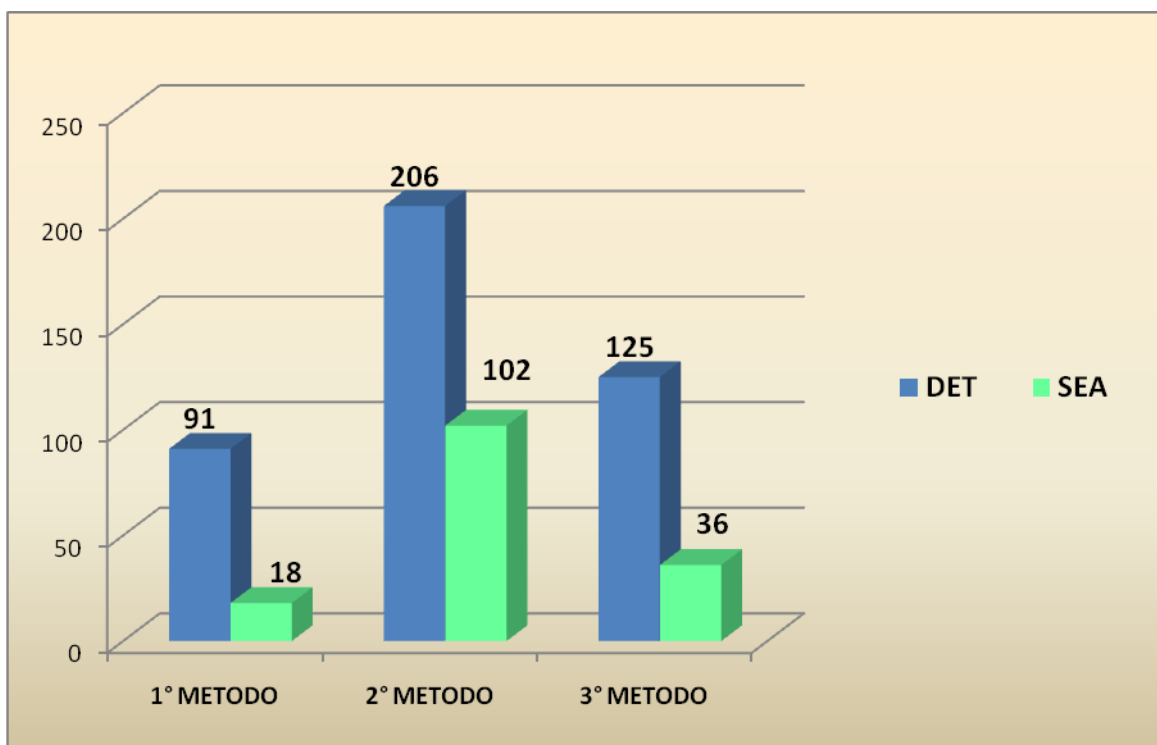
Classe 2 Scuola Primaria N. 16 alunni età (7-7,11)



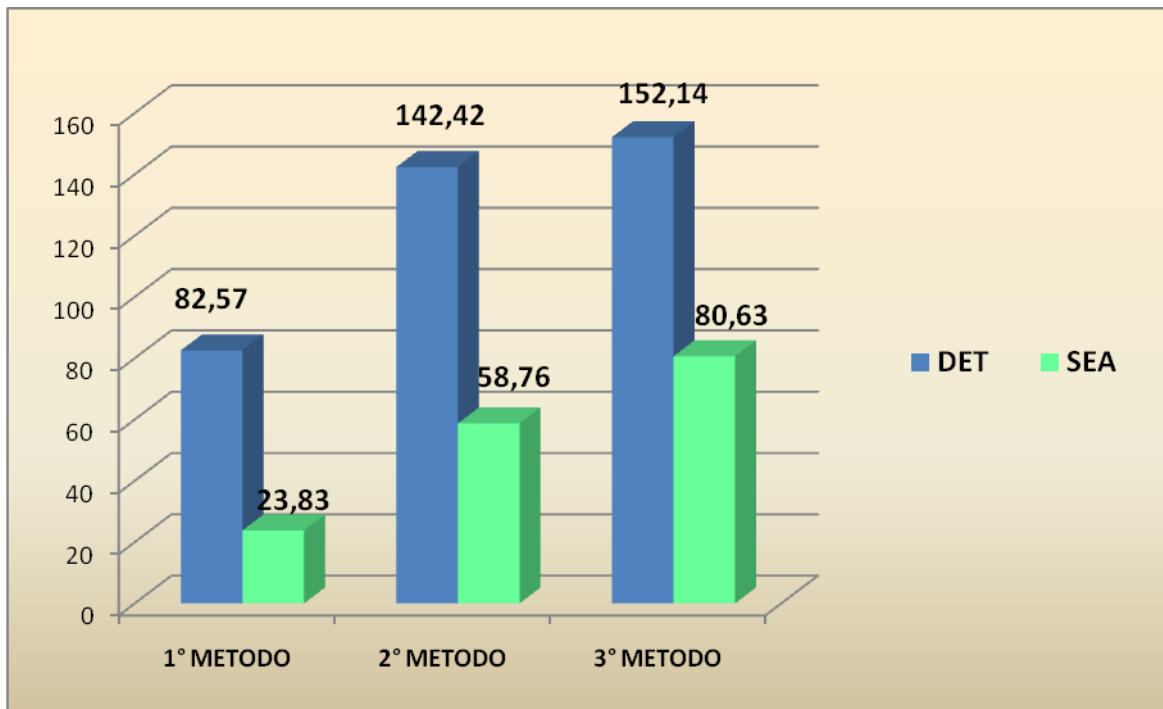
Classe 3 Scuola Primaria N. 19 alunni età (8-8,11)



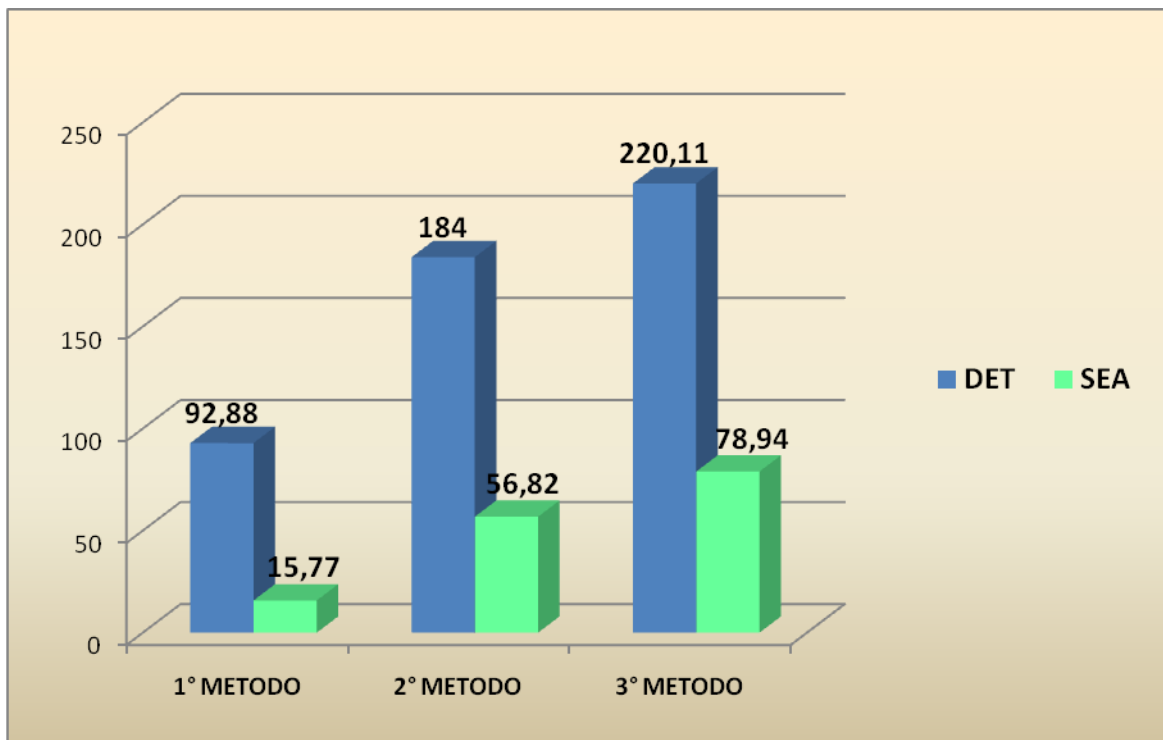
Classe 4 Scuola Primaria N. 15 alunni età (9-9,11)



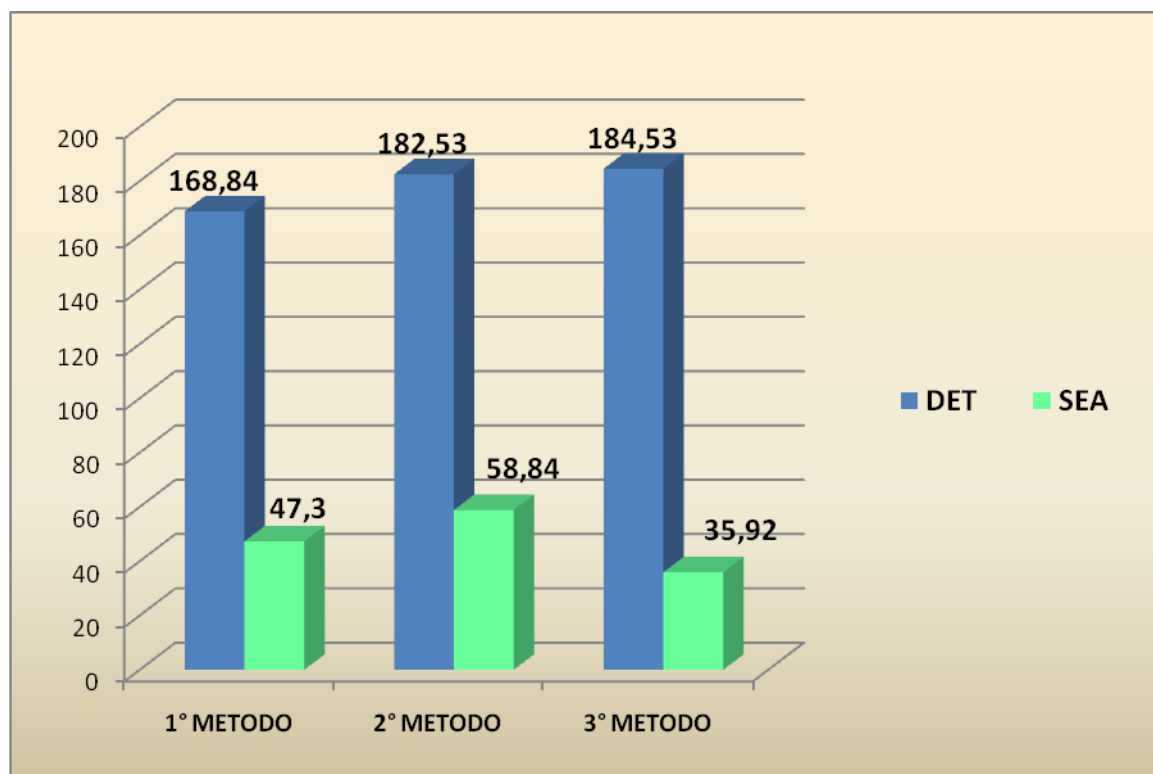
Classe 1 Scuola Media N. 14 alunni età (11-11,11)



Classe 2 Scuola Media N. 18 alunni età (12-12,11)



Classe 3 Scuola Media N. 13 alunni età (13-13,11)



Dati generali e confronto classi

Legenda:

■ Serie 1= 1 Metodo (Trasmissivo)

■ Serie 2= 2 Metodo (Approccio Psicomotorio)

■ Serie 3= 3 Metodo (Approccio Corporeamente significativo)

Classi 2=2 Scuola Primaria

Classi 3=3 scuola Primaria

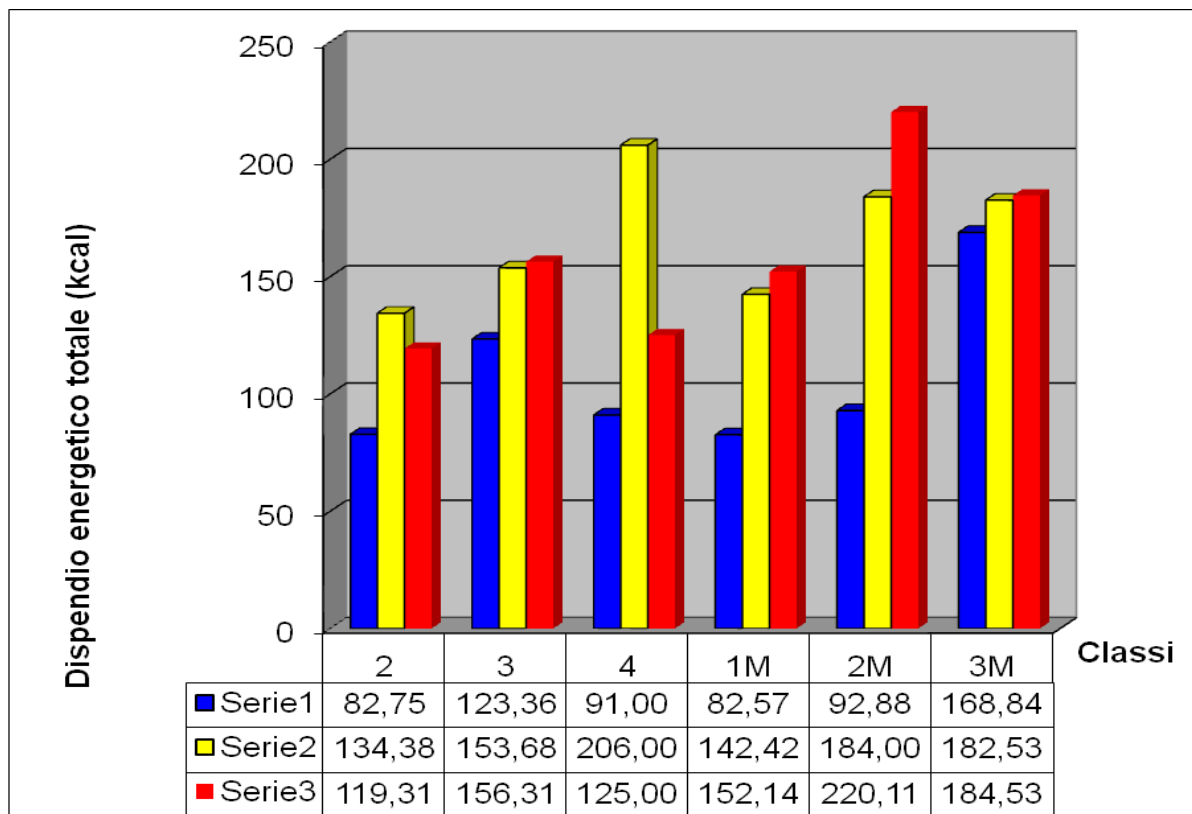
Classi 4=4 Scuola Primaria

Classi 1M=1 Scuola Media

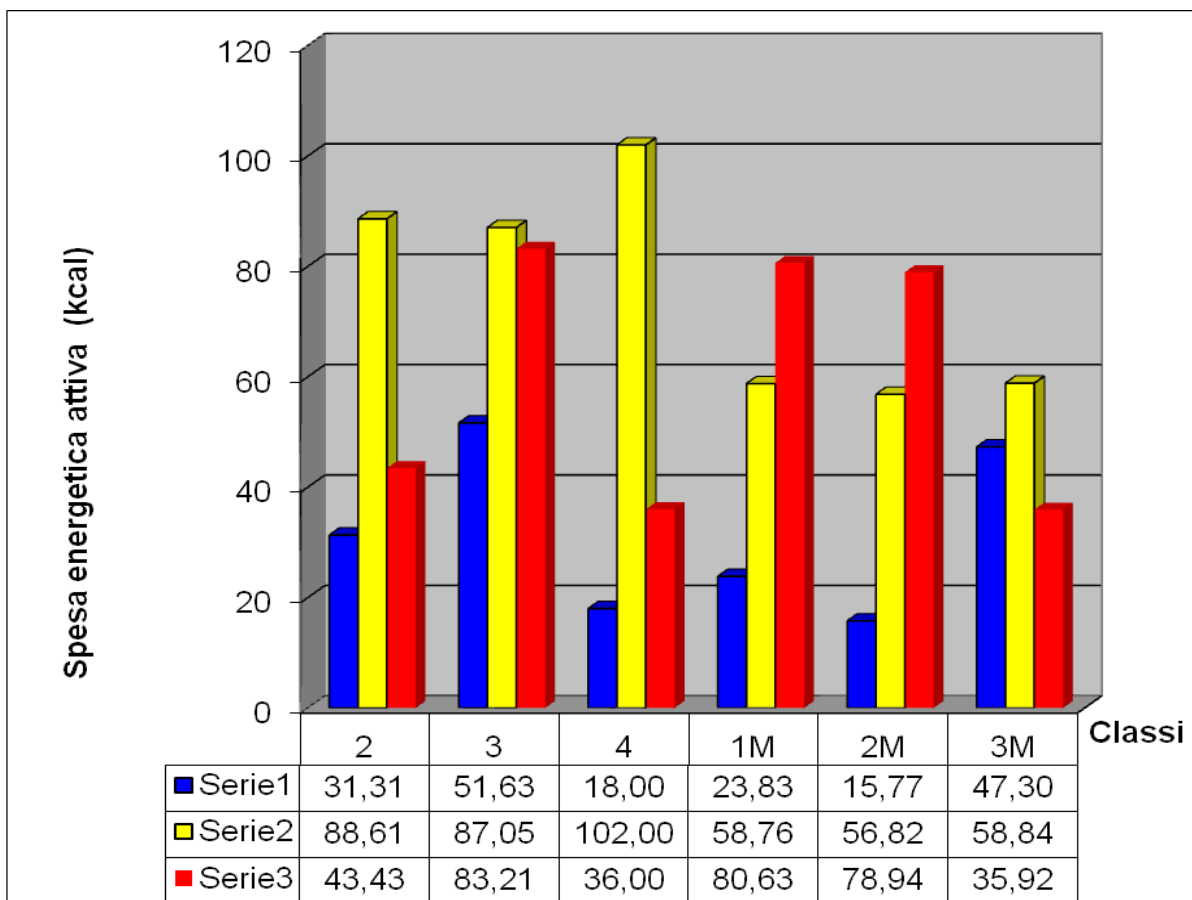
Classi 2M=2 scuola Media

Classi 3M=3 Scuola Media

Dispendio Energetico Totale – DET



Spesa Energetica Attiva – SEA



IV.3 Report delle attività di osservazione sugli studenti disabili realizzate secondo modalità metodologiche proposte dalle istituzioni scolastiche

di Giuseppe Baldassarre

Durante la sperimentazione gli alunni DA sono stati osservati attraverso una scheda dai docenti di sostegno. L'osservazione è stata effettuata 5 volte: la prima la settimana antecedente la sperimentazione, la seconda, la terza e la quarta durante la sperimentazione con le tre metodologie (standard-psicomotoria-trasferibilità) la quinta dopo la sperimentazione. La scheda è stata riproposta con le stesse modalità durante la seconda somministrazione a distanza di circa due mesi.

La scheda prevedeva 10 item:

1.L'alunno si gira quando viene chiamato per nome?

S-N (SI-NO)

2.L'alunno rispetta il materiale dei compagni?

S-N (SI-NO)

3.L'alunno quali reazioni ha ad un rimprovero?

A)Agitazione emotiva(piange, si chiude in se stesso ecc..)

B)Aggressione(verbale e/o fisica)

C)Nessuna

4.L'alunno quale reazione ha ad una gratificazione?

A)Sorriso

B)Risposta verbale e/o non verbale di ringraziamento

C)Nessuna

5.L'alunno come partecipa rispetto la consegna?

A)Comunica con il corpo interesse;

B)Si orienta cercando qualcuno;

C)Non partecipa.

6.L'alunno comincia il lavoro dopo la consegna da solo?

S-N (SI-NO)

7.L'alunno rispetta le regole della consegna?

S-N (SI-NO)

8.L'alunno partecipa alla costruzione delle regole propedeutiche alla realizzazione dell'unità didattica?

S-N (SI-NO)

9.L'alunno partecipa "corporeamente" alle fasi operative dell'unità didattica, singole o di gruppo, in modo:

A) Attivo

B) Passivo

C) Autonomo

D) Non autonomo

10.Quanto l'attività svolta è risultata gradita all'alunno?

0)per niente

1)Poco

2)Abbastanza

3)Molto

4)Moltissimo

I risultati

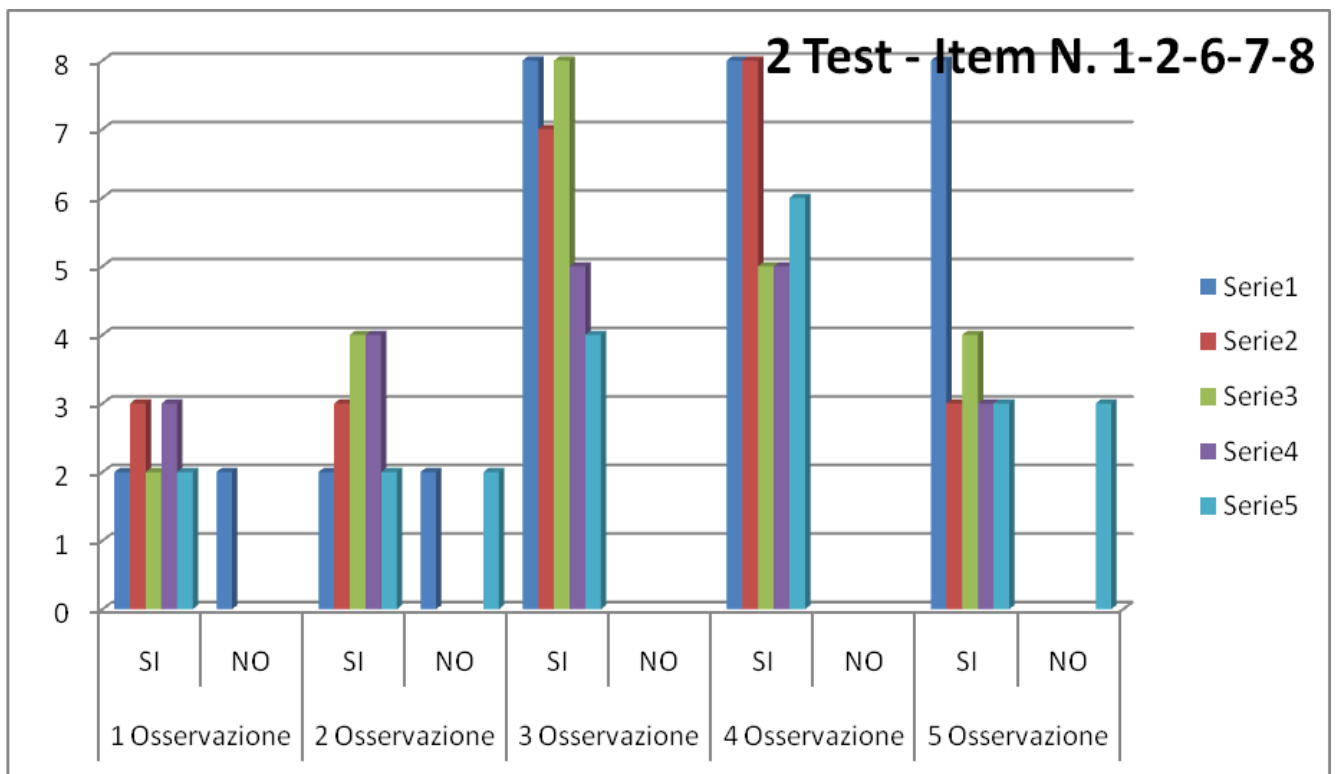
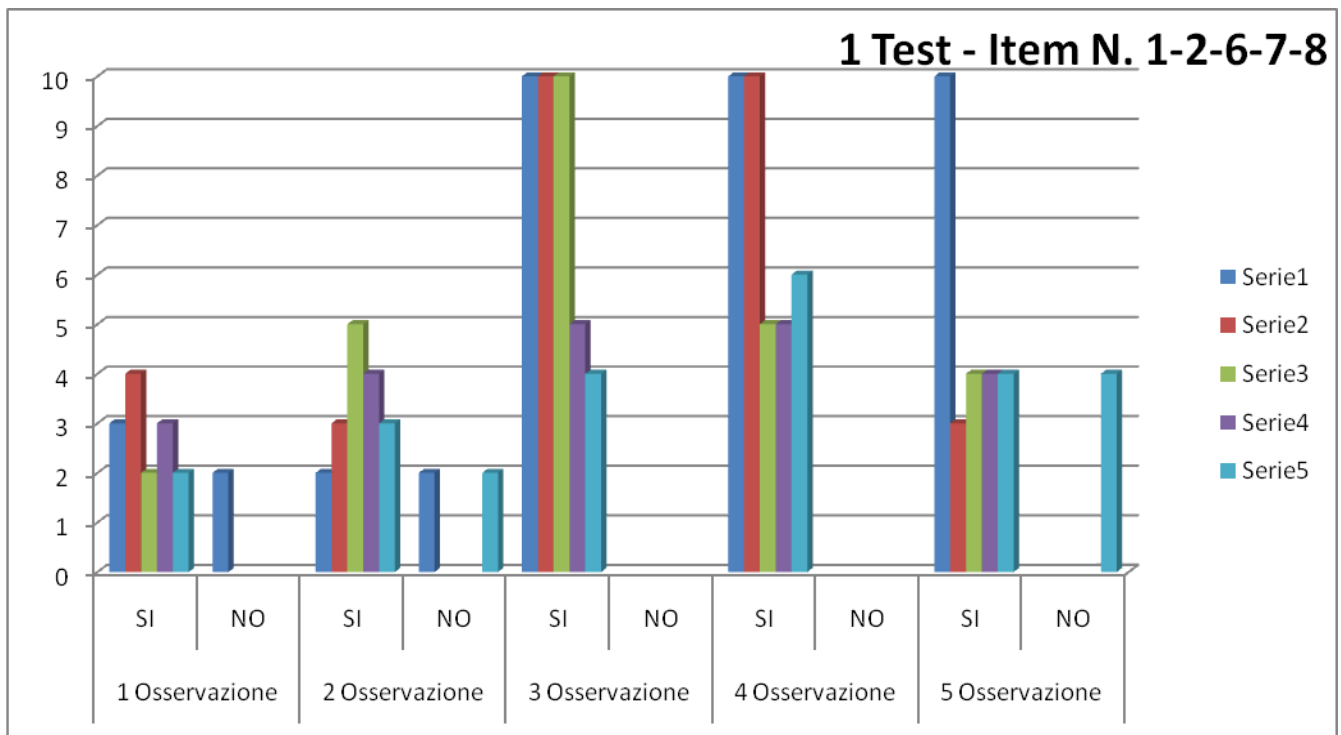
7 CD SALERNO Classe II B Alunno Ipovedente

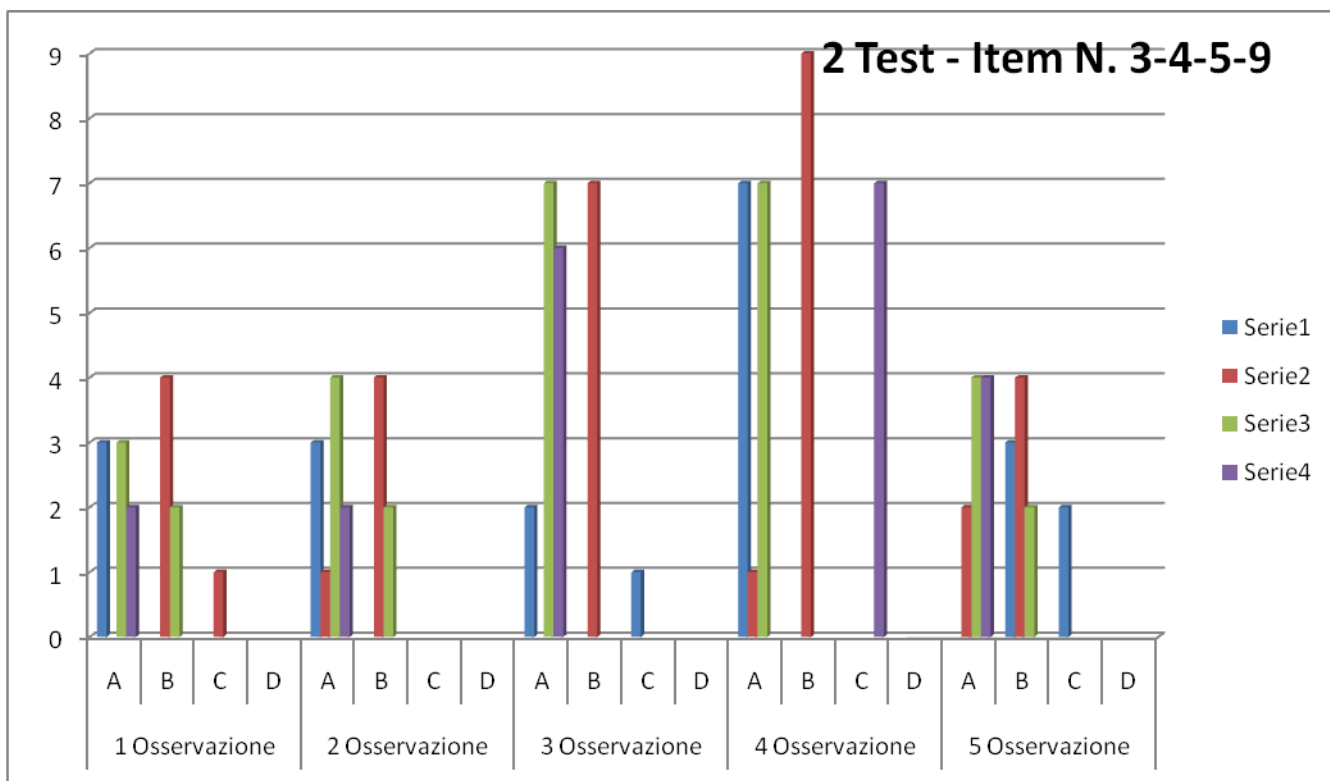
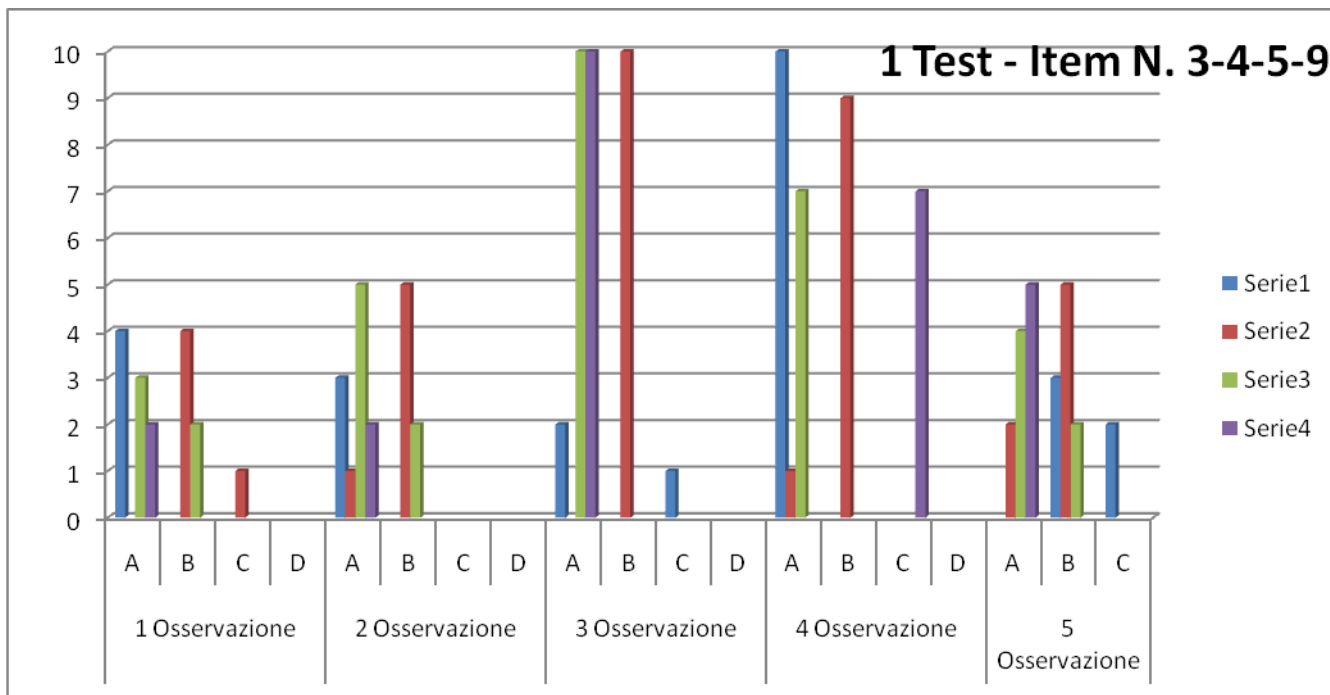
Test 1

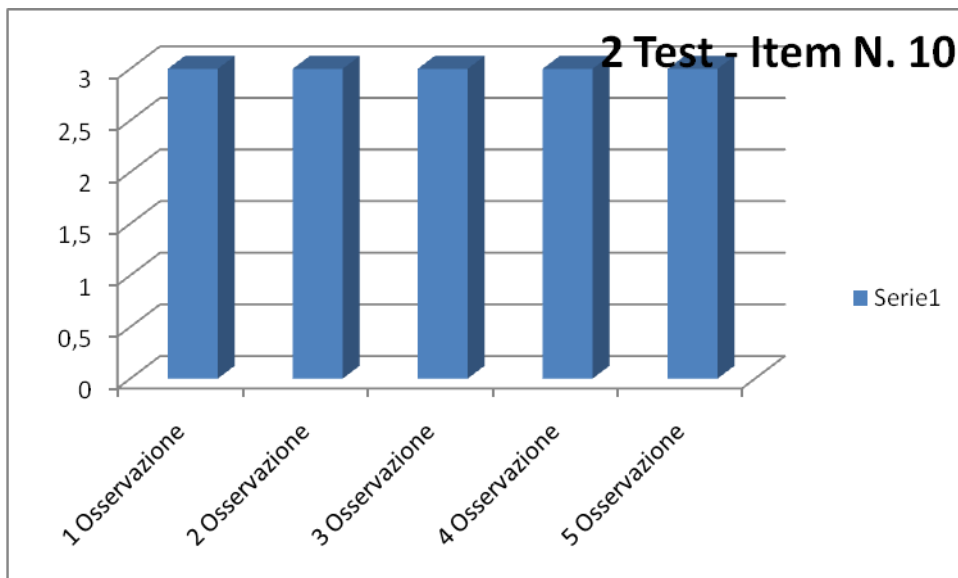
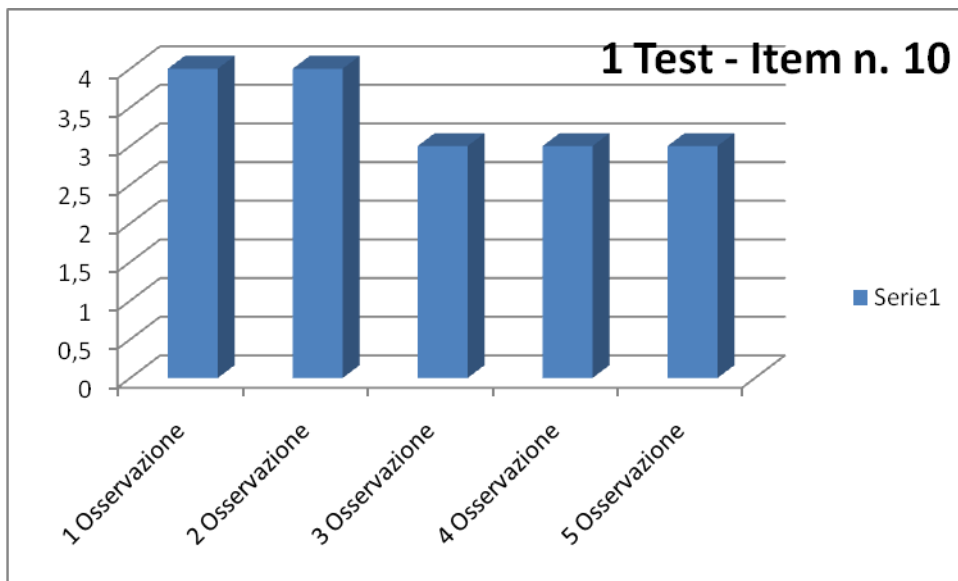
Item	1 Osservazione	2 Osservazione	3 Osservazione	4 Osservazione	5 Osservazione
1	3 S - 2 N	2 S - 2 N	10 S	10 S	10 S
2	4 S	3 S	10 S	10 S	3 S
3	4 A	3 A	2 A - 1 C	10 A	3 B - 2 C
4	4 B - 1 C	1 A - 5 B	10 B	1 A - 9 B	2 A - 5 B
5	3 A - 2 B	5 A - 2 B	10 A	7 A	4 A - 2 B
6	2 S	5 S	10 S	5 S	4 S
7	3 S	4 S	5 S	5 S	4 S
8	2 S	3 S - 2 N	4 S	6 S	4 S - 4 N
9	2 A	2 A	10 A	7 C	5 A
10	4	4	3	3	3

Test 2

Item	1 Osservazione	2 Osservazione	3 Osservazione	4 Osservazione	5 Osservazione
1	2 S - 2 N	2 S - 2 N	8 S	8 S	8 S
2	3 S	3 S	7 S	8 S	3 S
3	3 A	3 A	2 A - 1 C	7 A	3 B - 2 C
4	4 B - 1 C	1 A - 4 B	7 B	1 A - 9 B	2 A - 4 B
5	3 A - 2 B	4 A - 2 B	7 A	7 A	4 A - 2 B
6	2 S	4 S	8 S	5 S	4 S
7	3 S	4 S	5 S	5 S	3 S
8	2 S	2 S - 2 N	4 S	6 S	3 S - 3 N
9	2 A	2 A	6 A	7 C	4 A
10	3	3	3	3	3







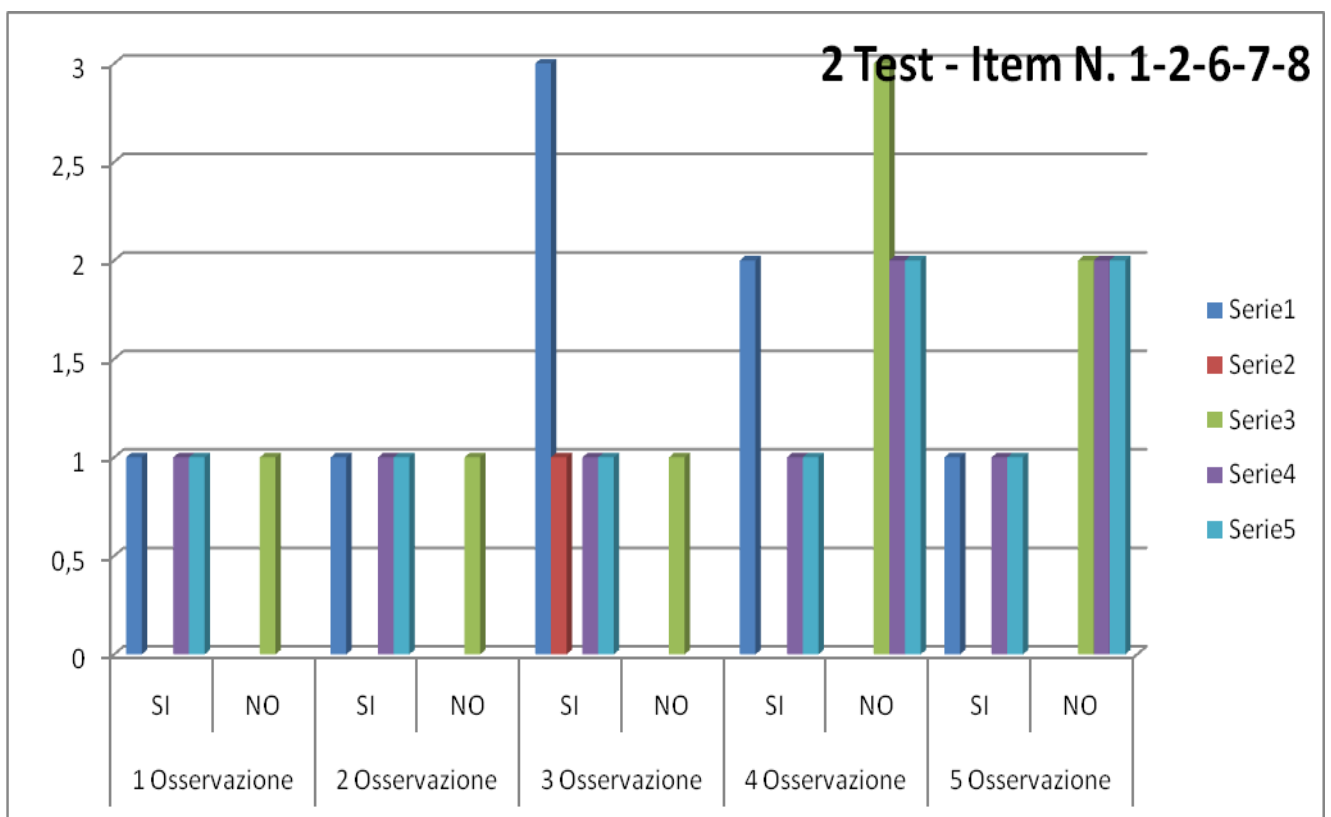
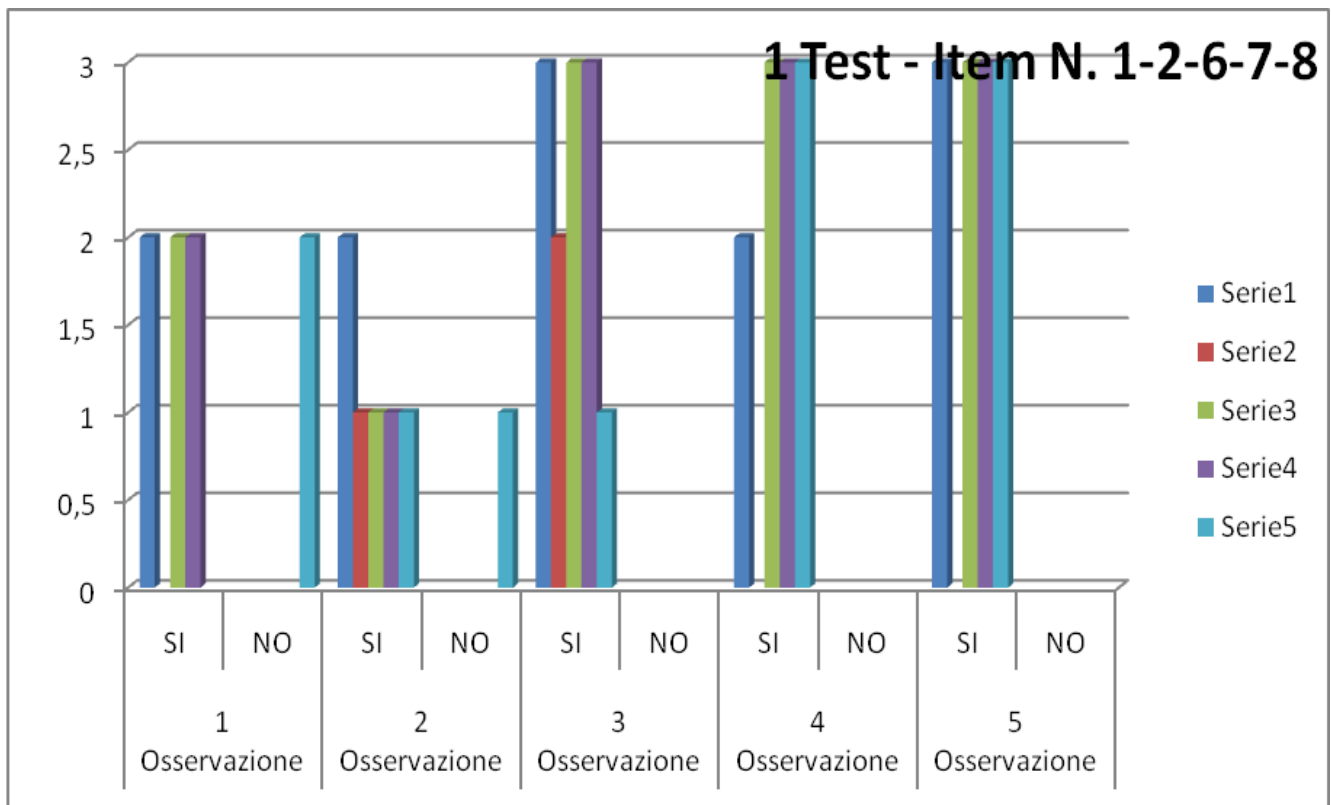
I.C. CASTELCIVITA Classe 3 A Alunno con ritardo mentale disturbi del linguaggio iperattività.

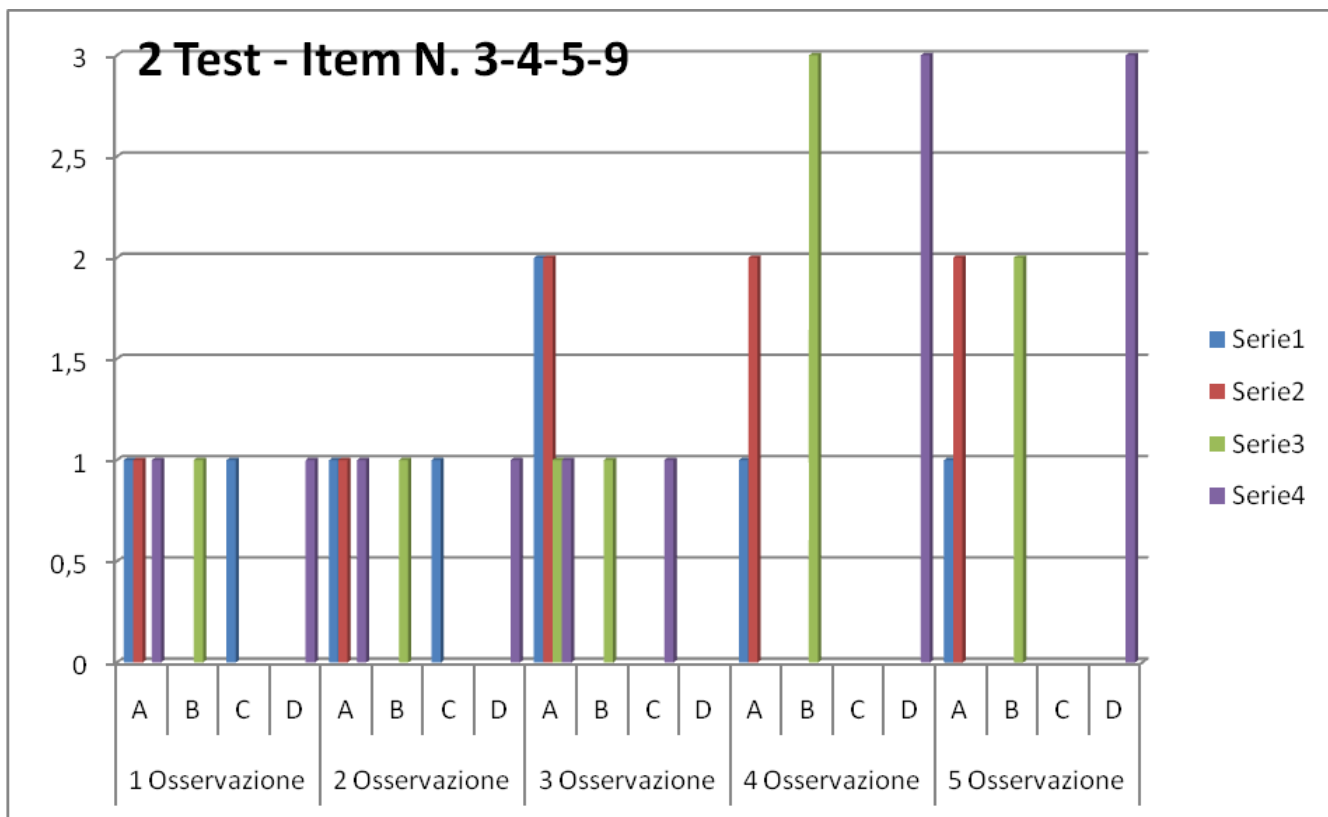
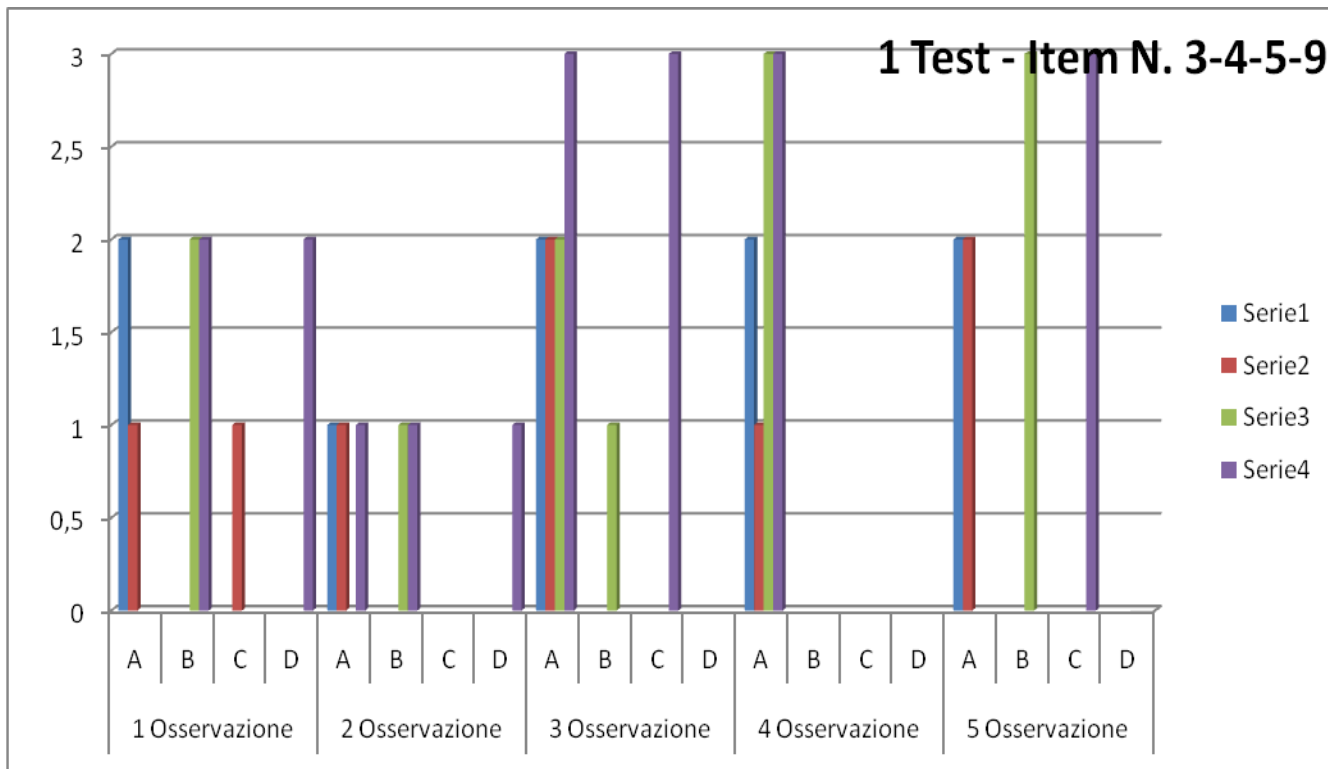
Test 1

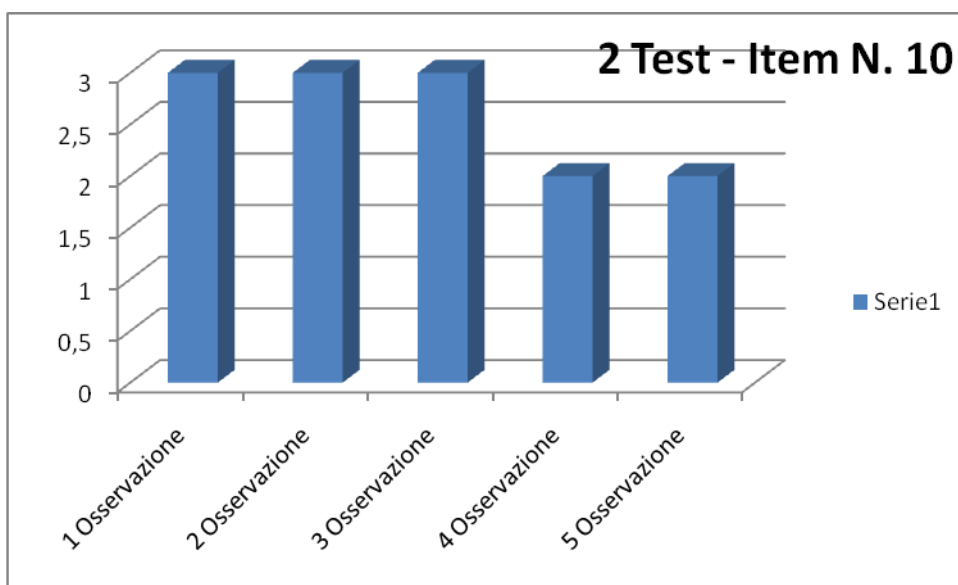
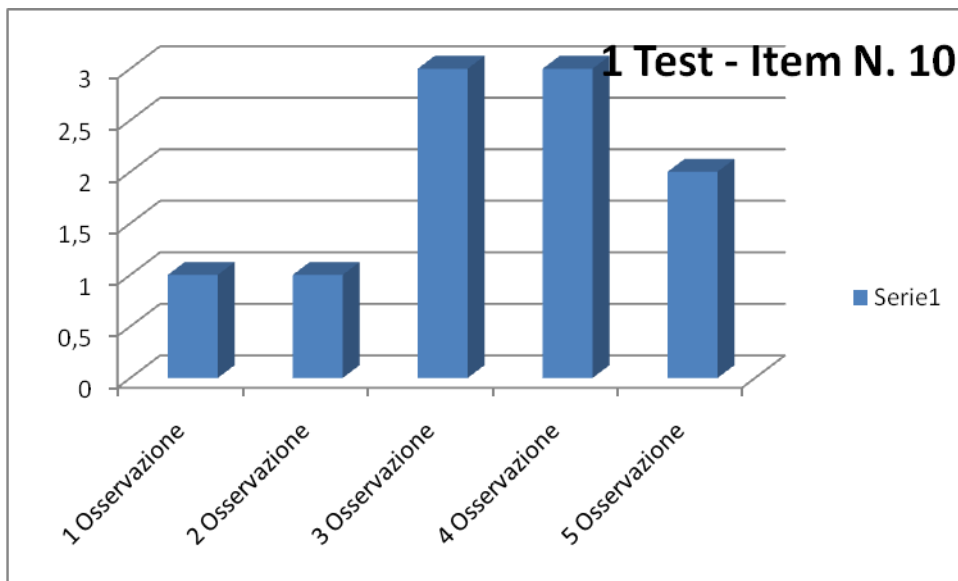
Item	1 Osservazione	2 Osservazione	3 Osservazione	4 Osservazione	5 Osservazione
1	2 S	2 S	3 S	2 S	3 S
2	0	1 S	2 S	0	0
3	2 A	1 A	2 A	2 A	2 A
4	1 A – 1 C	1 A	2 A	1 A	2 A
5	2 B	1 B	2 A – 1 B	3 A	3 B
6	2 S	1 S	3 S	3 S	3 S
7	2 S	1 S	3 S	3 S	3 S
8	2 N	1 N – 1 S	1 S	3 S	3 S
9	2B – 2 D	1 A – 1 B – 1 D	3 A – 3 C	3 A	3 C
10	1/2	1	3	3	2

Test 2

Item	1 Osservazione	2 Osservazione	3 Osservazione	4 Osservazione	5 Osservazione
1	1 S	1 S	3 S	2 S	1 S
2	0	0	1 S	0	0
3	1 A – 1C	1 A – 1C	2 A	1 A	1 A
4	1 A	1 A	2 A	2 A	2 A
5	1 B	1 B	1° - 1 B	3 B	2 B
6	1 N	1 N	1 N	3 N	2 N
7	1 S	1 S	1 S	2 N – 1 S	2 N – 1 S
8	1 S	1 S	1 S	2 N – 1 S	2 N – 1 S
9	1 A – 1D	1 A – 1D	1 A – 1 C	3 D	3 D
10	3	3	3	2	2







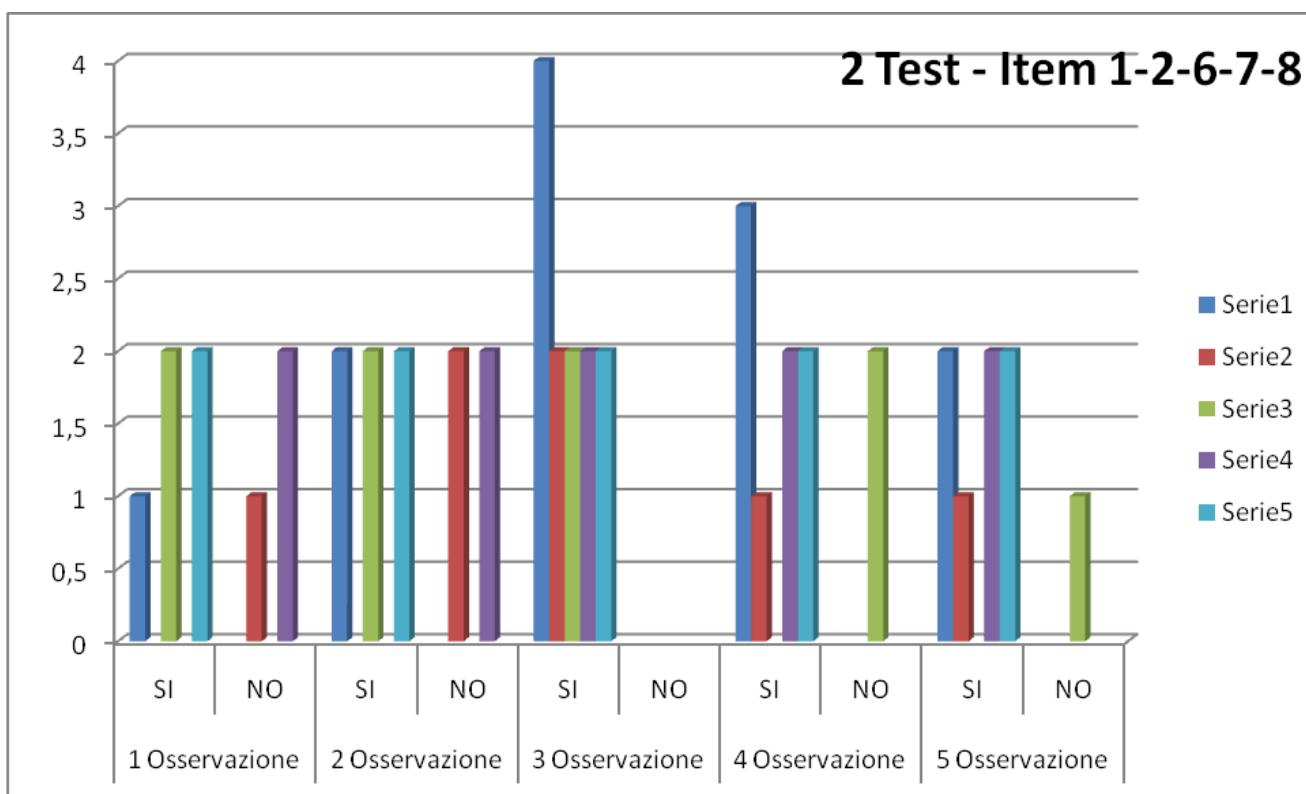
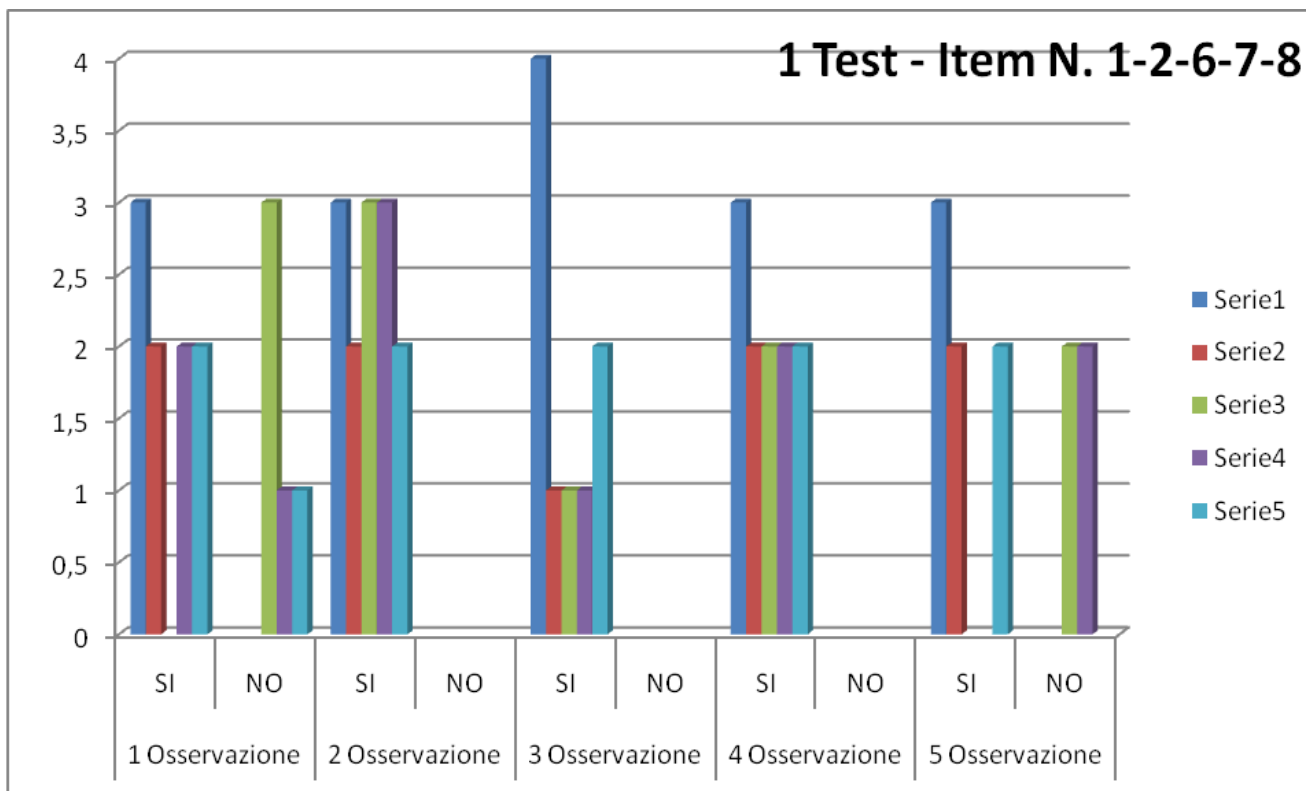
I.C. CASTELCIVITA AQUARA Classe 4 B Alunno con Disturbo dell'apprendimento difficoltà attentive problemi di comportamento

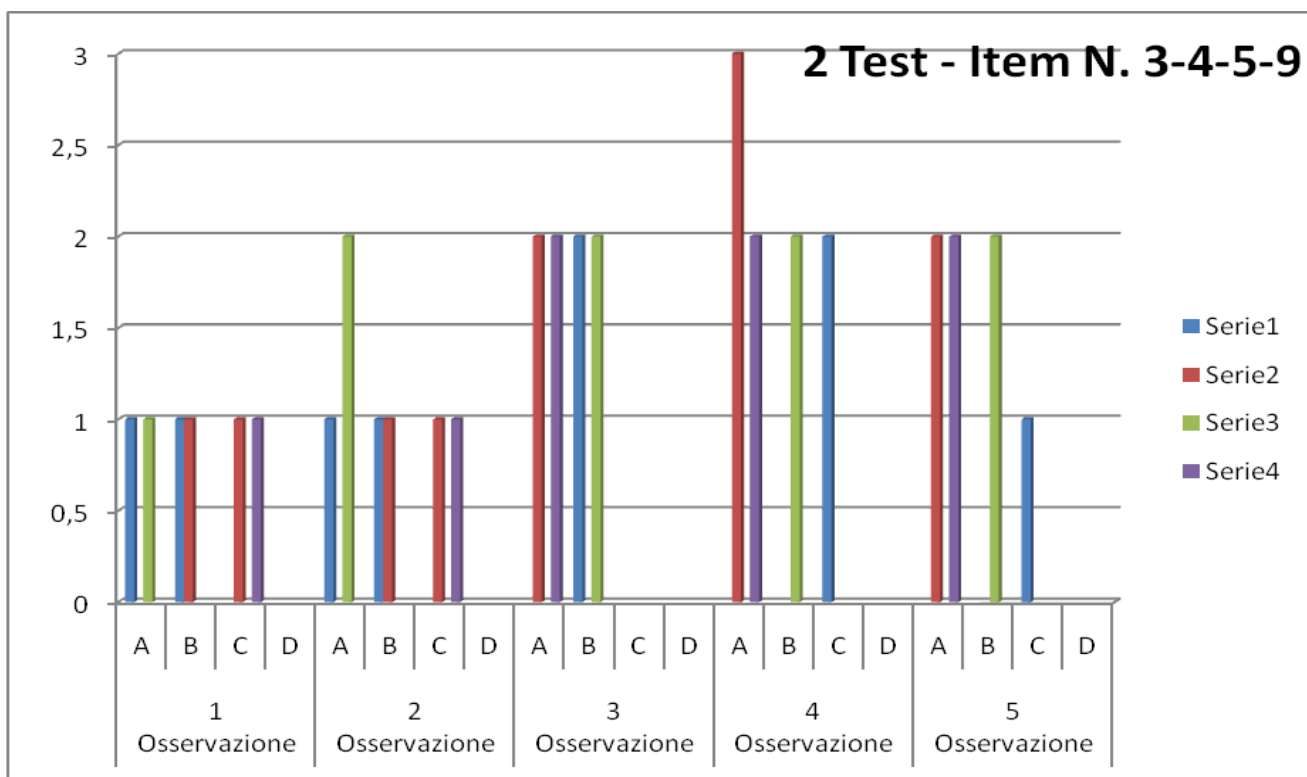
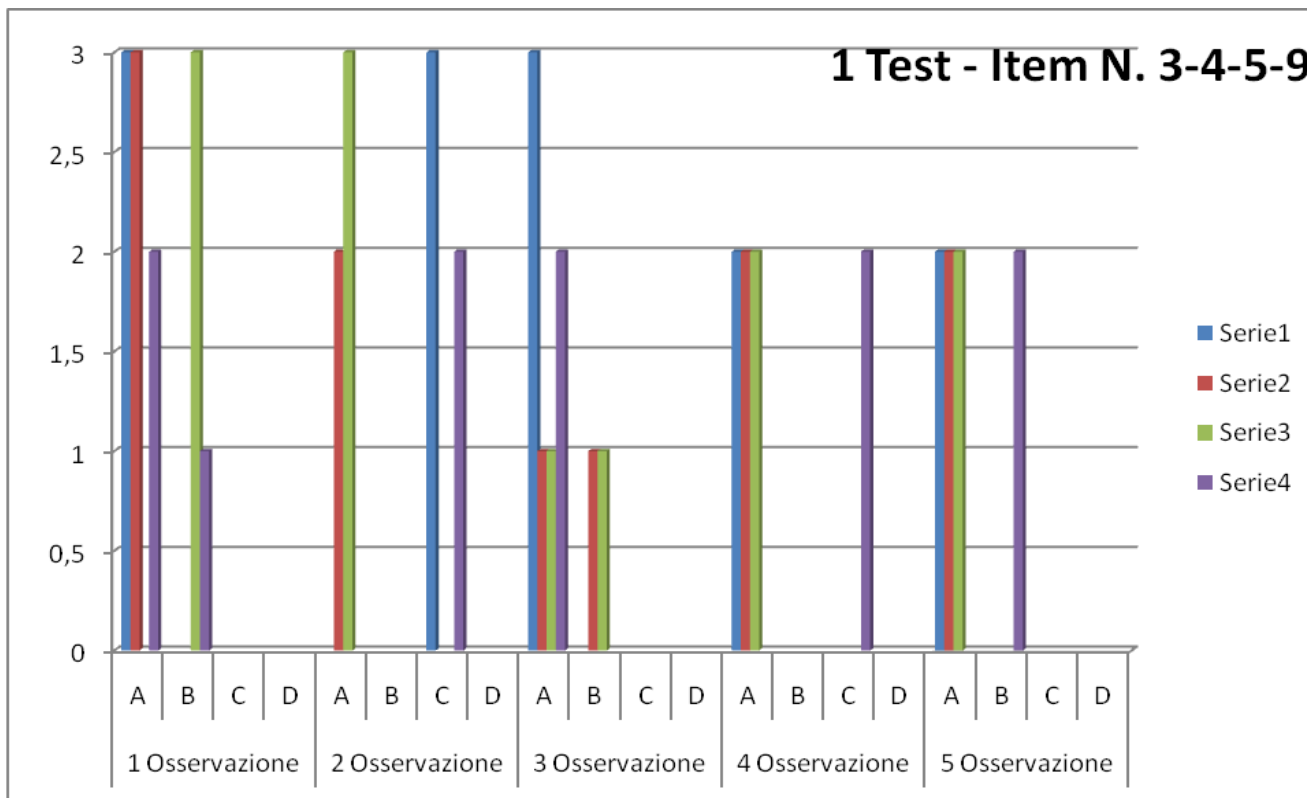
Test 1

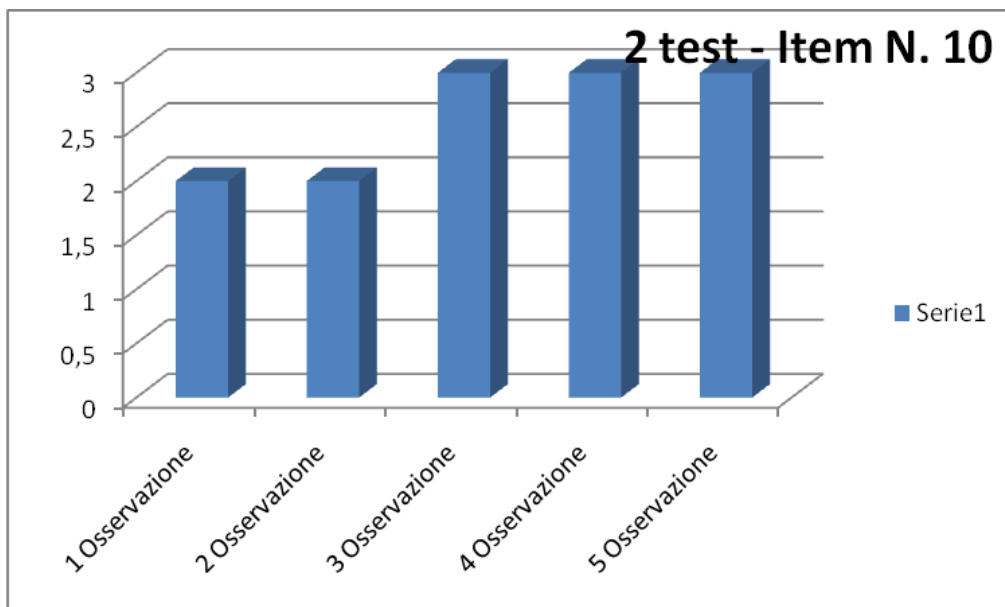
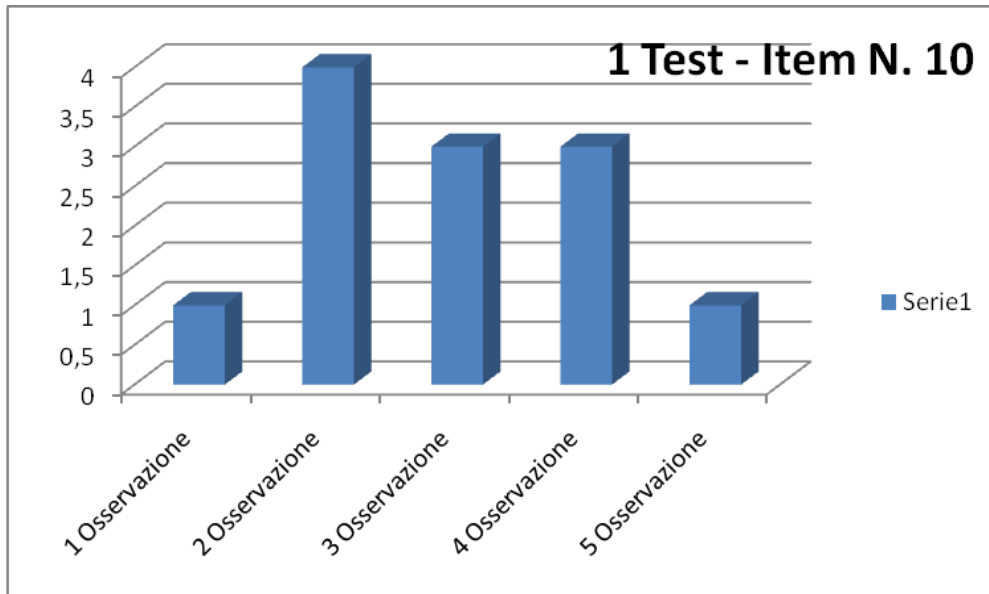
Item	1 Osservazione	2 Osservazione	3 Osservazione	4 Osservazione	5 Osservazione
1	3 S	3 S	4 S	3 S	3 S
2	2 S	2 S	1 S	2 S	2 S
3	3 A	3 C	3 A	2 A	2 A
4	3 A	2 A	1 A – 1 B	2 A	2 A
5	3 B	3 A	1 A – 1 B	2 A	2 A
6	3 N	3 S	1 S	2 S	2 N
7	1 N - 2 S	3 S	1 S	2 S	2 N
8	1 N - 2 S	2 S	2 S	2 S	2 S
9	2 A – 1 B	2 C	2 A	2 C	2 B
10	1	4	3	3	1

Test 2

Item	1 Osservazione	2 Osservazione	3 Osservazione	4 Osservazione	5 Osservazione
1	1 S	2 S	4 S	3 S	2 S
2	1 N	2 N	2 S	1 S	1 S
3	1 A – 1 B	1 A – 1 B	2 B	2 C	1 C
4	1 C – 1 B	1 C – 1 B	2 A	3 A	2 A
5	1 A	2 A	2 B	2 B	2 B
6	2 S	2 S	2 S	2 N	1 N
7	2 N	2 N	2 S	2 S	2 S
8	2 S	2 S	2 S	2 S	2 S
9	1 C	1 C	2 A	2 A	2 A
10	2	2	3	3	3







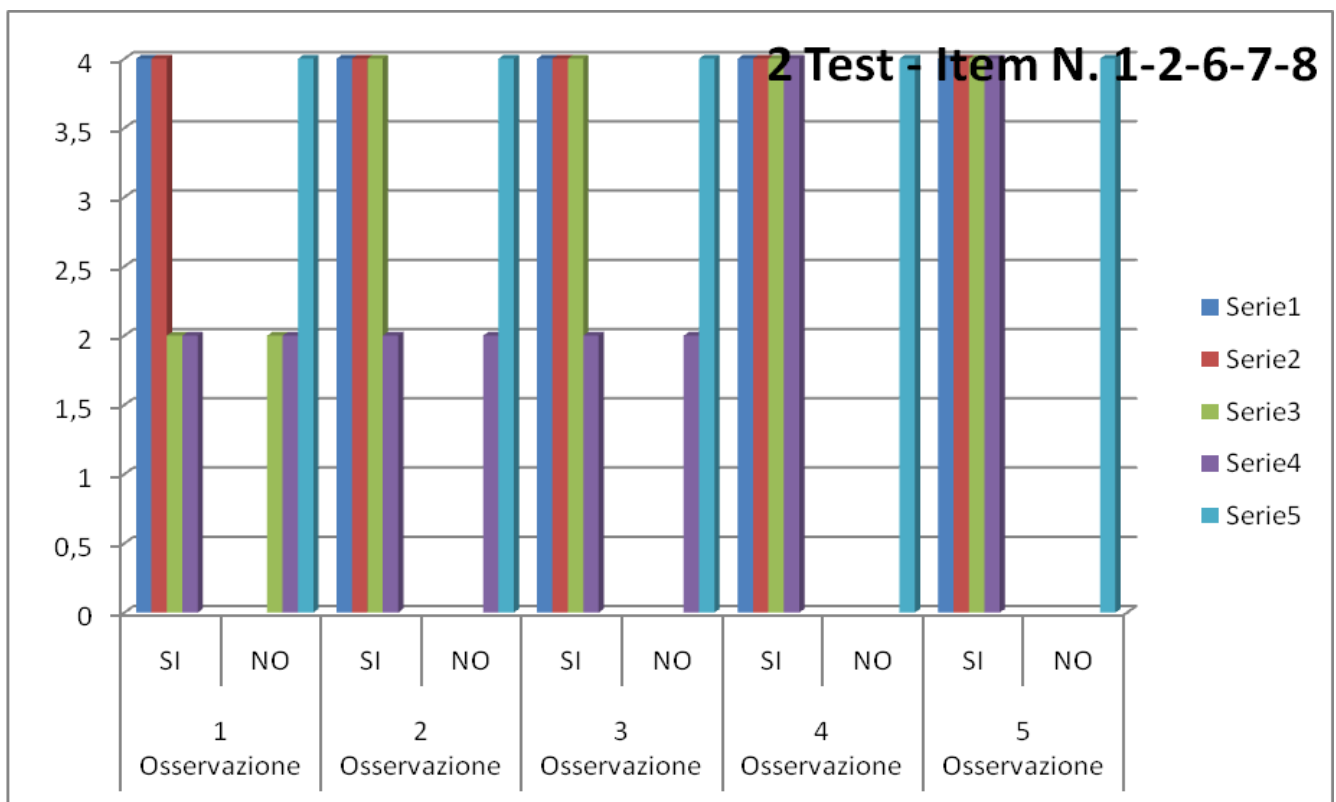
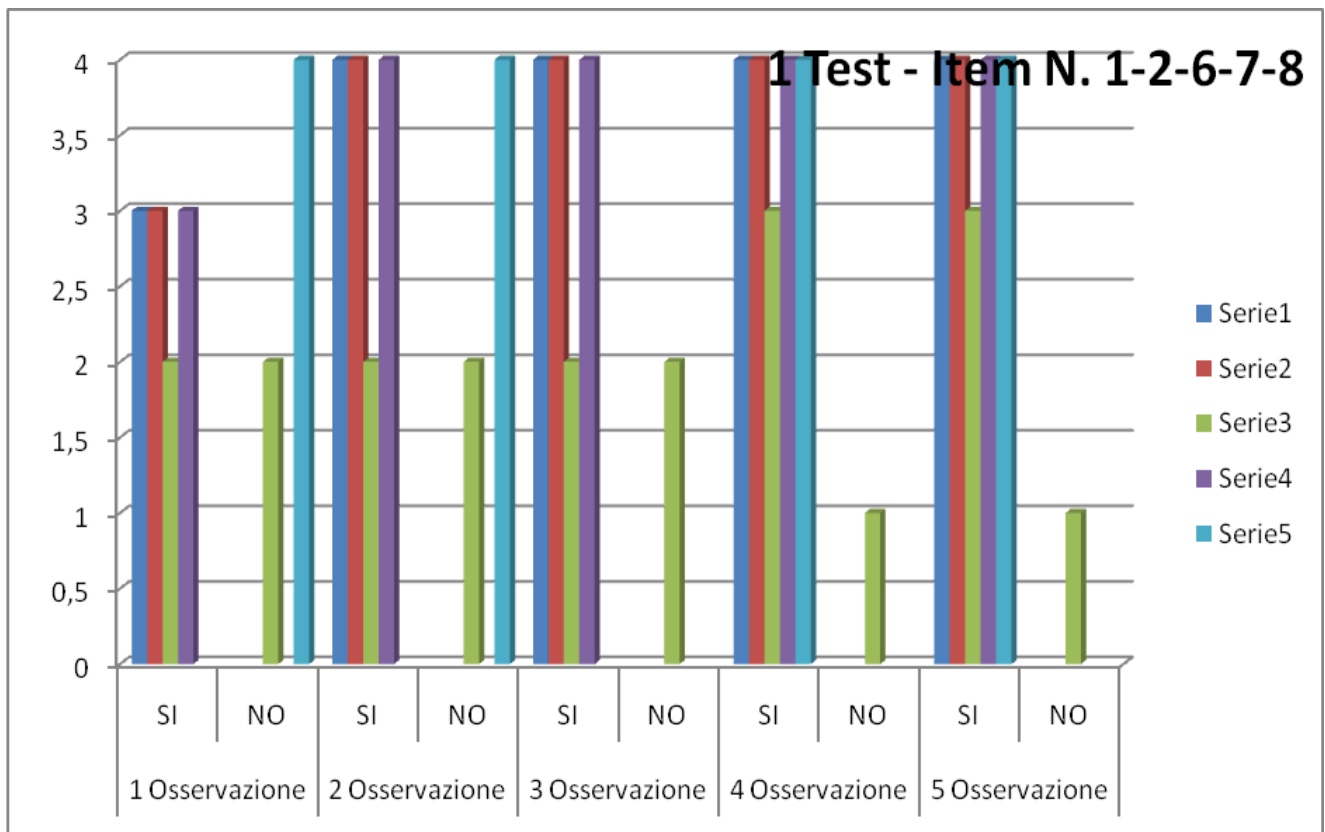
I.C. ROCCADASPIDE Classe 1 B Alunno Disturbo dell'apprendimento medio - Epilessia.

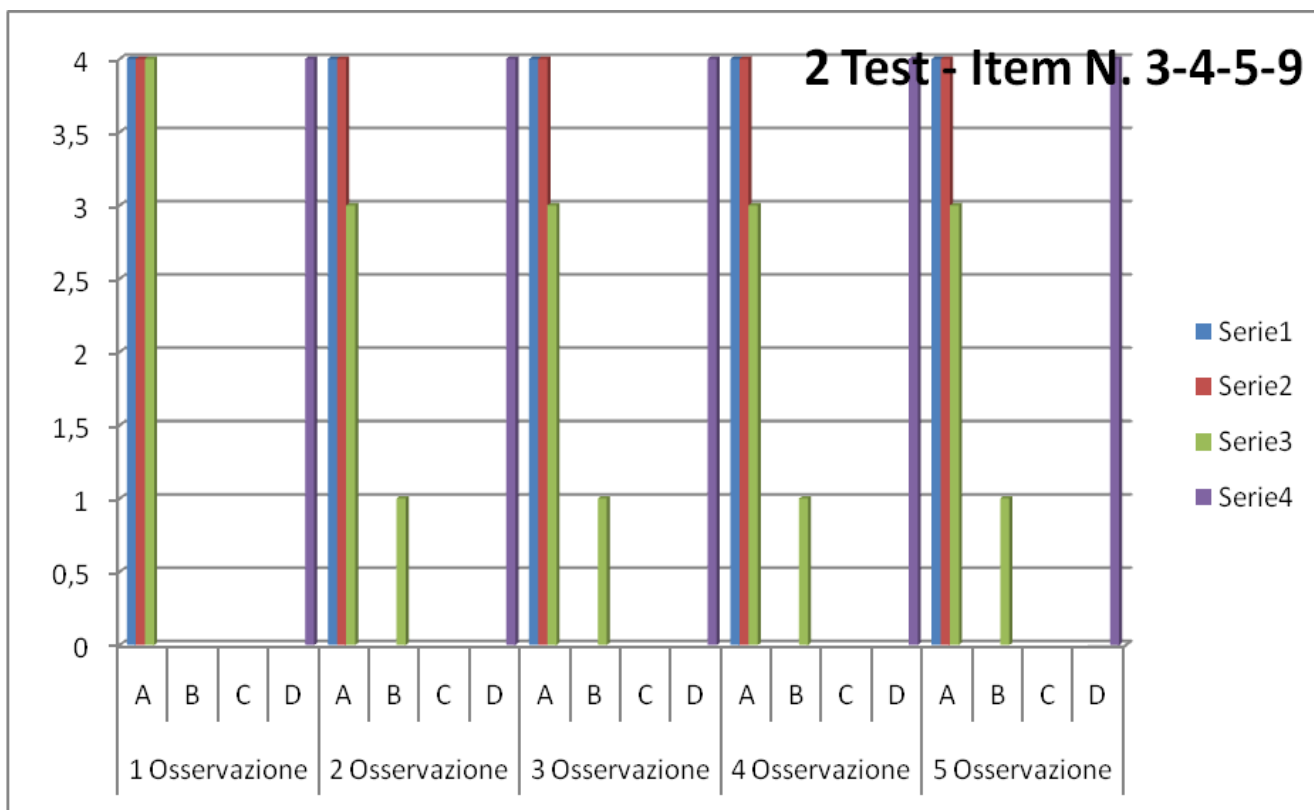
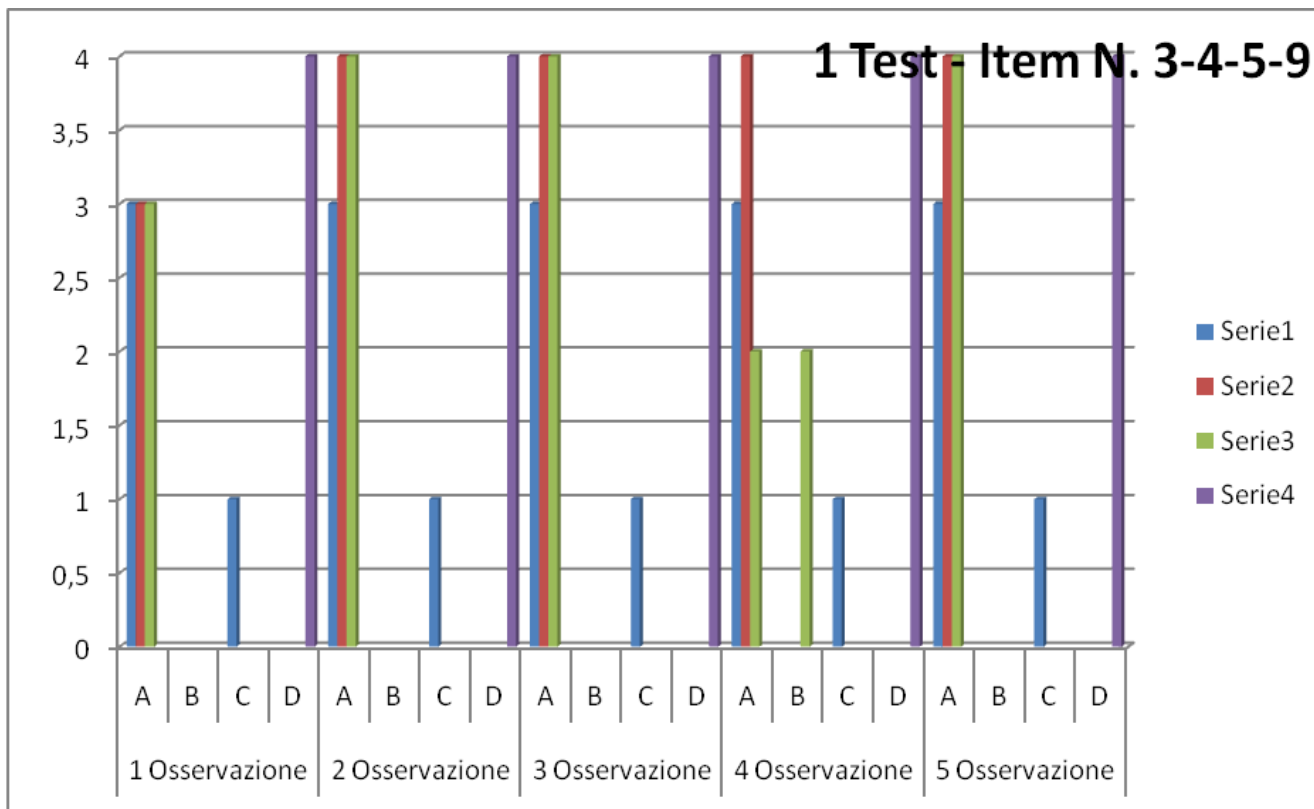
Test 1

Item	1 Osservazione	2 Osservazione	3 Osservazione	4 Osservazione	5 Osservazione
1	3 S	4 S	4 S	4 S	4 S
2	3 S	4 S	4 S	4 S	4 S
3	3 A - 1 C	3 A - 1 C	3 A - 1 C	3 A - 1 C	3 A - 1 C
4	3 A	4 A	4 A	4 A	4 A
5	3 A	4 A	4 A	2 A - 2 B	4 A
6	2 S - 2 N	2 S - 2 N	2 S - 2 N	3 S - 1 N	3 S - 1 N
7	3 S	4 S	4 S	4 S	4 S
8	4 N	4 N	0	4 N	4 N
9	4 D	4 D	4 D	4 D	4 D
10	2	2	0	2	2

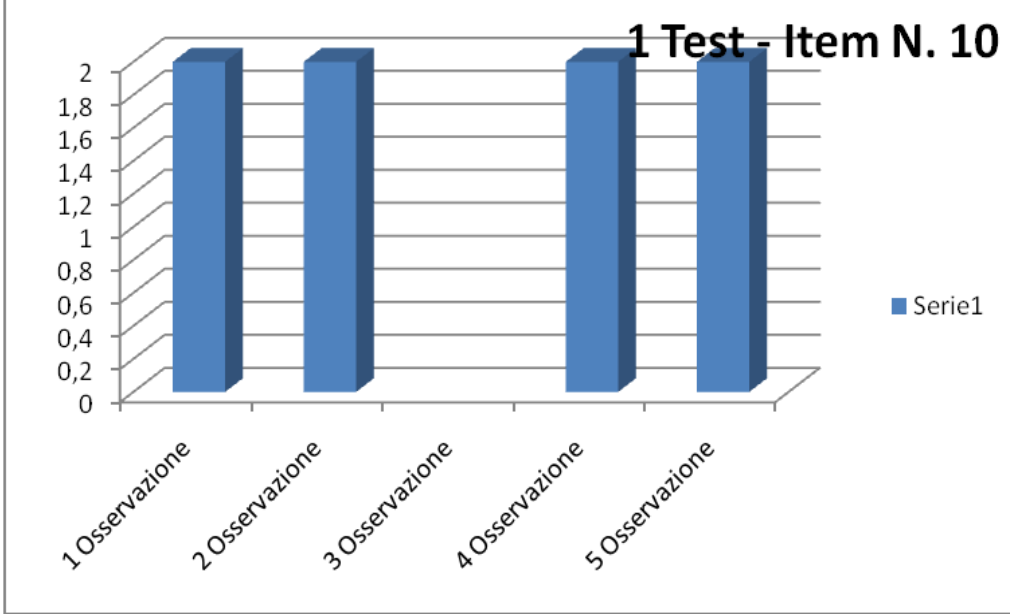
Test 2

Item	1 Osservazione	2 Osservazione	3 Osservazione	4 Osservazione	5 Osservazione
1	4 S	4 S	4 S	4 S	4 S
2	4 S	4 S	4 S	4 S	4 S
3	4 A	4 A	4 A	4 A	4 A
4	4 A	4 A	4 A	4 A	4 A
5	4 A	3 A - 1 B	3 A - 1 B	3 A - 1 B	3 A - 1 B
6	2 S - 2 N	4 S	4 S	4 S	4 S
7	2 S - 2 N	2 S - 2 N	2 S - 2 N	4 S	4 S
8	4 N	4 N	4 N	4 N	4 N
9	4 D	4 D	4 D	4 D	4 D
10	2	2	2	2	2

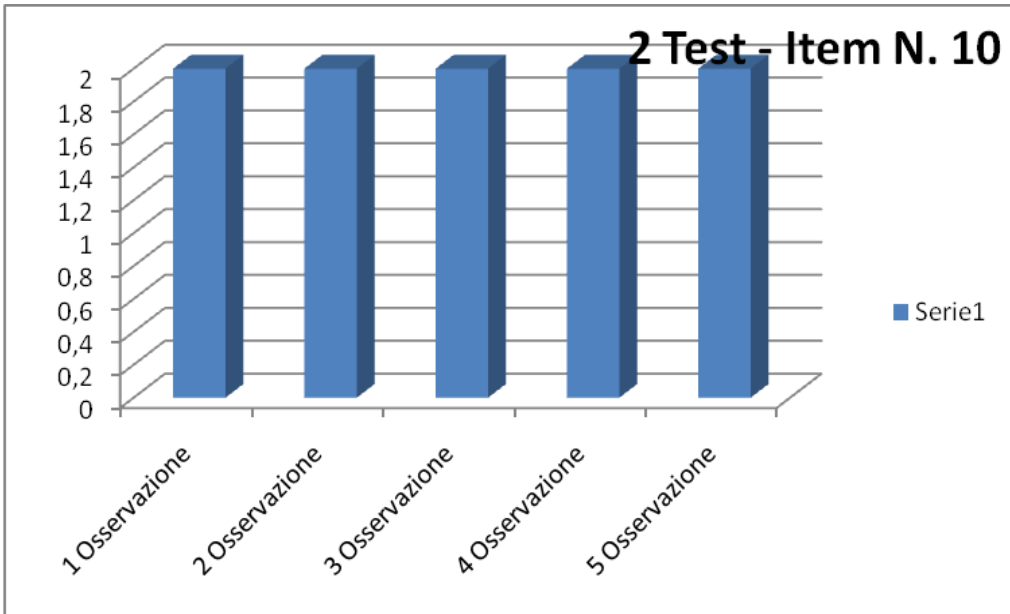




1 Test - Item N. 10



2 Test - Item N. 10



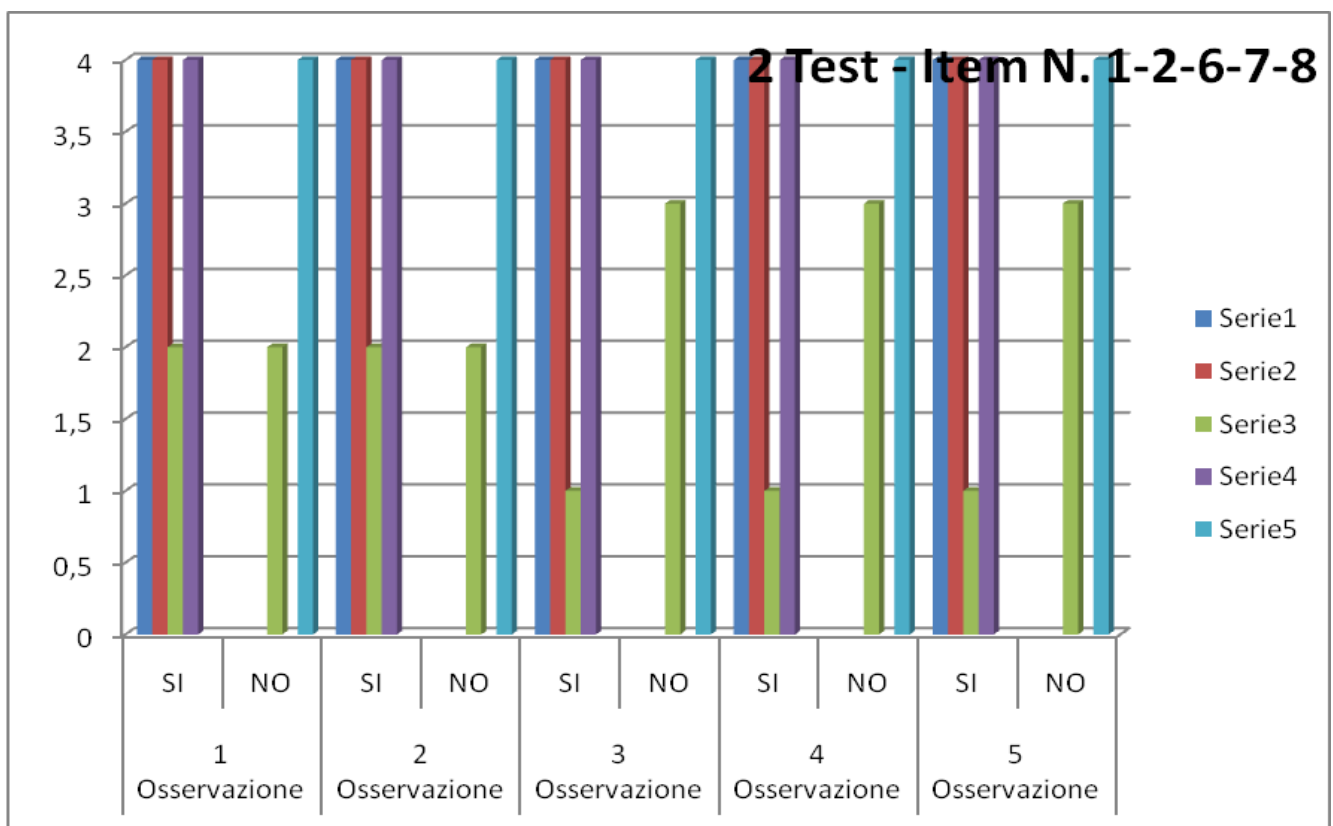
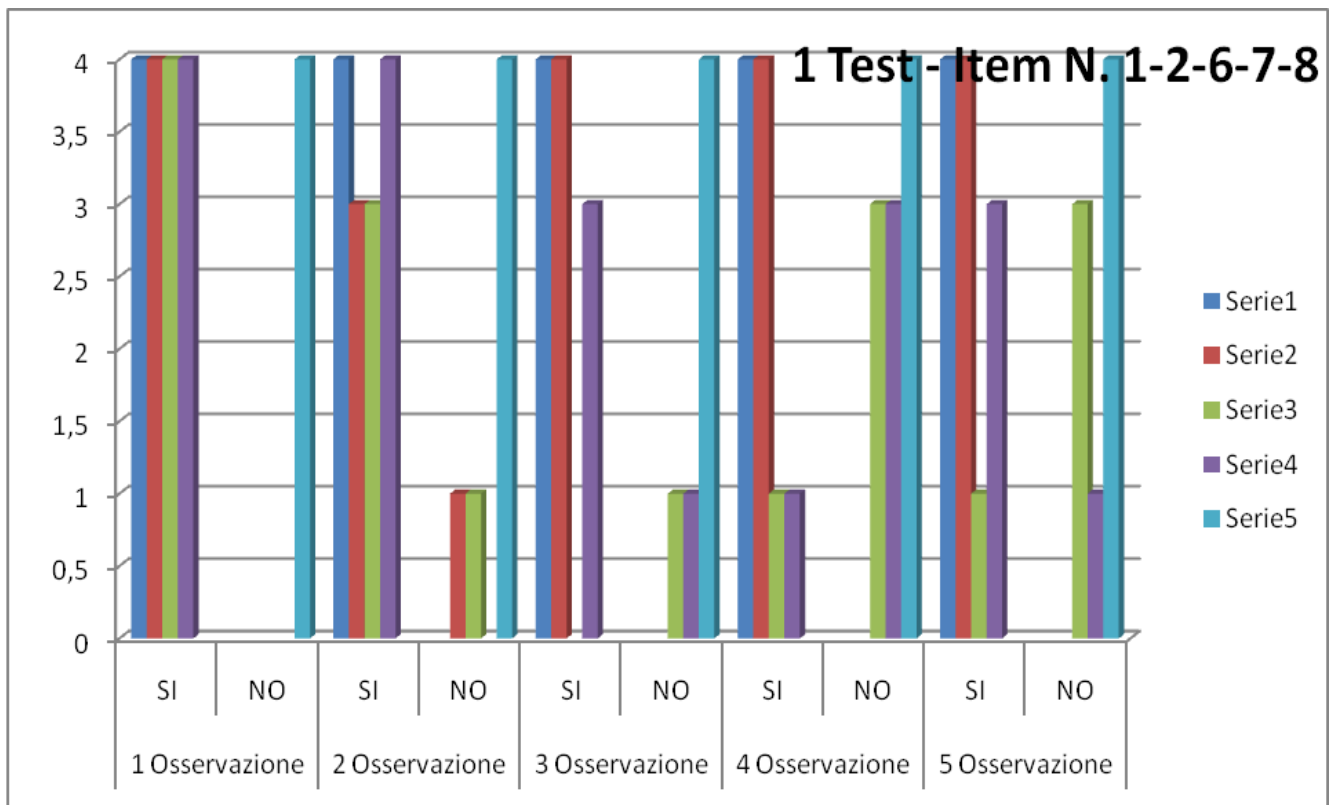
I.C. ROCCADASPIDE Classe 2 B Alunno Ritardo apprendimento grave.

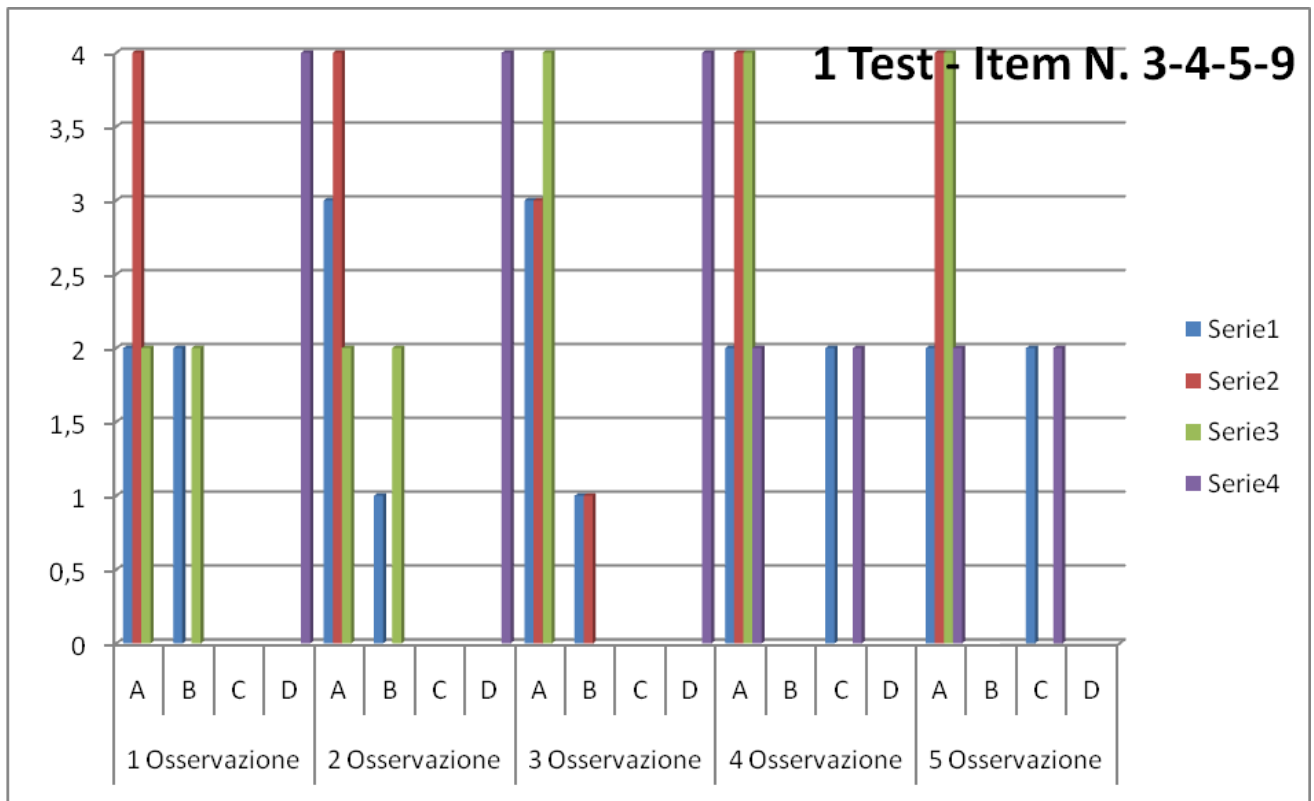
Test 1

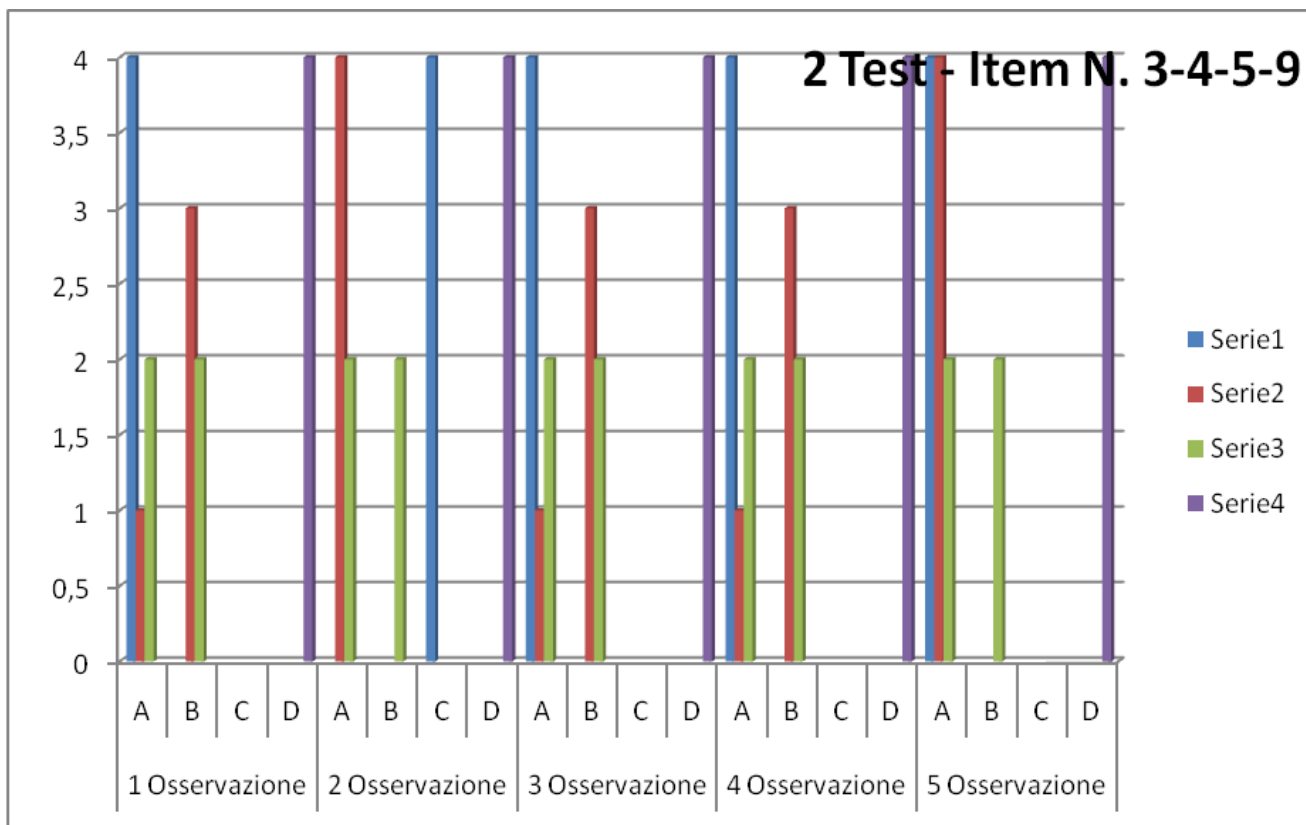
Item	1 Osservazione	2 Osservazione	3 Osservazione	4 Osservazione	5 Osservazione
1	4 S	4 S	4 S	4 S	4 S
2	4 S	3 S-1 N	4 S	4 S	4 S
3	2 A-2 B	3 A-1 B	3 A-1 B	2 A-2 C	2 A-2 C
4	4 A	4 A	3 A-1 B	4 A	4 A
5	2 A-2 B	2 A-2 B	4 A	4 A	4 A
6	4 S	3 S-1 N	1 N	1 S-3 N	1 S-3 N
7	4 S	4 S	3 S-1 N	1 S-3 N	3 S-1 N
8	4 N	4 N	4 N	4 N	4 N
9	4 D	4 D	4 D	2 A-2 C	2 A-2 C
10	1	3	3	2	3

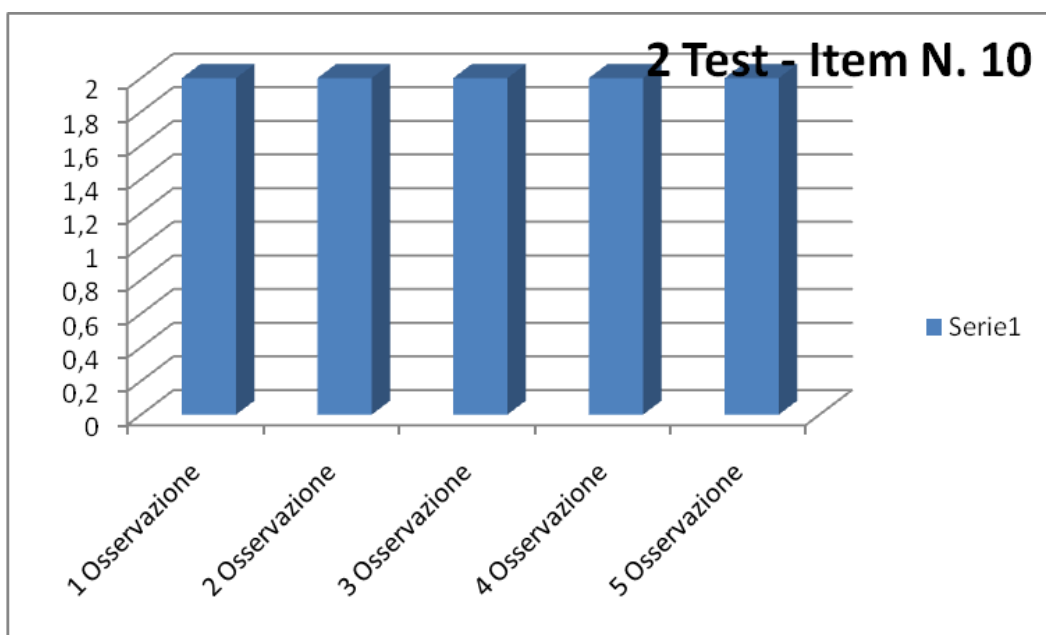
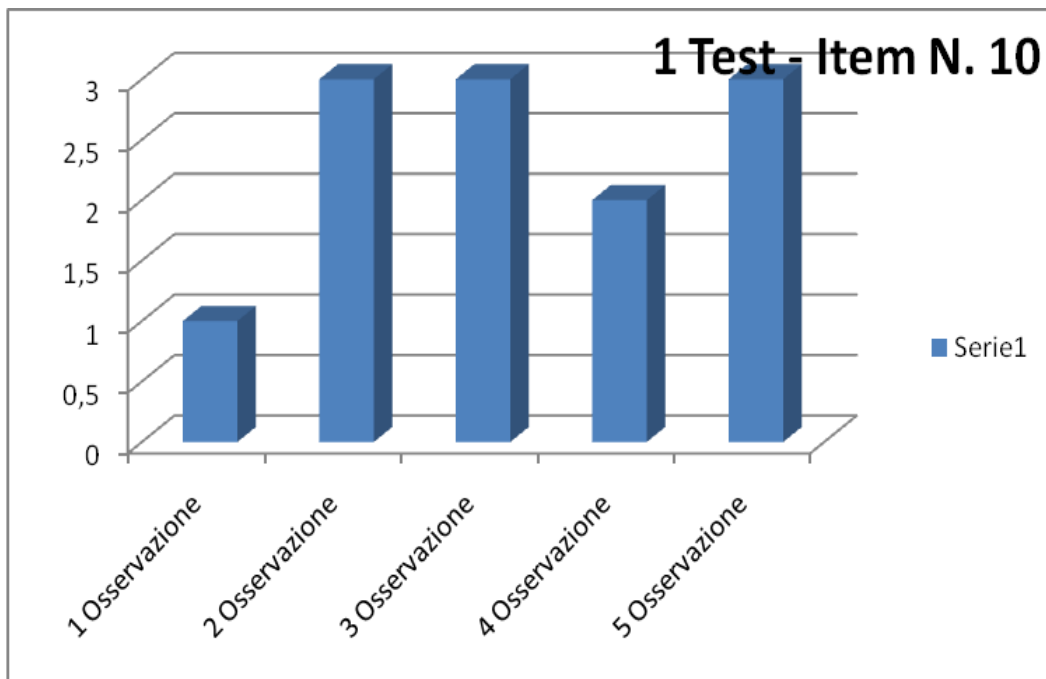
Test 2

Item	1 Osservazione	2 Osservazione	3 Osservazione	4 Osservazione	5 Osservazione
1	4 S	4 S	4 S	4 S	4 S
2	4 S	4 S	4 S	4 S	4 S
3	4 A	4 C	4 A	4 A	4 A
4	1 A-3 B	4 A	1 A-3 B	1 A-3 B	4 A
5	2 A-2 B	2 A-2 B	2 A-2 B	2 A-2 B	2 A-2 B
6	2 S-2 N	2 S-2 N	1 S-3 N	1 S-3 N	1 S-3 N
7	4 S	4 S	4 S	4 S	4 S
8	4 N	4 N	4 N	4 N	4 N
9	4 D	4 D	4 D	4 D	4 D
10	2	2	2	2	2







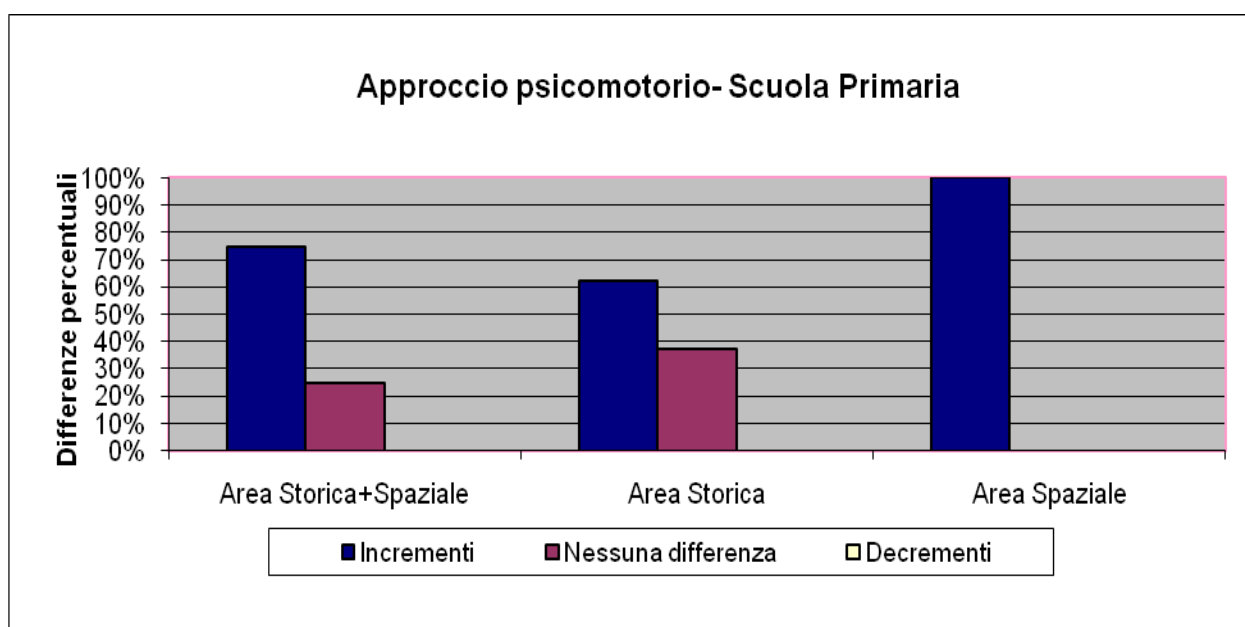


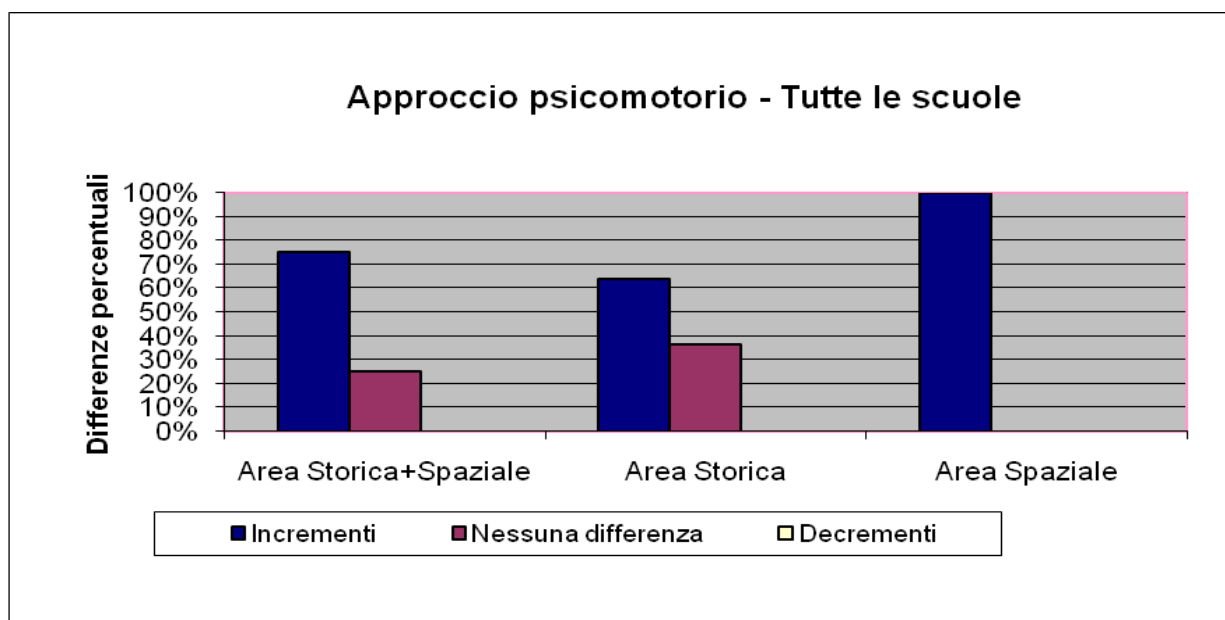
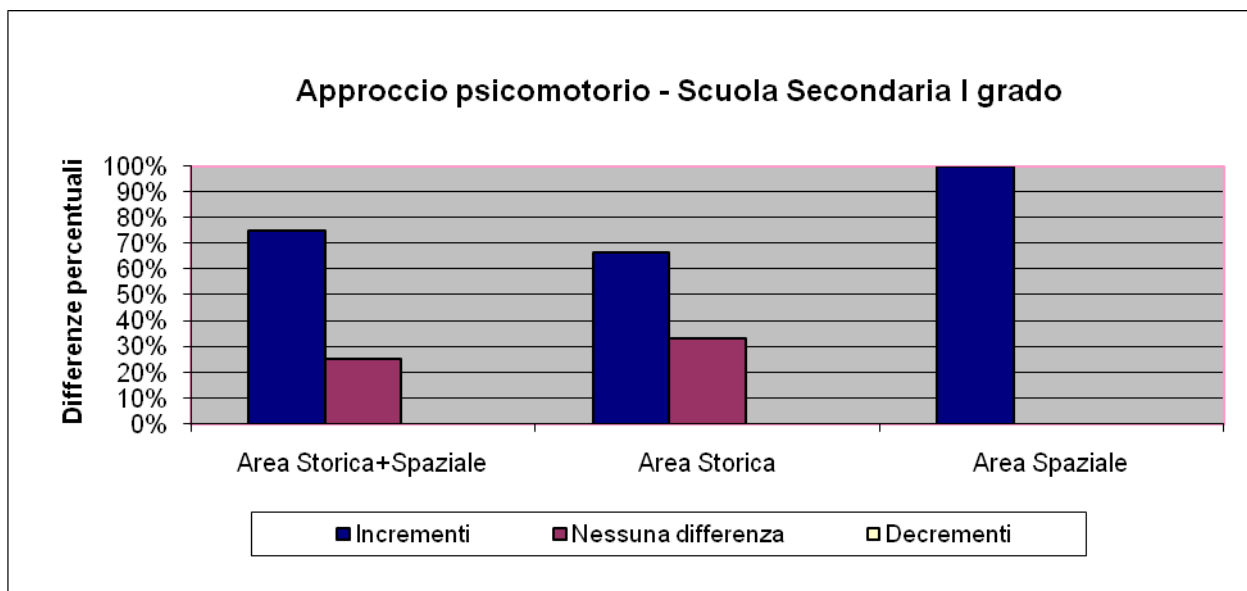
IV.4 Sintesi e analisi dei risultati della ricerca

di Raffaele Prosperi e Maurizio Sibilio

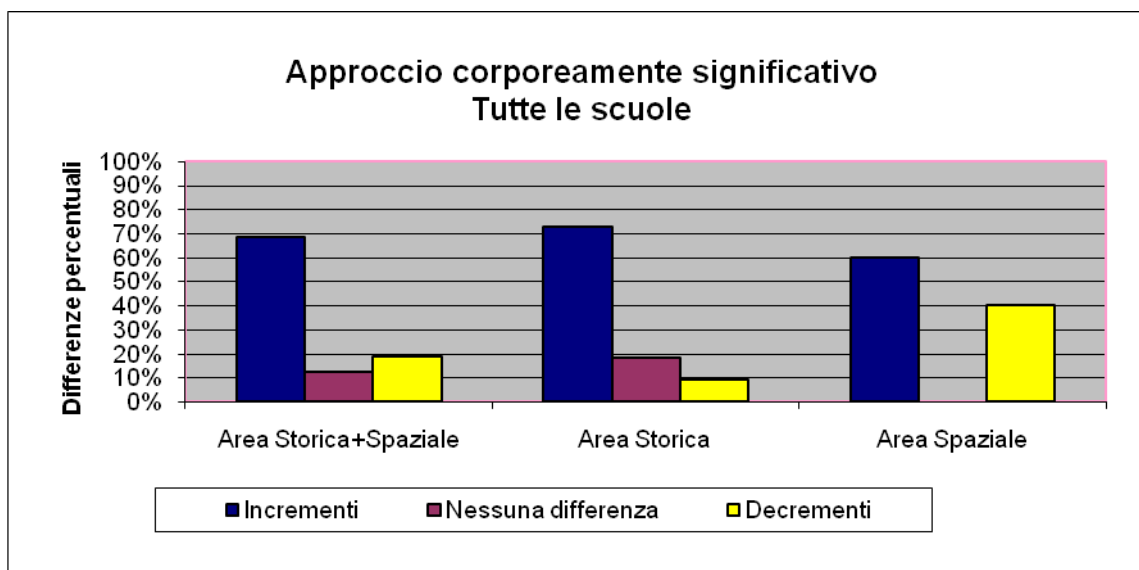
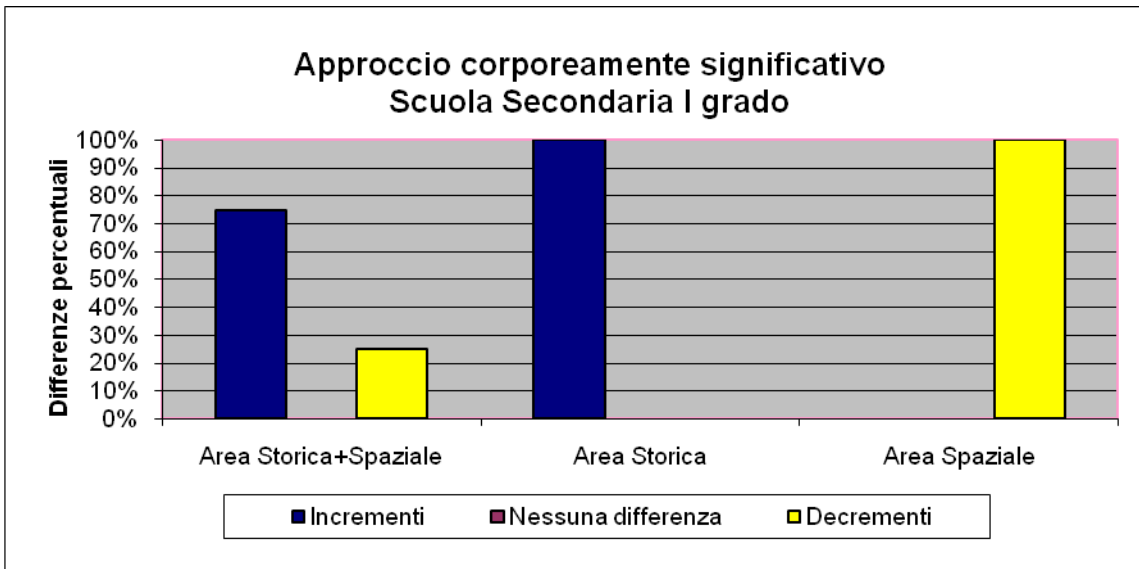
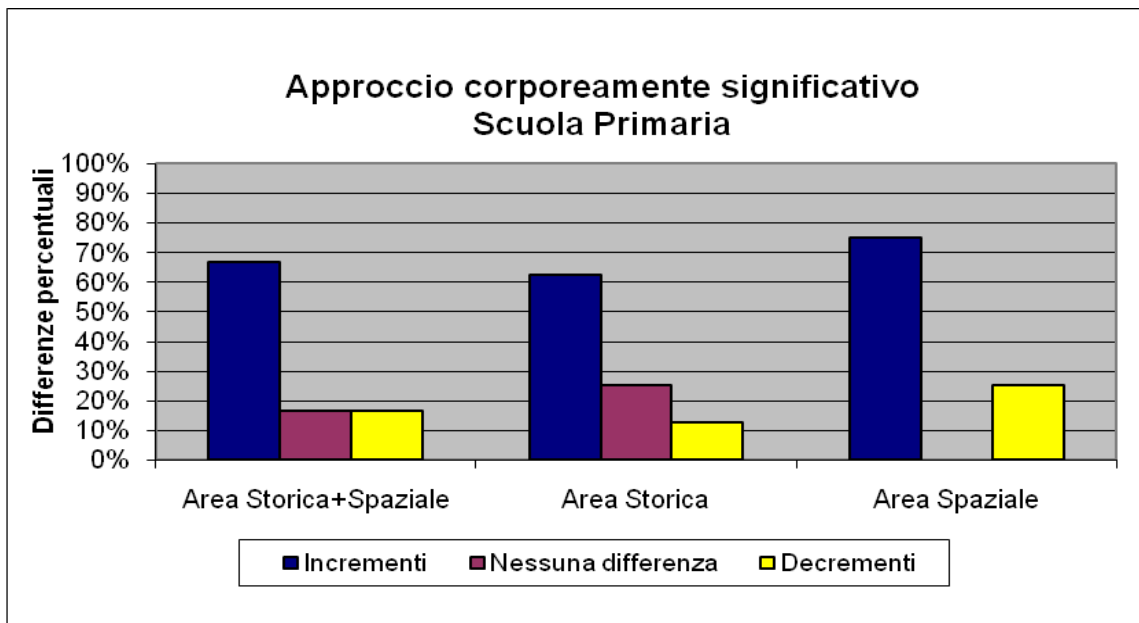
I risultati emersi, riportati nei grafici, evidenziano quanto segue:

1. per quanto riguarda l'approccio psicomotorio, nel 75% delle classi (12 classi su 16) si è potuto osservare un incremento del punteggio standard, mentre nel restante 25% non si sono osservate variazioni; in particolare, l'incremento si è osservato nel 100% (4/4) dei casi relativi all'area spaziale, e nel 67% (8/12) dei casi relativi all'area storica. Relativamente al ciclo scolastico, l'incremento è stato osservato nell'90,91% delle classi (10/11) nella scuola primaria e nel 66,67% delle classi (2/3) della scuola secondaria di I grado;





2. per quanto riguarda la metodologia basata sulla significatività dell'esperienza motoria ("approccio corporeamente significativo" nella tabella), nel 68,75% circa delle classi (11/16) si è potuto osservare un incremento del punteggio standard, mentre nel 12,5% delle classi (2 classi su 16) non sono state osservate variazioni e nel 18,75% delle classi (3/16) è stata osservata una diminuzione; in particolare, l'incremento si è osservato nel 60% (3/5) dei casi relativi all'area spaziale, e nel 72,22% (8/11) dei casi relativi all'area storica. Il decremento si è verificato nel 9,09% delle classi (1/11) per l'area storica e nel 40% delle classi (2/5) per l'area spaziale. Relativamente al ciclo scolastico, l'incremento è stato osservato nel 66,67% dei casi nelle classi (8/12) nella scuola primaria e nel 75% in quelle della scuola secondaria di I grado (3/4).

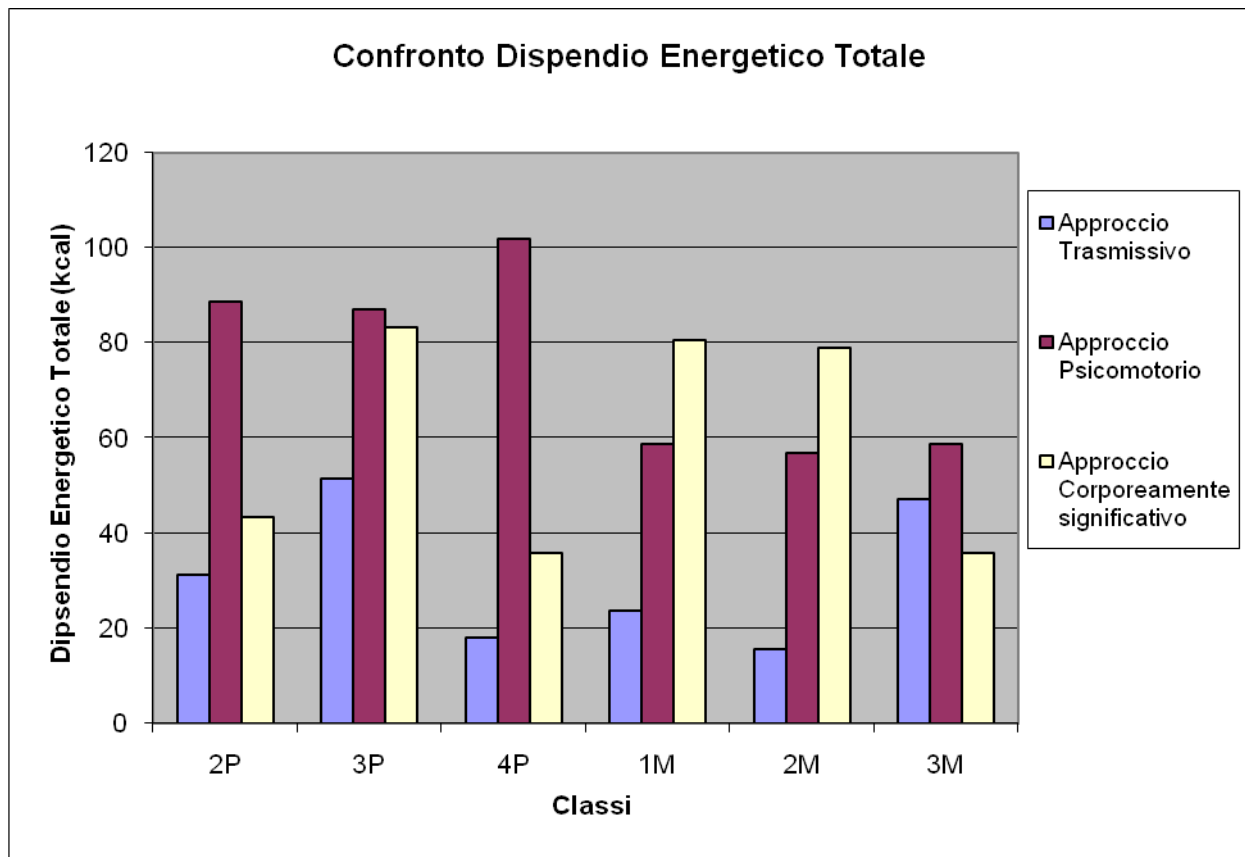


Conclusioni

L'approccio psicomotorio ha prodotto un incremento del punteggio del test nel 75% delle classi e non si sono registrati decrementi in nessuna classe. In particolare si è avuto incremento in tutte le classi in cui il metodo è stato applicato in Area Spaziale e nel 67% di quelle in cui è stato applicato in Area Storica; la maggior parte degli incrementi è stata osservata nelle classi della scuola primaria.

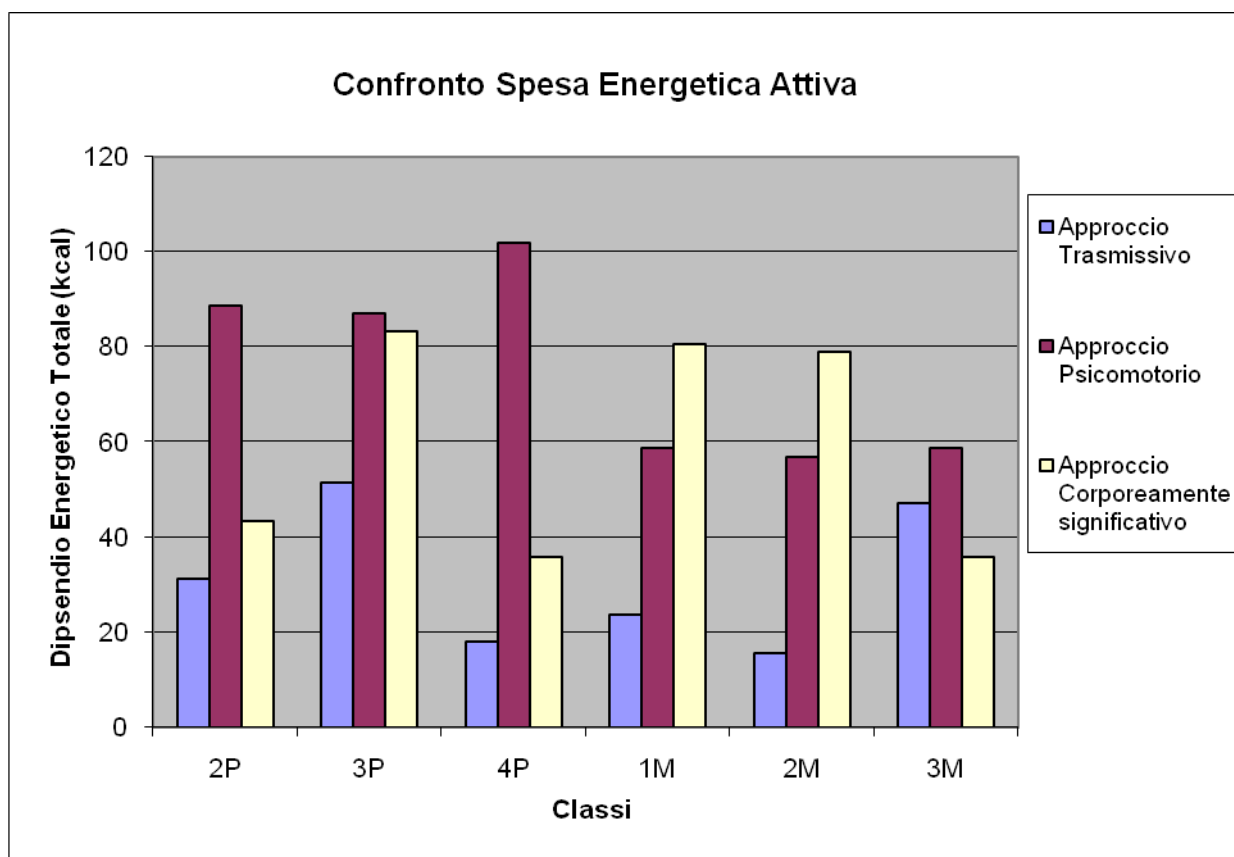
L'applicazione della metodologia basata sulla significatività dell'esperienza motoria (approccio corporeamente significativo) ha prodotto un incremento del punteggio del test nel 69% delle classi, mentre si sono registrati decrementi nel 12% delle classi, per la maggior parte in quelle in cui il metodo è stato applicato in Area Spaziale. Gli incrementi si sono registrati soprattutto nelle classi della scuola secondaria di I grado.

Rispetto al Dispendio Energetico Totale (DET) misurato nel corso dell'applicazione del tradizionale approccio trasmissivo, in tutte le classi si è osservato un Dispendio Energetico Totale superiore applicando sia l'approccio psicomotorio che l'approccio corporeamente significativo, come risulta dal grafico:



Per quanto riguarda la Spesa Energetica Attiva (SEA), in tutte le classi si è osservato un valore maggiore applicando l'approccio psicomotorio rispetto all'approccio trasmissivo.

In quasi tutte le classi (fa eccezione solo la classe III Media) si è osservata una Spesa Energetica Attiva nell'applicazione dell'approccio corporeamente significativo superiore all'approccio trasmissivo.



Per effettuare l'analisi della varianza (ANOVA) sulle medie per classe sia del DET che della SEA per ciascuno dei tre metodi applicati, si è utilizzato il test t di Student* nei seguenti modi:

- ad una coda, nell'ipotesi di lavoro secondo cui il Dispendio con l'Approccio Psicomotorio è maggiore di quello relativo all'Approccio Trasmissivo;
- ad una coda, nell'ipotesi di lavoro secondo cui il Dispendio con l'Approccio Corporeamente Significativo è maggiore di quello relativo all'Approccio Trasmissivo;
- a due code, nell'ipotesi di lavoro secondo cui il Dispendio con l'Approccio Corporeamente Significativo è diverso da quello relativo all'Approccio Trasmissivo
- ad una coda, nell'ipotesi di lavoro secondo cui la Spesa Energetica Attiva con l'Approccio Psicomotorio è maggiore di quello relativo all'Approccio Trasmissivo
- ad una coda, nell'ipotesi di lavoro secondo cui la Spesa Energetica Attiva il Dispendio con l'Approccio Corporeamente Significativo è maggiore di quello relativo all'Approccio Trasmissivo

* Il test t di Student è utilizzato per determinare se due campioni possono essere derivati da due popolazioni aventi la stessa media. Il test è applicato "ad una coda" quando si vuole determinare la probabilità che un valore sia solo superiore o solo inferiore al valore ipotizzato della media; è applicato "a due code" quando si vuole determinare la probabilità che un valore sia diverso, quindi o superiore o inferiore, rispetto al valore ipotizzato della media.

- a due code, nell'ipotesi di lavoro secondo cui la Spesa Energetica Attiva con l'Approccio Corporeamente Significativo è diverso da quello relativo al Metodo Trasmissivo

Sulla base dei risultati del test t di Student è lecito supporre che:

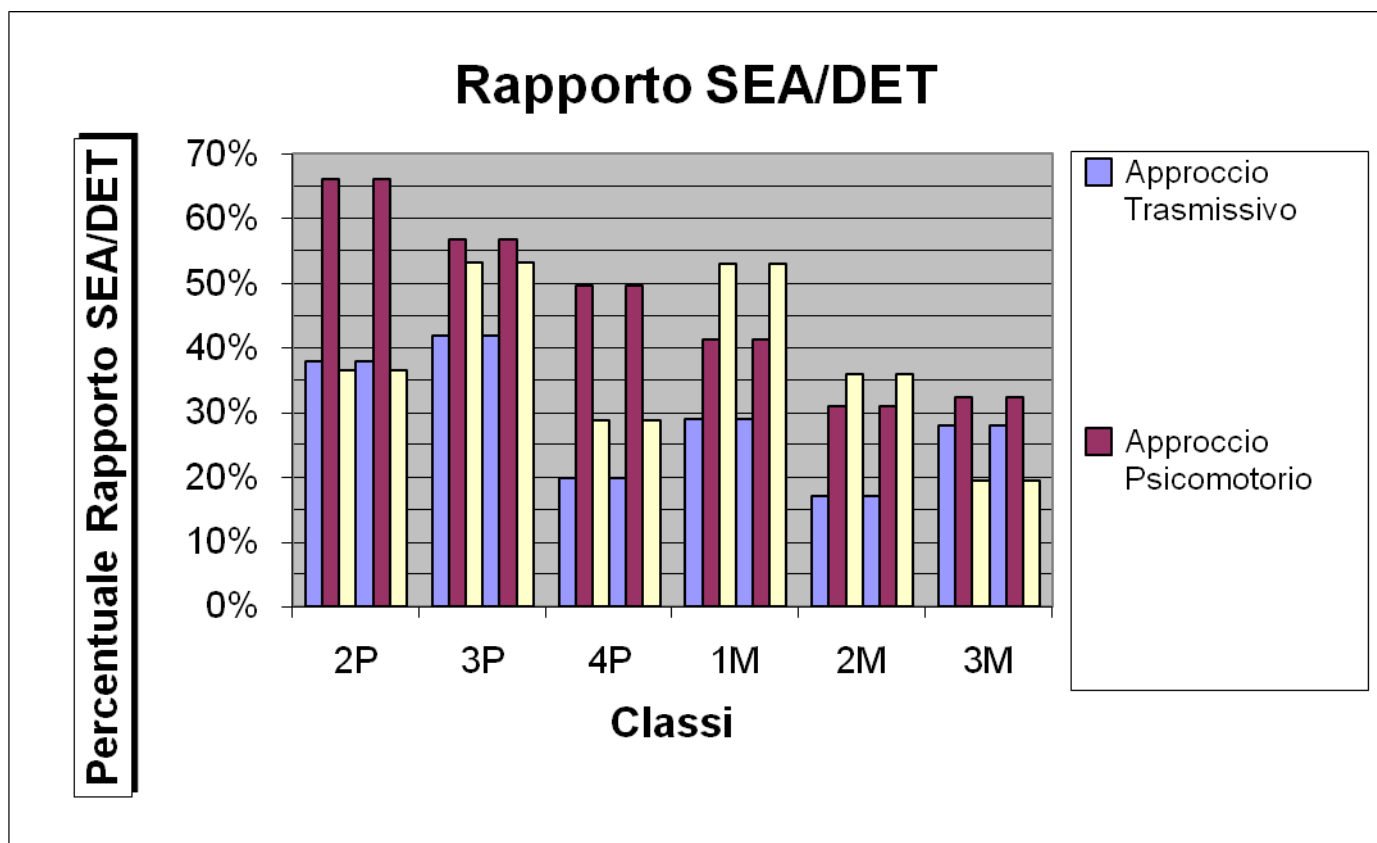
1. L'applicazione dell'approccio psicomotorio comporta un Dispendio Energetico significativamente maggiore ($p < 0,01$) rispetto all'applicazione dell'approccio trasmissivo;
2. L'applicazione dell'approccio corporeamente significativo comporta un Dispendio Energetico maggiore ($p < 0,05$) rispetto all'applicazione dell'approccio trasmissivo;
3. Gli approcci psicomotorio e corporeamente significativo comportano in media valori significativamente uguali di Dispendio Energetico Totale.
4. L'applicazione dell'approccio psicomotorio comporta una Spesa Energetica Attiva significativamente maggiore ($p < 0,01$) rispetto all'applicazione dell'approccio Trasmissivo;
5. L'applicazione dell'approccio corporeamente significativo comporta una Spesa Energetica Attiva significativamente maggiore ($p < 0,05$) rispetto all'applicazione dell'approccio trasmissivo;
6. L'approccio psicomotorio e l'approccio corporeamente significativo comportano in media valori uguali di una Spesa Energetica Attiva.

	Test t di Student					
	Inferenza DET			Inferenza SEA		
	p-value			p-value		
	Trasm	Psicom	Corpor. Signific.	Trasm	Psicom	Corpor. Signific.
Trasm		0,004	0,015		0,001	0,016
Psicom	0,004		0,701	0,001		0,238
Corpor. Signific.	0,015	0,701		0,016	0,238	

Rapportando la SEA al DET in ogni classe, cioè considerando quale parte del Dispendio Energetico Totale è stato impiegato in media per la sola attività fisica (SEA), dai grafici relativi si è osservato che:

1. In tutte le classi l'approccio psicomotorio ha richiesto per l'attività fisica una maggiore percentuale del Dispendio Totale rispetto all'approccio trasmissivo.

2. In quasi tutte le classi (fa eccezione solo la classe III Media) l'approccio corporeamente significativo ha richiesto per l'attività fisica una maggiore percentuale del Dispendio Totale rispetto all'approccio trasmissivo.
3. Nell'approccio psicomotorio almeno il 50% del Dispendio Energetico Totale è stato impiegato per la Spesa Energetica Attiva relativa alle attività fisiche, mentre tale percentuale scende molto al di sotto del 50% nelle classi della scuola secondaria di I grado.



Conclusioni

In alcune classi della scuola primaria e in alcune della scuola secondaria di I grado sono state svolte attività didattiche con tre metodi differenti:

1. Approccio Trasmissivo
2. Approccio Psicomotorio
3. Approccio Corporeamente Significativo

Ciò allo scopo, tra l'altro, di misurare e successivamente confrontare:

- il Dispendio Energetico Totale (D.E.T.) degli alunni durante tutto il periodo dell'attività didattica
- le Spesa Energetica Attiva (S.E.A.), cioè il consumo calorico speso nello stesso arco di tempo ma durante l'attività fisica svolta.

Si è potuto stabilire che:

- per quanto riguarda il consumo energetico relativo a tutto il periodo dell'attività didattica:
 - l'approccio psicomotorio ha richiesto mediamente agli alunni, in tutte le classi in cui è stata applicato, un consumo energetico superiore a quello richiesto agli alunni che hanno seguito il tradizionale approccio trasmissivo;
 - l'approccio corporeamente significativo ha richiesto mediamente agli alunni, in quasi tutte le classi in cui è stata applicato, un consumo energetico superiore a quello richiesto agli alunni che hanno seguito il tradizionale approccio trasmissivo;

IV.5 Conclusioni e prospettive di sviluppo

di Maurizio Sibilio

La ricerca condotta per realizzare il progetto ministeriale I-Care, in riferimento all'indagine sulle pratiche di insegnamento più efficaci da utilizzare in ambiente educativo, ha evidenziato che alcuni obiettivi formativi sono conseguibili anche attraverso metodologie didattiche alternative da integrare alla comunicazione verbale dell'insegnante, all'uso dei libri di testo e alle immagini.

È utile sottolineare che la ricerca didattica inserita all'interno del progetto non era finalizzata a dimostrare la maggiore efficacia di alcune metodologie didattiche centrate sull'esperienza motoria paragonandole ad altre, ma cercava di verificare sperimentalmente una loro possibile ed efficace utilizzazione in presenza di situazioni scolastiche che ne richiedessero l'adozione, come nei gruppi classe nei quali siano presenti alunni con bisogni speciali per i quali il canale corporeo-chinestesico possa svolgere una funzione complementare o vicariante. Nello stesso tempo il lavoro di ricerca ha cercato di indagare sulla generale fruibilità didattica di approcci alternativi centrati sull'esperienza corporeo-motoria, evidenziandone gli aspetti positivi oltre che sul piano cognitivo anche su quello funzionale, con particolare riferimento alla relazione tra approccio didattico e consumo energetico.

La necessaria relazione tra esperienza formativa e benessere psicofisico dell'alunno era già stata oggetto delle ultime Indicazioni del Ministero della Pubblica Istruzione Italiano del settembre 2007 che avevano richiesto al docente di promuovere attraverso l'azione didattica

“la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché della necessità di prendersi cura della propria persona e del proprio benessere. In particolare: lo “stare bene con se stessi” richiama l'esigenza che nel curricolo dell'educazione al movimento confluiscono esperienze che riconducano a stili di vita corretti e salutari”¹³⁵.

La ricerca ha evidenziato che la didattica può avere anche una prevalenza d'uso di azioni dinamiche attraverso approcci psicomotori o corporeamente significativi che costituiscono un valido strumento per contribuire a un maggiore consumo calorico che in molti casi funge da antagonista agli effetti non sempre benefici dell'ipocinesia da banco. Nello specifico, la ricerca ha dimostrato che il consumo energetico durante tutto il periodo dell'attività didattica, sia in presenza del metodo psicomotorio che di quello sulla significatività dell'esperienza corporea, hanno richiesto mediamente agli alunni, in tutte le classi in cui sono stati applicati, un consumo energetico superiore a quello richiesto agli alunni che hanno seguito il tradizionale metodo trasmissivo.

¹³⁵ Ministero della Pubblica Istruzione (2007). Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di Istruzione.

Sul piano dell'apprendimento la produttività delle metodologie didattiche proposte è stata misurata sulla base della capacità del laboratorio *psicomotorio* e del laboratorio basato sulla *significatività dell'esperienza corporea* di facilitare l'organizzazione di un sistema di relazioni tra *corpi, movimenti e spazi* che ha messo in comunicazione lo stile cognitivo di ogni singolo alunno, la struttura delle conoscenze da acquisire e l'insieme delle operazioni intellettuali e motorie necessarie all'incorporazione del contenuto dell'apprendimento nella struttura conoscitiva di ogni singolo discente.¹³⁶

I *materiali di apprendimento* sono stati nello specifico oggetto di esplorazioni attive e di partecipazione effettiva da parte degli studenti che li hanno immagazzinati in maniera significativa nella memoria attraverso meccanismi associativi che hanno visto il protagonismo del corpo e delle sue potenzialità motorie; in questo senso, attraverso gli itinerari didattici proposti, i *materiali di apprendimento* hanno acquistato senso e produttività all'interno della matrice cognitiva degli allievi, facilitando l'acquisizione di nuove conoscenze e di abilità funzionali anche a una piena integrazione degli alunni diversamente abili nel contesto scolastico.

Si è trattato, nello specifico, di impiegare come strategie cognitive e relazionali le potenzialità corporee e motorie dei soggetti destinatari dell'azione formativa; inoltre, attraverso un'esperienza di apprendimento che ha coinvolto ciascun alunno naturalmente già dotato di un proprio bagaglio di conoscenze, di un proprio stile cognitivo e soprattutto di modalità singolari di risoluzione di situazioni problematiche si è realizzata una valutazione degli effetti prodotti sulla memoria e sul benessere psico-fisico individuale.

La consapevolezza della non generalizzabilità dei risultati emersi ha indotto, però, a verificare e confermare sul piano teorico-sperimentale l'oggettiva difficoltà di modellizzare schematicamente e rigidamente un metodo didattico ottimale e definitivo che possa dare risultati positivi e costanti in differenti contesti di apprendimento, in presenza di qualsiasi alunno, gruppo di alunni o insegnanti. La ricerca ha altresì fatto emergere dai suoi risultati l'importanza, sul piano didattico, di considerare l'impiego di un ricco e diversificato inventario di alternative metodologiche nella progettazione degli interventi formativi che tengano conto delle potenzialità del corpo e del movimento nei meccanismi apprenditivi e nelle dinamiche inclusive.

La necessità di considerare i diversi stili cognitivi e di apprendimento nella popolazione scolastica, soprattutto in presenza di alunni diversamente abili, imporrebbe infatti di variare non solo i materiali ma anche i metodi didattici in modo da allargare lo spettro delle possibilità di accesso alle conoscenze

¹³⁶ cfr. Pellerey, M. (1977). Dimensioni dell'apprendimento scolastico, *Orientamenti Pedagogici*, (XXIV), nn. 3 e 4 pp. 455-475, 689-718.

Ciò suggerisce una riattualizzazione del pensiero già espresso da diversi autori che hanno evidenziato che

*“poiché non sappiamo ancora esattamente quali metodi siano più adeguati al raggiungimento di determinati obiettivi, quando scegliamo di usarne uno o più di uno avanziamo un’ipotesi da verificare e soltanto nella fase di valutazione possiamo dire se è valida. In alcuni casi i risultati delle ricerche condotte possono fornirci alcune indicazioni su metodi parzialmente fruttuosi”*¹³⁷.

La ricerca, infatti, rinunciando a qualsiasi posizione deterministica e non proponendosi come indagine finalizzata all’identificazione di rapporti causali tra metodi didattici e obiettivi educativi, è stata condotta nella consapevolezza che

*“così come una serie di obiettivi potrebbero essere raggiunti attraverso diversi contenuti, parimenti diversi metodi potrebbero essere utili al raggiungimento dei medesimi obiettivi.”*¹³⁸

Questo approccio plurale consente di riconoscere non solo la complessità del processo insegnamento-apprendimento, ma il diritto di ogni studente a un personale percorso di accesso alla conoscenza, centrato prevalentemente sulle sue risorse e sui suoi diversi strumenti cognitivi.

In questo senso, l’uso didattico del corpo e del movimento consentirebbe quindi di allargare il ventaglio delle possibilità di scelta da parte dei docenti e di adottare con variabilità e flessibilità, anche in presenza di specifiche disabilità, alternative metodologiche che possano costituire strumenti didattici efficaci nella progettazione degli itinerari formativi per ciascun allievo.

La sperimentazione condotta ha cercato di fornire il proprio contributo alla ricerca didattica orientata all’individuazione di possibili strategie per rendere più efficace l’insegnamento e per favorire dinamiche inclusive in risposta ai problemi e alle domande emergenti da chi è costantemente impegnato nell’azione educativa. Naturalmente l’insieme dei risultati emersi attraverso le evidenze empiriche e la significatività dei risultati, tutti supportati da una specifica teoria di riferimento, non hanno la pretesa di indicare metodologie universali ma aspirano a una riflessione e riconsiderazione teorico-prassica degli itinerari formativi da progettare e realizzare nella scuola.

Attraverso la partecipazione attiva e condivisa nel processo di ricerca dei dirigenti e docenti, la metodologia prevista dal progetto ministeriale ha favorito il superamento della distanza che spesso caratterizza i rapporti tra mondo accademico e mondo scolastico in materia di ricerca scientifica.

I dirigenti e i docenti che hanno preso parte alla sperimentazione hanno mostrato tutte quelle caratteristiche di curiosità e interesse necessarie ad una rivisitazione dei propri modelli di azione educativa percorrendo un itinerario di ricerca di cui sono stati promotori e parte attiva.

¹³⁷ Nicholls, A. e H. (1975). Guida pratica all’elaborazione di un curriculum. Milano: Feltrinelli, p. 71 Op.cit. in Pellerey M. (1983). “Progettazione didattica”. Torino: Società Editrice internazionale, p.175.

¹³⁸ *ivi*, p.72.

La ricerca condotta ha favorito l'acquisizione di strumenti metodologici alternativi e la sistematizzazione teorica di alcuni approcci all'insegnamento già in uso nella scuola, consolidando e diffondendo consapevolmente modelli di buone prassi didattiche funzionali al conseguimento di una piena integrazione scolastica dei soggetti diversamente abili. Inoltre il *carattere dinamico* di metodologie didattiche centrate sull'esperienza motoria come quelle utilizzate nella ricerca, costituiscono una interessante prospettiva nella progettazione di attività formative nella scuola, coniugando in forma originale obiettivi cognitivi e funzionali. In questa prospettiva l'azione didattica, nel promuovere l'acquisizione di contenuti teorici, è in grado di favorire il benessere fisico dello studente, corporeamente e dinamicamente impegnato nella costruzione dei saperi.

L'esperienza svolta attraverso il progetto, oltre a rispondere alle complesse esigenze euristiche imposte dalla ricerca didattica, ha reso possibile da parte del Gruppo di ricerca dell'Università di Salerno l'apprezzamento delle diverse e qualificate professionalità degli operatori scolastici, la loro apertura al cambiamento, e ha confermato la consapevolezza che la comunità scolastica è portatrice di un patrimonio culturale e scientifico indispensabile alla ricerca in ambito accademico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. AA.VV (2004). *Pedagogia ed educazione motoria*. Milano: Guerini Scientifica.
2. Anolli, L. (1991). *Fondamenti di psicologia*. Bologna: Il Mulino.
3. Antinucci, F. (2001). *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Bari: Laterza.
4. Ausubel, D. P. (1965). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
5. Baddeley, A. (2001). *La memoria*. Bari: Laterza.
6. Bagnara, C., Corazza, S., Fontana, S., Zuccà, A. (2008). *I segni parlano. Prospettiva di ricerca sulla Lingua dei Segni*. Milano: Franco Angeli.
7. Balduzzi U., Telmon V., a cura di (1990). *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*. Bologna: CLUEB.
8. Bear Mark, F., Connors, B., Paradiso Michael, A.(2002). *Neuroscienze. Esplorando il cervello*. Milano: Masson.
9. Becchi, E. (1997). *Sperimentare nella scuola. Storia, problemi, prospettive*. Firenze: La Nuova Italia.
10. Berti, A.E. e Bombi, A.S. (1985). *La psicologia del bambino*. Bologna: Il Mulino.
11. Boncori, L. (1993). *Teorie e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
12. Borgatta E.F., Borgatta W.N., Lambert W.N., a cura di (1968). *Handbook of personality. Theory and research*. Chicago: Rand McNally.
13. Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
14. Camaioni, L., Aureli, T., Perucchini, P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*. Bologna: Il Mulino.
15. Cambi, F. (2002). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
16. Cambi, F. (2005). *Le Pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
17. Canevaro A., a cura di (2008). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
18. Cappuccio (a cura di) (2006). *Neurofenomenologia*. Milano: Bruno Mondadori.
19. Carlson Neil R. (2001). *Fisiologia del Comportamento*. Padova: Piccin Nuova Libreria.
20. Clancey, W.J. (1997). *Situated Cognition*. New York: Cambridge University Press.
21. Contini, L., Rosati, L., a cura di (2008). *Per una didattica speciale di qualità*. Perugia: Morlacchi Editore.
22. Costa, M. (1999). *Dirigere la scuola dell'Autonomia*. Torino: ISEDI.
23. Costanza, P. (2008). *Come funziona la memoria*. Roma: Laterza.
24. D'Alessandro, L. e Sibilio, M., a cura di (2009). *Beni confiscati e inclusione sociale*. Napoli: CUEN.
25. Damasio, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
26. De Bartolomeis, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
27. Domenici, G. (1999). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza.
28. Favia Maria, L. (2003). *Comunicare oltre le parole. Una scuola senza le barriere: famiglie e istituzioni di fronte alla sordità*. Milano: Franco Angeli.
29. Frauenfelder, E., Santoianni, F. (2002). *Le scienze bio-educative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
30. Frauenfelder, E., Santoianni, F., a cura di (2002). *Le scienze bioeducative*. Napoli: Liguori.
31. Gallese, V. (2003). *The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity*. *Psychopathology* 2003; 36:171–180.

32. Gallese, V. (2006). Intentional attunement. A neurophysiological perspective on social cognition. *Brain Res. Cog. Brain Res.*, 1079: 15-24.
33. Gallese, V. and Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Science*:12; 493-501.
34. Gallo, B. (2003). Neuroscienze e Apprendimento. Napoli: Esselibri.
35. Gardner, H. (2007). *Formae mentis*. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza. Milano: Feltrinelli.
36. Gazzaniga Michael, S., Ivry Richard, B., Mangun George, R. (2005). Neuroscienze cognitive. Bologna: Zanichelli.
37. Gembillo, G., a cura di (2005). Filosofia e scienze. Studi in onore di Girolamo Cotroneo. Vol. 4, Cosenza: Rubbettino.
38. Giancaterina, F. (2006). Come evitare il giro dell'oca dell'assistenza. Milano: Franco Angeli.
39. Goleman, D. (1996). Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici. Milano: Rizzoli.
40. Gomez Paloma, F. (2004). Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper...essere. Napoli: Guida Editore.
41. Grinberg, L. (1982). Teoria dell'identificazione. Torino: Loescher.
42. Hebb Donald O. (1975). L'organizzazione del comportamento. Milano: Franco Angeli
43. Iacoboni, M., Molnar-Szakacs, I., Gallese, V., Buccino, G., Mazziotta, J., and Rizzolatti, G. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. *PLOS Biology*, 3: 529-535.
44. Ianes, D. (2006). La speciale normalità. Trento: Erickson.
45. Ianes, D., Cramerotti, S., Tait, M. (2007). La Dislessia. Il ruolo della scuola e della famiglia. Trento: Erickson.
46. Jakicic, U.S., Marcus, M., Gallagher, K.I., Randall, C., Thomas, E., Goss, FL, Robertson, RJ. (2004). Evaluation of the SenseWear Pro Armband to assess energy expenditure during exercise. *Med Sci Sports Exercise*, 36(5), 897-904.
47. Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). The Action Research Reader. Third edition. Deakin University Press, Victoria.
48. Lucisano, P., Salerni, A. (2002). Metodologia della ricerca in educazione e formazione. Roma: Carocci.
49. Mantovani, S. (1998). La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi. Milano: Mondadori.
50. McCarty, K. (2006). Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview. California, USA: Azusa Pacific University.
51. Mittler, P. (2000). Working towards Inclusive Education: social contexts. London: David Fulton
52. Natoli, N., De Santis, L., Giannini, S. (2006). Lezioni di pedagogia. Padova: Piccin Nuova Libreria.
53. Nicoletti, R., Borghi Anna M.(2007). Il controllo motorio. Bologna: Il Mulino.
54. Nocera S. (2001). Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Trento:Edizioni Erickson,
55. Novak, J. (2001). L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza. Trento: Erikson.
56. Novak, J.D., Gowin, D.B. (1989). Imparando ad imparare. Torino: SEI.
57. Parlebas, P. (1986). Éléments de sociologie du sport. Paris: PUF.
58. Pedon, A., Gnisci, A. (2004). Metodologia della ricerca psicologica. Bologna: Il Mulino
59. Pelleray M. (1983). Progettazione didattica. Torino: Società Editrice internazionale
60. Pelleray, M. (1977). Dimensioni dell'apprendimento scolastico. *Orientamenti Pedagogici*, (XXIV), nn. 3-4, 455-475, 689-718.

61. Pesare, F. (2002). La soggettività nella progettazione educativa. Roma: Carocci.
62. Piano Nazionale di formazione e ricerca 2007/2009. ICARE Imparare Comunicare Agire in una rete educativa.
63. Pigliacampo, R.(2007). Parole nel movimento. Psicolinguistica del sordo. Roma: Armando Editore.
64. Quillian, M. (2002). Semantic memory. Cambridge: MIT Press.
65. Rapaport R.N. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relation*. 5:499.
66. Reynolds, C.R. & Binger, E.D. (1995). Test di Memoria e Apprendimento. Trento: Erikson.
67. Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio. Milano: Raffaello Cortina Editore.
68. Romei, P. (1995). Autonomia e progettualità. Firenze: La Nuova Italia.
69. Rossi, P. (1983). *Clavis Universalis*, arti della memoria e logica combinatoria da Lullo a Leibniz. Bologna: Il Mulino.
70. Ruggi, L. (2000). Dizionario critico dell'Autonomia scolastica. Roma: Carocci.
71. Santoianni, F., Striano, M. (2003). Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento, Bari: Laterza.
72. Sarracino V. Lupoli N. (a cura di) (2003). Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico. Napoli: Tecnodid.
73. Schettino, B., a cura di (1998). L'educatore di strada. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
74. Schmitt Ara, J., Decker Scott, L.(2009). Test Reviews: Reynolds, C., & Voress, J. K. (2007). "Test of Memory and Learning: Second Edition." Austin, TX: PRO-ED *Journal of Psychoeducational Assessment*, v27 n2, 157-166.
75. Sibilio, M. (2002). Il corpo intelligente. Napoli: Ellissi-Simone
76. Sibilio, M. (2003). Le abilità diverse. Napoli: Simone
77. Sibilio, M. (2007). Il laboratorio ludico-sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione. Roma: Aracne.
78. Sibilio, M. (2008). Caratteristiche e vincoli dell'approccio comportamentista nella didattica delle attività motorie e sportive. Quaderni del Dipartimento 2007-2008. Università degli Studi di Salerno. Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Lecce: Pensa Editore.
79. Sibilio, M., Raiola, G., Gomez Paloma, F., D'Elia, F., Galdieri, M., Baldassarre, G., Carlomagno, N. (2008). The Value of Sport in the Processes of Social Integration. Proceeding of AIESEP 2008 World Congress "Sport Pedagogy Research, policy and practice". Sapporo, Giappone: AIESEP.
80. Siegel Daniel, J. (2001). La mente relazionale. Milano: Cortina Editore.
81. Skinner, B.F. (1976). Studi e ricerche. Firenze: Giunti Barbera.
82. Sorzio P. (2005) La ricerca qualitativa in educazione. Roma: Carocci.
83. Squire, L.R (1987). Memory and Brain. New York: Oxford University Press.
84. Stewart James, A., Dennison David, A., Kohl Harold, W., III; Doyle, J. Andrew, (2004). Exercise Level and Energy Expenditure in the Take 10! In-Class Physical Activity Program. *Journal of School Health*, 74, 397.
85. Tadié Jean-Yves & Tadié Marc (2000). Il senso della memoria. Bari: Edizioni Dedalo.
86. Tentin, G. (1998). Insegnare e apprendere in rete. Bologna: Zanichelli.
87. Thomas G. & Loxley A. (2001). Decostrutting special education and constructing inclusion. Philadelphia: Open University press.
88. Thomas Jerry, R., Nelson, J., Silverman, S. (2005). Research Methods in Physical Activity. Fifth Ed. Champaign, USA: Human Kinetics.
89. Trombetta, C. (1988). Ricerca-azione e psicologia dell'educazione. Roma: Armando.
90. Volterra, V. (2004). La lingua dei segni Italiana. Bologna: Il Mulino.

91. Wadsworth, D. D., Howard, T., Halam, J.S., Blunt, G. (2005). A Validation Study Of A Continuous Body-monitoring Device: Assessing Energy Expenditure At Rest And During Exercise: 150 Board 57 9:30 AM - 11:00 AM. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(5).
92. Watzlawick P. (1988). *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli.
93. Wigle, S., Wilcox, D. & Manges, C. (1994). *Full Inclusion of Exceptional Students: Three Perspectives*. Chicago, IL: Mid-West Educational Research Association.

RIFERIMENTI NORMATIVI E DOCUMENTI MINISTERIALI

1. Circolare Ministeriale - Ministero della Pubblica Istruzione - 22 settembre 1988, n. 262. Attuazione della sentenza della Corte costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987. Iscrizione e frequenza nella scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap.
2. D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59.
3. Legge 15 Marzo 1997, n. 59. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.
4. Legge 4 agosto 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.
5. Legge 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.
6. Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di Istruzione*.
7. Nota 1536 - Ministero della Pubblica Istruzione – 28 settembre 2007 - Piano Nazionale di Formazione per l'integrazione degli alunni disabili "I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa.