

formazione  docenti

Tony Caronna

METODOLOGIA,
DIDATTICA
E NORMATIVA
DELL'IRC

Preparazione al concorso per gli Idr

AGGIORNAMENTO 2023


UTET
UNIVERSITÀ



www.utetuniversita.it

UTET Università® è un marchio registrato e concesso in licenza da De Agostini Editore S.p.A.

La collana Formazione Docenti è curata da Barbara Villani.

Proprietà letteraria riservata
© 2023 D Scuola SpA - Milano

Grafici: Erika Barabino, Marco Satta
Art director: Carla Nadia Maestri

Tutti i diritti riservati. Nessuna parte del materiale protetto da questo copyright potrà essere riprodotta in alcuna forma senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n.633. Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume/fascicolo, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEAR edi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano – e-mail: autorizzazioni@clearedi.org

Indice generale

Capitolo 1
L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA
NEL SISTEMA NAZIONALE DI ISTRUZIONE
E FORMAZIONE IN ITALIA

Capitolo 2
LA STORIA DELLA SCUOLA ITALIANA

Capitolo 3
LE RIFORME NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

Capitolo 4
L'IRC NEGLI ORDINI DEL SISTEMA SCOLASTICO

Capitolo 5
DIDATTICA INCLUSIVA
E ACCOGLIENZA NELL' IRC

Capitolo 6
LE TEORIE DELL'APPRENDIMENTO NELL'AZIONE
DIDATTICA

Capitolo 7
STILI DI APPRENDIMENTO E AZIONE DIDATTICA

Capitolo 8
PROGRAMMAZIONE
E PROGETTAZIONE DIDATTICA

Capitolo 9
LA DIDATTICA PER COMPETENZE

Capitolo 10
LA RICERCA DOCIMOLOGICA
E LA VALUTAZIONE

Capitolo 11
GLI ORGANI COLLEGIALI
E LA FUNZIONE DOCENTE

Capitolo 12
I PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI
E PER L'ORIENTAMENTO E L'EX ALTERNANZA
SCUOLA LAVORO

Capitolo 13
IL PIANO DELLE ARTI
E LA CREATIVITÀ DIDATTICA

Capitolo 14
LA PROGRAMMAZIONE DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA
E IRC

Capitolo 15
L'IRC NEI PERCORSI MODULARI
INTERDISCIPLINARI

Capitolo 16
PIANO NAZIONALE DELLA SCUOLA DIGITALE
E IL NUOVO ESAME DI STATO

Capitolo 17
CITTADINANZA ED EDUCAZIONE CIVICA
NELLE COMPETENZE DISCIPLINARI

Capitolo 18
PEDAGOGIA E DIDATTICA DELL'EMERGENZA
PER UNA FORMAZIONE A DISTANZA

CONCLUSIONI GENERALI

APPENDICE NORMATIVA

Bibliografia generale

Indice degli autori

Capitolo 19

LA METODOLOGIA CLIL NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO: ASPETTI LEGISLATIVI, METODOLOGICI E DIDATTICI

Introduzione	1
19.1 La didattica CLIL e i suoi fondamenti: un breve percorso storico	2
19.2 Una nuova didattica fondata sull'alfabetizzazione culturale: <i>content, cognition, communication and culture</i>	4
19.3 Il quadro di riferimento per l'introduzione della metodologia CLIL nelle Istituzioni Statali secondarie di secondo grado	5
19.4 Strategie verbali e non verbali per una sfida educativa e una proposta innovativa nella metodologia CLIL.....	7
19.5 Progettazione di una lezione con metodologia CLIL	8
19.6 La metacognizione per una lingua veicolare nella metodologia CLIL.....	10
19.7 Una strategia a supporto dello studente: lo <i>scaffolding</i> nella metodologia CLIL	12
19.8 Il docente CLIL, gli organi collegiali e le loro specifiche competenze: alcune precisazioni normative	14
19.9 Ipotesi di progettazione di un percorso CLIL	18
Verifica delle conoscenze	23

Capitolo 20

L'ALTO POTENZIALE COGNITIVO E LA PLUSDOTAZIONE: IL RICONOSCIMENTO DI UNO STATUS SPECIALE NELLA SCUOLA ITALIANA...24

Introduzione	24
20.1 Il soggetto plusdotato: alcune possibili definizioni	25
20.2 Alcuni modelli teorici sulla plusdotazione: Renzulli, Tannenbaum, Mönks e Pfeiffer	28
20.3 Alcuni profili di plusdotazione: <i>Neihart</i> e <i>Betts</i>	33
20.4 Il riconoscimento dei soggetti plusdotati: personalizzazione e valutazione dell'apprendimento.....	36
20.5 Relazione tra intelligenza e plusdotazione nell'individuazione di un soggetto <i>gifted</i> : il QI di Terman	39
Verifica delle conoscenze	42

Capitolo 21

COSCIENZA DI SÉ E PROGRESSO NELLA NUOVA NORMATIVA SULL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO 43

Introduzione	43
21.1 Il contesto nazionale ed europeo dell'orientamento	45
21.2 PNRR e orientamento	47
21.3 La responsabilità educativa dell'orientamento	48
21.4 Istruzione secondaria e orientamento	49
21.5 La Certificazione delle competenze per orientare all'apprendimento permanente.....	50

21.6 I moduli di orientamento formativo nella scuola secondaria di primo e di secondo grado	51
21.7 L'E-Portfolio e la scelta dei percorsi formativi	53
21.8 Orientamento e formazione dei docenti.....	55
21.9 Orientamento attivo nella transizione scuola-università.....	58

Capitolo 22

DALLA PROGRAMMAZIONE ALLA PROGETTAZIONE DELLE UNITÀ DI APPRENDIMENTO..... 60

Introduzione

22.1 La progettazione di una Unità di Apprendimento

ESEMPIO DI UdA..... 68

Bibliografia parziale

97

Capitolo 19

LA METODOLOGIA CLIL NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO: ASPETTI LEGISLATIVI, METODOLOGICI E DIDATTICI

Introduzione

Insegnare lingue nelle società complesse costituisce oggi una sfida per la scuola italiana, e ciò spiega il fiorire negli anni di diverse strategie metodologiche connesse a tale processo di insegnamento-apprendimento.

Il presente capitolo vuole indagare sulle competenze metodologiche richieste non solo al docente CLIL che può anche essere un IdR, ma vuole mettere in evidenza come tali competenze possono essere messe a disposizione per certificare gli studenti che, al termine del percorso del II ciclo di istruzione, hanno lavorato con la metodologia CLIL nella scuola italiana. Con la metodologia CLIL (acronimo di *Content and Language Integrated Learning*)¹ si intende in estrema sintesi l'apprendimento integrato di contenuto e linguaggio.

Il DPR 275/99, decreto attuativo dell'autonomia scolastica, aveva già previsto la possibilità di effettuare dei percorsi formativi che coinvolgessero più discipline e attività in lingua straniera. Bisogna attendere la Riforma Gelmini del 2010 per far entrare la metodologia CLIL obbligatoriamente nella scuola italiana, nello specifico nella scuola secondaria di secondo grado mentre, nel resto d'Europa, rimane un insegnamento opzionale.

Tale metodologia è un vero e proprio percorso formativo che mette in atto il processo di insegnamento/apprendimento in cui i protagonisti dell'azione didattica di apprendimento sono sia il docente che il discente. Al docente CLIL, infatti, si chiede di avere una conoscenza generale della letteratura riguardante la metodologia CLIL, di essere in grado di pianificare e organizzare dei moduli CLIL secondo obiettivi precisi. Inoltre il docente CLIL deve essere in grado di gestire la classe, di usare le tecnolo-

¹ In spagnolo AICLE *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*; in francese EMILE *Einsegnement de Matieres par Integration d'une Langue Etrangere*; in tedesco esistono vari nomi.

gie più adatte per sviluppare le competenze degli studenti, di selezionare materiali autentici da usare in classe, di trovare delle risorse disponibili per gli studenti, di verificare e valutare il processo di apprendimento e i risultati prodotti dagli studenti. La certificazione metodologica CLIL che il docente deve acquisire si propone così di concretizzare l'idea di insegnante di "qualità": vuole essere una certificazione dinamica, che al di là di alcune conoscenze teoriche di base, necessarie per inquadrare questa metodologia, vuole testare soprattutto le capacità dei docenti di progettare, programmare, organizzare materiali e attività didattiche secondo le modalità CLIL. Quest'ultima non testa la conoscenza linguistica in astratto ma la lingua utilizzata in un contesto di insegnamento; i contenuti disciplinari non vengono testati ma vengono dati come prerequisito. La prova per la certificazione metodologica CLIL è organizzata in modo da mettere in evidenza le competenze del docente CLIL, sia che i due docenti, quello di lingua e quello di disciplina, lavorino in team sia che un unico docente di disciplina lavori in modo autonomo. Comunque nella formulazione della prova viene tenuto conto del ruolo specifico del docente e di conseguenza le competenze richieste, come saper progettare dei percorsi CLIL efficaci in base ai destinatari, saper scegliere, adattare, integrare ed usare materiali autentici considerando sia i contenuti da sviluppare sia il livello linguistico, saper creare del materiale didattico partendo da varie tipologie di testi e saper giustificare didatticamente le operazioni intraprese. Ma entriamo nel merito della trattazione di tale metodologia, la sua storia e l'acquisizione delle competenze sopra esposte.

19.1 La didattica CLIL e i suoi fondamenti: un breve percorso storico

Il termine "CLIL" è stato coniato nel 1994 dalla Commissione Europea in occasione di una articolata discussione condotta dai rappresentanti della Finlandia e dei Paesi Bassi. Obiettivo di tale commissione era migliorare l'apprendimento delle lingue straniere in ambito scolastico, attraverso una metodologia che indicasse la spiegazione di contenuti di una disciplina non linguistica in una lingua diversa da quella madre. Chiaramente perché tale intervento didattico risulti efficace, bisogna operare senza l'ausilio della traduzione².

² Cfr. L. Anderson, D. R. Krathwohl, B. S. Bloom *et al.* (a cura di), *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Prentice Hall College, 2000.

I metodi di insegnamento e la didattica si sono evoluti nel tempo in una maniera che potremmo persino definire rivoluzionaria. Già a partire dagli anni Novanta le nuove tecnologie hanno avuto un notevole impatto sulla scuola, rendendo possibile l'uso e la sperimentazione di nuovi metodi. Nell'ambito della didattica attraverso l'uso del CLIL, nel 2010 Coyle³, Hood e Marsh⁴ hanno suggerito, attraverso il loro schema triangolare del *Language Triptych* (Trittico del linguaggio), l'idea che nel CLIL l'insegnamento della lingua debba essere riorganizzato basandosi su una triplice declinazione: la lingua straniera, infatti, è contemporaneamente lingua *di* apprendimento (*language of learning*), lingua *per* l'apprendimento (*language for learning*) e lingua *attraverso* l'apprendimento (*language through learning*)⁵.

Questa metodologia così intesa, proprio perché l'argomento di studio riveste il vero centro della focalizzazione dell'interesse del discente, ha uno scopo duplice e, allo stesso tempo, la lingua straniera assume il ruolo di mediatore dell'apprendimento venendo assimilata indirettamente e in modo efficace. In altre parole, la lingua straniera viene a definirsi come *mezzo*, più che come *fine* della prassi didattica ma, inevitabilmente, il discente godrà di questo beneficio indiretto. Ciò porta gli studenti ad essere maggiormente coinvolti nel processo di studio e di apprendimento dovendosi concentrare sempre di più in vista di un risultato più consapevole attraverso un vero e proprio processo attivo che pone l'alunno al centro dell'azione didattico-educativa, fine principale della formazione scolastica⁶.

L'erogazione didattica mediante l'uso di questa metodologia bilingue promuove anche il pensiero critico del discente, perché stimola un continuo confronto dei valori culturali.

Attraverso la metodologia CLIL vengono appresi nel contempo i contenuti trattati in lingua straniera e la lingua straniera stessa impiegata, mediante un uso di essa differente da quello che caratterizza lo studio della lingua straniera intesa come disciplina scolastica, incentrato principalmente sull'acquisizione di nozioni grammaticali e culturali. Si tratta

³ Cfr. D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, 2010.

⁴ Cfr. D. Marsh, G. Langé, *Implementing Contents and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, 1999.

⁵ Cfr. D. Marsh, A. Maljers, A. Hartiala, *Profiling European CLIL, Classrooms, Languages open Doors*, University of Jyväskylä, 2001.

D. Marsh, D. Wolff, *Diverse Contexts – Converging Goal: Clil in Europe*, Lang, 2007.

⁶ Cfr. C. M. Coonan (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Università Ca' Foscari, Venezia 2006. Id., *La lingua straniera veicolare*, UTET Libreria, Torino 2002.

dunque di acquisire conoscenze e competenze linguistiche avvalendosi di una modalità di apprendimento che è sempre stata utilizzata nel corso della storia: infatti chiunque, per un motivo o per un altro, si sia spostato dal proprio luogo di nascita e si sia trasferito in altri contesti nei quali si parlassero altre lingue ha conosciuto nuovi linguaggi e preso coscienza di nuovi stili di vita, essendosi resa necessaria, per le situazioni quotidiane, la conversazione tra pari, la gestione di situazioni e lo svolgimento di compiti in un linguaggio diverso dalla lingua nativa. Pertanto questo è un modo naturale di apprendere una nuova lingua, ma anche di apprendere idee, comportamenti, stili di vita e culture nuove⁷.

19.2 Una nuova didattica fondata sull'alfabetizzazione culturale: *content, cognition, communication and culture*

La centralità della questione culturale è stata più volte sottolineata dalla studiosa D. Coyle quando afferma che la metodologia CLIL nasce dalla fitta relazione fra quelle che lei definisce le quattro C: contenuto, apprendimento, comunicazione e cultura (*content, cognition, communication and culture*). Un apprendimento consapevole sarà possibile attraverso una maturazione nella conoscenza, nelle abilità e nella comprensione dei contenuti, grazie al coinvolgimento in un processo cognitivo integrato, all'interazione nello specifico contesto comunicativo e a una consapevolezza crescente della propria e delle altrui identità culturali.

In riferimento a ciò la studiosa precisa che “la classe CLIL ha una posizione privilegiata nell'offrire opportunità di sviluppare questa consapevolezza in due modi: rendendo espliciti i legami impliciti fra lingua e cultura, e collegando, unificando interpretazioni alternative dei contenuti radicati nelle diverse culture”⁸. Per fare un esempio, nella scelta degli argomenti da sviluppare in un percorso CLIL di Antropologia Culturale proposto in un Liceo delle Scienze Umane, la trattazione del tema “Cultura e identità” viene proposto, mediante l'utilizzo di testi, attraverso una varietà di visioni e di interpretazioni che portano il segno di valori e significati differenti. Nel caso seguente l'utilizzo della lingua straniera è strumentale ed ha uno scopo ben preciso: aiutare il discente nella com-

⁷ Cfr. C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999.

⁸ D. Coyle, *Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms*, in Masih J. (a cura di), *Learning through a Foreign Language*, CILT, Londra 1999, 43-62.

preensione degli argomenti centrali della disciplina aumentandone la consapevolezza e la qualità di apprendimento.

L'utilizzo di una lingua straniera nella presentazione di contenuti disciplinari non può non fare i conti con la riflessione accurata sugli stessi. Analizzare attentamente quali argomenti si prestino più di altri ad interpretazioni di differente matrice culturale si ricollega non solo alla scelta metodologica ma anche a quella contenutistica. In tal maniera l'obiettivo della lezione CLIL non sarà solo quello dello svolgimento in lingua straniera dei contenuti scelti ma anche quello di stimolare i processi di riflessione, elaborazione e confronto tra le differenti possibilità di lettura dei contenuti proposti, tra cui quella relativa alla cultura propria e nella propria lingua madre. La matrice bilingue del CLIL comprende pertanto la capacità dei discenti di analizzare criticamente i temi proposti dall'insegnante, appartenenti alla propria cultura o alla cultura della lingua straniera utilizzata. È implicito in questa dinamica il collegamento con il punto di vista interdisciplinare e interculturale che sfrutta il contatto interlinguistico.

Per quanto concerne gli aspetti metodologici, inoltre, è caratteristico di questo approccio il collegamento con una didattica dialettica che non sia solo capace di mettere in contatto ma anche di elaborare punti di vista, mediante un approccio basato sull'obiettivo e non solo sul contenuto, attento al processo e non solo al risultato. Il termine "solo" qui è fondamentale dal momento che un approccio non prende il posto dell'altro (l'acquisizione delle conoscenze deve essere garantita) ma si spinge oltre nel tentativo di suggerire e stimolare un processo di elaborazione della conoscenza e della risoluzione di problemi. L'obiettivo, dunque, non è più solamente quello di descrivere fatti o esprimere concetti, bensì di elaborarli, comprenderli in profondità e di renderli propri mediante l'agire linguistico.

19.3 Il quadro di riferimento per l'introduzione della metodologia CLIL nelle Istituzioni Statali secondarie di secondo grado

La riorganizzazione degli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado avviata nel 2010, con riferimento all'articolo 6, comma 2 del Regolamento emanato con Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 15 marzo 2010, ha introdotto nei Licei Linguistici l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL già a partire dall'anno scolastico 2012/2013 in maniera obbligatoria in due lingue diverse. Al terzo anno del corso di studi si impartisce

l'insegnamento di una disciplina non linguistica in una lingua straniera, mentre al quarto e quinto anno vengono insegnate due discipline non linguistiche in due lingue straniere. Diversamente, negli altri Licei è obbligatorio l'insegnamento CLIL in inglese di almeno una disciplina non linguistica al quinto anno e per gli Istituti tecnici la metodologia CLIL in inglese è prevista unicamente al quinto anno e riguarda una sola disciplina di indirizzo. Per la formazione del personale docente di disciplina non linguistica già in servizio presso le scuole, il MIUR ha previsto una modalità di formazione che comprende un corso per l'acquisizione delle competenze sulla metodologia CLIL e un percorso per l'acquisizione delle competenze linguistiche fino al raggiungimento del livello C1 del QCER (*Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*).

Il Decreto Direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012 della Direzione Generale per il Personale scolastico ha definito anche le principali caratteristiche dei corsi di perfezionamento del valore di 20 crediti formativi universitari per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera secondo la metodologia CLIL rivolti ai docenti in servizio nei Licei e negli Istituti tecnici.

In altri casi possono accedere ai corsi anche i docenti in possesso di certificazioni nella lingua straniera oggetto del corso, rilasciate da Enti Certificatori riconosciuti dai governi dei paesi madrelingua, almeno di livello C1 di cui al QCER, che attestano le abilità ivi previste (*Ascolto, Parlato/Interazione, Scrittura, Lettura*); competenze linguistiche certificate in relazione alle abilità, di livello B2 del QCER.

Ci si chiede, spesso, quale utilità può derivare dall'applicazione nella didattica della metodologia CLIL agli studenti alla fine del percorso del II ciclo d'istruzione e formazione.

Il CLIL è una metodologia in grado di innescare un reale rinnovamento dell'agire didattico, in quanto mira a oltrepassare i limiti della lezione tradizionale. Si fa forza attraverso un uso veicolare della lingua straniera stimolando gli studenti con strategie di apprendimento che consentono loro di acquisire significati articolati e condivisi sotto la guida attenta del docente. Tutto ciò però sarà difficile da realizzare se non saranno affrontati almeno i due significativi punti critici: la penuria di personale adeguatamente competente e formato soprattutto dal punto di vista della conoscenza delle lingue straniere, e la semplificazione eccessiva dell'aspetto contenutistico della disciplina, ossia che non si cada nella tentazione di ridurre in maniera caratterizzante gli argomenti proposti per adattarsi al livello di conoscenza della lingua straniera di docenti e studenti. È chiaro che sia di vitale importanza investire maggiormente sulla formazione lin-

guistica e metodologica dei docenti se si vuole evitare un risultato minore rispetto agli obiettivi⁹.

19.4 Strategie verbali e non verbali per una sfida educativa e una proposta innovativa nella metodologia CLIL

L'insegnamento-apprendimento che sfrutta la metodologia CLIL, proprio per la difficoltà che caratterizza il duplice apprendimento di lingua e contenuto, richiede ai docenti la capacità di adattare il loro stile di insegnamento alle differenti situazioni didattiche, proponendo sia uno stile di tipo "istruttivista" fondato su una trasmissione di informazioni ma che concentra l'attenzione, come nel caso dello *scaffolding*, sulla facilitazione dell'*input*, sia uno stile di tipo "costruttivista" in cui il discente interagisce, collabora, lavora collettivamente con altri soggetti, personalizza i concetti al fine di istituire autonomamente la propria conoscenza. Il docente CLIL, in misura maggiore rispetto a qualsiasi altro insegnante, deve essere cosciente delle logiche che caratterizzano la sua interazione con gli studenti nella negoziazione di significato ed essere in grado di attivarli, occupandosi prioritariamente dunque di monitorare con attenzione e assiduità le proprie verbalizzazioni. Si ipotizza dunque che, per quanto riguarda l'apprendimento linguistico non solo la mole, ma anche la qualità dell'*input* influisca sul livello di competenza e sulla rapidità di conseguimento attivo dei discenti.

Il docente dovrebbe pertanto adottare delle strategie verbali e non verbali che rendano più semplice il processo di comprensione dello studente.

Le strategie utili da seguire affinché il processo di insegnamento/apprendimento risulti efficace ed efficiente devono essere in grado di permettere sia allo studente ma anche al docente di:

- esporre in maniera chiara, articolando bene le parole, rallentando il ritmo del discorso senza giungere comunque ad una produzione artificiosa;
- porre l'enfasi attraverso una diversa intonazione della voce su alcuni concetti, parole o espressioni che caratterizzano il discorso;
- assicurarsi continuamente circa la comprensione degli studenti con domande mirate alla loro verifica, fornire chiarimenti ove necessario, ripetere i concetti più importanti o riformularli sia a livello sintattico che lessicale, parafrasare, dal momento che la ripetizione

⁹ Cfr. F. Ricci Garotti (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Trento 2006.

e la ridondanza sembrano essere la variabile che aiuta più efficacemente gli studenti nella comprensione;

- utilizzare gesti, mimica, supporti visivi o grafici;
- usare con frequenza la lavagna per annotazioni, schemi, parole chiave per evidenziare i concetti fondamentali;
- fornire annotazioni scritte per accompagnare quasi contemporaneamente l'esposizione verbale;
- formulare esempi concreti;
- riassumere frequentemente nel corso dell'esposizione per punti quanto già espresso ed anticipare quanto sarà trattato in seguito;
- relazionarsi con gli studenti per formulare con loro il significato, modificando anche le proprie verbalizzazioni per allinearsi alla loro capacità linguistica.

Va in ogni caso specificato che nel corso della lezione CLIL andrebbero combinate e integrate tutte e quattro le abilità linguistiche fondamentali:

1. *listening* = ascolto, la usuale attività di *input*, di vitale importanza per l'apprendimento della lingua;
2. *reading* = lettura, mediante l'utilizzo di materiale significativo che sia la fonte primaria dei nuovi contenuti da assimilare;
3. *speaking* = produzione orale, la quale si deve concentrare, come già detto, sulla fluenza linguistica piuttosto che sull'accuratezza formale, essendo il punto focale del CLIL non propriamente l'acquisizione di regole, quanto – e soprattutto – di significati;
4. *writing* = produzione scritta, che permette di rimettere in discussione le regole grammaticali e sintattiche apprese ordinariamente nella fase di studio della lingua¹⁰.

19.5 Progettazione di una lezione con metodologia CLIL

Per rispondere ad una necessità di chiarezza che agevoli la progettazione di una lezione con metodologia CLIL è opportuno che gli studenti siano a conoscenza della scaletta della lezione prima che questa abbia inizio.

Se ne fornisce di seguito un esempio:

- leggere insieme agli studenti la scaletta della lezione, in modo da associare il suono alla parola scritta e rispondere ad eventuali domande;

¹⁰ Cfr. K. Krey, *Un'introduzione alla metodologia e alla didattica del CLIL*, in "Altrove", n.2, luglio-dicembre 2009, 14-17.

- fornire l'input in maniera ridondante, anche con il supporto di elementi non linguistici;
- illustrare gli elementi astratti con esempi concreti;
- evidenziare i marcatori di ordine logico, temporali, causa-effetto, ecc.;
- far proprie le attenzioni glottodidattiche tipiche di un insegnante di lingue;
- far lavorare gli studenti in coppie o gruppi, interrompendo le sequenze frontali;
- chiedere di fare una sintesi a fine lezione e prima di procedere al punto successivo;
- intervenire sugli errori solo quando questi impediscono la comprensione, ripetendo solo la forma corretta;
- nelle ore di lingua straniera chiedere agli studenti di riferire quanto appreso e applicarvi attività proprie dell'insegnamento linguistico.

Le suddette considerazioni restano valide indipendentemente dal fatto che gli insegnanti di lingue lavorino da soli, in compresenza o con una programmazione congiunta.

Il CLIL, così considerato rappresenta una sfida educativo/didattica per docenti e discenti nel processo di insegnamento/apprendimento posta in gioco e sembra rispondere a una scommessa: se da un lato è più alto il rischio, dall'altro è significativamente maggiore il guadagno potenziale. Docenti e discenti sono chiamati a mettersi continuamente in discussione in una maniera che può risultare, a un primo sguardo, disorientante o dalle pretese eccessive, e per questo motivo è di vitale importanza – come peraltro in ogni attività educativa – che coloro i quali sono chiamati ad agire in essa abbiano una matura consapevolezza di sé e delle proprie azioni: i docenti, sulla base di un'adeguata capacità rispetto all'attività da svolgere, consigliano i discenti superando il timore di sbagliare e imparando a identificare e mettere in atto le proprie capacità¹¹.

L'integrazione tra i contenuti e la lingua richiede, da un punto di vista strettamente disciplinare, che le modalità di insegnamento e apprendimento siano votate ad una acquisizione linguistica che risulta particolarmente necessaria alle conoscenze disciplinari in quella fase. In altre parole, quello che definisce l'apprendimento linguistico in una modalità classica di insegnamento della lingua straniera deve essere rafforzato maggiormente in alcuni aspetti necessari alla competenza disciplinare. Possiamo indicare come esempio il lavoro lessicale, che deve essere orientato verso la direzione necessaria al discorso disciplinare, cioè contenuti e nozioni

¹¹ Cfr. C. Dalton-Puffer, *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 2007.

che lo studente deve sapere esprimere in lingua straniera; il lavoro linguistico inteso come qualcosa di più complesso di un semplice apprendimento di vocaboli, che è un lavoro più di tipo espressivo, discorsivo. In quest'ultimo caso si rivolge maggiore attenzione alla capacità veicolare e strumentale della lingua, piuttosto che alla sua correttezza formale che però non deve essere trascurata del tutto.

Tutto ciò però non sarebbe possibile senza la presenza dell'elemento fondamentale della metacognizione.

19.6 La metacognizione per una lingua veicolare nella metodologia CLIL

Con questo termine si suole indicare un concetto definito da J. Flavell e A. Brown nel corso degli anni '70 nell'ambito delle loro indagini sulla metamemoria dei bambini, ovvero sulla loro conoscenza e il loro dominio dei propri processi mentali¹². In generale è possibile affermare che la metacognizione è sia la conoscenza del compito da svolgere e delle strategie utili ad affrontarlo in modo efficace, sia il controllo del processo cognitivo nella sua interezza, incluse le fasi di organizzazione e di scelta dei metodi di svolgimento, nonché l'autovalutazione del proprio operato e l'applicazione di misure correttive ove necessarie.

La metacognizione diventa così un'abilità che si consegue gradualmente nel corso della vita ed è collegata reciprocamente all'apprendimento: le ricerche riguardo a questo tema svolte nel corso degli ultimi trent'anni hanno mostrato in maniera sempre più definita che, laddove i discenti sono coscienti dei loro processi cognitivi e sono in grado di strutturarli e guidarli, l'apprendimento risulta particolarmente efficace. Non risulta quindi complesso capire quanto sia di fondamentale importanza, nell'attuazione della didattica CLIL, assicurarsi che gli studenti siano capaci di rendersi conto dell'importanza dell'uso strumentale della lingua nel conseguimento maturo della disciplina non linguistica in oggetto.

Il CLIL, inteso come approccio integrato della disciplina e della lingua straniera, sollecita e necessita dell'utilizzo di strategie trasversali, le quali si rivelano particolarmente utili alla maturazione generale del discente. Si tratta di mettere in atto delle strategie di metacognizione a sostegno di uno studente autonomo e consapevole. Lo studente può essere supportato per il raggiungimento della sua indipendenza proprio esplicitando e chia-

¹² Cfr. J. H. Flavell, *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, in "American Psychologist", vol. 34 n. 10 (1979).

rendo l'apprendimento dei contenuti e della lingua, definendo le abilità che caratterizzano la disciplina e, in tal maniera, favorendo una condizione utile a colmare il divario tra le capacità concettuali e cognitive dei discenti e il loro livello linguistico. Il CLIL dovrebbe per questo essere fautore di un annullamento della distanza tra ciò che il discente vorrebbe esprimere e ciò che è effettivamente capace di esprimere.

Sul versante didattico questa annotazione riprende, seppure indirettamente, la questione del trattamento degli errori: vengono valutate in una prima fase le abilità di esprimere concetti e nozioni e, solo in una seconda fase, la forma linguistica. È pur vero che il CLIL prevede anche il miglioramento della competenza linguistica, obiettivo per il quale è importante che il docente si prenda cura della correttezza formale delle produzioni degli studenti anche iniziando, discretamente, dai loro errori, ma concentrando la loro attenzione non tanto, o non solamente, sulla violazione delle regole grammaticali quanto su quegli errori che rendono complessa la trasmissione del messaggio.

È consequenziale che nell'insegnamento CLIL non va mai messa in secondo piano la centralità della disciplina insegnata in lingua straniera; non si dovrebbe mai sintetizzare o semplificare il contenuto a vantaggio della lingua, né tantomeno cadere nell'errore di una eccessiva semplificazione dei concetti della stessa disciplina. Il discente è tenuto ad esprimersi in forma corretta ed appropriata su questioni concettualmente impegnative; deve essere in grado di fare appello ad un'ampia gamma di strategie che, quando dovessero essere necessarie, lo supportino nell'esprimere e nel contestualizzare conoscenze acquisite in contesti diversi.

Il CLIL dunque, ponendo maggiore risalto alla comunicazione rispetto all'esercizio, diviene un'esperienza didattica interattiva: una metodologia didattica che, anziché percepire gli studenti come soli recettori, tende a renderli il più possibile parte attiva, con la stimolazione di quei processi di indagine, supposizione e soluzione di problemi che, oltre a determinare risultati più solidi e duraturi, migliorano l'autonomia dello studente. Tutto ciò ha inevitabilmente ricadute positive sull'apprendimento dal momento che stimola la voglia dello studente di apprendere¹³.

Il chiaro vantaggio del CLIL si palesa proprio nel suo apporto al ringiovanimento della didattica tradizionale, fondata sulla trasmissione dei saperi, in cui l'insegnante espone contenuti e concetti, produce dimostrazioni, effettua esperimenti, basandosi su uno sviluppo logico che a lui risulta evidente, ma che non è egualmente chiaro agli studenti, i quali

¹³ Cfr. M. Järvinen Heini (ed.), *Handbook – Language in content instruction*, University of Turku, 2009.

non possiedono la medesima competenza disciplinare dell'insegnante. Lo studente è chiamato, in questa situazione, ad ascoltare, a comprendere, ad esercitarsi e a riprodurre quanto gli è stato fornito, con l'unico ruolo di ricettore passivo di concetti elaborati da un'altra figura. Diversamente un apprendimento diventa significativo, e di conseguenza prende luogo nella mente del discente, se è acquisito in modo attivo e soggettivo, se produce interesse e stimoli nuovi¹⁴.

19.7 Una strategia a supporto dello studente: lo *scaffolding* nella metodologia CLIL

Nella sua acquisizione contenutistica e linguistica il docente può sostenere il discente mediante l'adozione di strategie di insegnamento basate sulla modalità *scaffolding*, letteralmente "impalcatura", le cui componenti vengono gradualmente tolte nel corso della progressione da parte dello studente seppure lavori in autonomia. Con questo termine si esprime la possibilità di offrire, da parte del docente, un aiuto temporaneo e adeguabile per aiutare gli studenti nello sviluppo e nel miglioramento delle proprie abilità. Man mano che gli stessi avranno acquisito autonomia nella gestione delle loro diverse competenze e strategie, l'impalcatura viene gradualmente ridotta e rimossa. Il punto centrale dello *scaffolding* risiede nella comprensione e nel monitoraggio assiduo degli aspetti che semplificano o rendono più ostico l'apprendimento del singolo studente e aiuta il docente ad avere un senso di direzione e continuità con la possibilità di prendere diverse decisioni nelle varie fasi di apprendimento basandosi sempre su una continua interazione. Questa strategia può rivelarsi oltremodo utile nel momento in cui l'insegnante si rende conto che lo studente sta riscontrando alcune criticità, sia per quanto riguarda i contenuti che la lingua, nella risoluzione di un problema.

L'insegnante entra in gioco suggerendo e richiamando conoscenze che l'allievo ha precedentemente acquisito, ed è quindi in grado di comprendere, in quanto utilizzate in situazioni antecedenti. Riconoscere qualcosa che si sa di un determinato problema, come anche qualcosa che non si sa, è infatti un aspetto caratterizzante della metacognizione.

La strategia dello *scaffolding* risulta quindi di particolare utilità per favorire la transizione dalle BICS (*Basic Interpersonal Communications Skills* ossia le abilità comunicative interpersonali di base) e dalle LOTS (*Low-Order Thinking Skills* cioè le abilità cognitive di livello basso) alla

¹⁴ Cfr. L. Rossi Holden, *L'inglese trasversale*, Tecnodid Editrice, 2005.

CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency* cioè la competenza cognitiva del linguaggio accademico), al fine di ottenere le competenze relative alle abilità cognitive e linguistiche necessarie per lo studio della disciplina in oggetto che comprende *skills* come quella di avanzare ipotesi, interpretare, confrontare, giudicare abilità che, peraltro, sono caratterizzanti delle HOTS (*High-Order Thinking Skills*, abilità cognitive di livello alto).

La differenziazione tra BICS e CALP fu formulata da James Cummins alla fine degli anni '70 nell'ambito delle sue ricerche, condotte per l'*Ontario Institute for Studies in Education* dell'Università di Toronto (Canada), riguardo all'apprendimento della lingua inglese da parte di studenti stranieri.

Le BICS sono abilità che risultano particolarmente utili ad interagire con gli altri nelle situazioni della vita di ogni giorno e sono pertanto strettamente determinate dal contesto sociale e sono poco esigenti dal punto di vista cognitivo. Per acquisirle appieno sono necessari in media circa 2 anni di studio e di esposizione diretta alla lingua in oggetto.

Nello stesso tempo la scuola, con le sue proposte didattiche poco concrete e non direttamente commisurate al contesto specifico e ai processi linguistici e cognitivi complessi che intende sviluppare, richiede – per raggiungere il successo formativo – principalmente il possesso delle CALP, abilità che stanno alla base dello studio e dei concetti, slegate dal contesto ed esigenti dal punto di vista cognitivo. È importante sottolineare, però, che per acquisire le CALP sarà necessario uno studio considerevolmente più lungo (fino a cinque anni): un discente che interagisce senza particolari difficoltà o criticità con compagni ed insegnanti non è necessariamente capace di usare la lingua straniera per l'espletamento di compiti cognitivi difficili, oppure capace di studiare, di comprendere le lezioni, di leggere dei libri di testo.

Con lo *scaffolding* (e non solamente con questa strategia) il docente pone in secondo piano la sua figura di esperto della disciplina per vestire il ruolo di un “facilitatore”, un mediatore che favorisce e semplifica le fasi dell'apprendimento, favorendo agli studenti la piena acquisizione della responsabilità del loro apprendimento e rivestendo loro di un ruolo attivo nell'acquisizione del sapere, instaurando in questa maniera una didattica che va fuori dalle logiche della classica lezione frontale ed organizza il lavoro di gruppo, evitando di occupare tutto il periodo didattico con la propria spiegazione ma facendo piuttosto interagire gli studenti tra loro, incoraggiandoli a trattare reciprocamente secondo le logiche che caratterizzano un apprendimento collaborativo, lasciando ampio spazio ad una dimensione esperienziale e favorendo gli studenti all'elaborazione di concetti e conoscenze per acquisirli coscientemente, senza dare

nozioni sterili e standardizzate ma attuando strategie di *problem-solving* e promuovendo un attivo coinvolgimento, ponendo interrogativi che non richiedono la semplice ripetizione di fatti e dati, ma che necessitano di processi attivi e critici di ordine superiore come analizzare, sintetizzare e valutare.

In questa atmosfera si vanno a creare le condizioni per l'interazione, condizioni che permettono agli studenti di discutere in maniera costruttiva e che favoriscono una maggiore partecipazione linguistica alla lezione: per esempio, discutendo insieme riguardo ad un esperimento o scrivendo per appuntare le varie fasi di un processo, per scrivere un resoconto, per riassumere, per esporre. Attraverso dei percorsi di tipo modulare, piuttosto che quelli costituiti da contenuti in linea sequenziale, emerge un ambiente di apprendimento flessibile, capace di mettere in luce le necessità cognitive ed affettive dei discenti nello sviluppo delle competenze disciplinari¹⁵.

19.8 Il docente CLIL, gli organi collegiali e le loro specifiche competenze: alcune precisazioni normative

Un docente di metodologia CLIL in servizio nella scuola secondaria di secondo grado, sia nei licei che negli istituti tecnici o professionali, per potere rendere agli allievi ciò che la *ratio* della disciplina in oggetto contiene, deve innanzitutto possedere una conoscenza generale della letteratura riguardante la metodologia CLIL per essere in grado di pianificare e organizzare dei moduli CLIL secondo gli obiettivi previsti dalla normativa vigente e in riferimento al tipo di indirizzo scolastico di riferimento. A questo si aggiunge la capacità nella gestione della classe, nell'uso delle tecnologie più adatte per sviluppare le competenze degli studenti, nella selezione dei materiali autentici da usare in classe, come anche quella di trovare delle risorse disponibili per gli studenti al fine di verificare e valutare il processo di apprendimento e i risultati prodotti dagli stessi studenti. Tutto ciò risulta possibile se vengono messe in atto le reali specifiche competenze a lui richieste¹⁶.

A tal proposito il MIUR precisa essere che le competenze specifiche del docente CLIL sono divise in tre specifici ambiti.

¹⁵ Cfr. G. Taggart, S. Phifer, J. Nixon, M. Wood, *Rubrics, a Handbook for Construction and Use*, Tecnonomic Publishing, 1998.

¹⁶ Cfr. E. Trincanato, A. Amato, *C.L.I.L. Content and language integrated learning. Apprendere contenuti in inglese o in altre lingue*, Herbita 2011.

- *Ambito linguistico*: competenza linguistica C1 in lingua straniera (B2 fase transitoria); competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in lingua straniera; padronanza della micro-lingua (lessico, tipologie discorsive, generi testuali, ecc.) e capacità di trattare nozioni e concetti in lingua straniera.
- *Ambito disciplinare*: utilizzare i saperi disciplinari coerentemente con gli aspetti formativi dei curricula nelle materie relative allo specifico ordine scolastico; trasporre in chiave didattica le nozioni disciplinari integrando la lingua e i contenuti.
- *Ambito metodologico-didattico*: progettare percorsi CLIL in collaborazione con i docenti di lingua straniera e di altre discipline; reperire, adattare, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare le lezioni CLIL facendo uso anche di risorse tecnologiche e informatiche; realizzare autonomamente un percorso CLIL impiegando metodologie e strategie che abbiano come obiettivo l'apprendimento attraverso una lingua straniera; elaborare e utilizzare sistemi di valutazione condivisi e integrati in accordo con la metodologia CLIL.

Ulteriori norme operative sull'impiego del CLIL nelle scuole secondarie di secondo grado come metodologia didattica sono giunte attraverso la nota della Direzione Generale del MIUR per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica n. 4969 del 25 luglio 2014, la quale ha indicato già delle "norme transitorie" per l'insegnamento CLIL finalizzate a permettere una introduzione graduale dell'insegnamento della DNL (Disciplina Non Linguistica) in lingua straniera, considerato che le attività di formazione avrebbero richiesto più anni per far acquisire ad un ampio numero di docenti i risultati formativi richiesti.

La Direzione Generale sin da subito ebbe a suggerire, per l'avvio della metodologia CLIL, una programmazione da parte del docente della disciplina non linguistica concordata anche con l'insegnante di lingua straniera e/o ove presente, con il conversatore di lingua straniera e con l'assistente linguistico, anche tenendo conto degli orientamenti forniti nelle INDICAZIONI NAZIONALI per i Licei e nelle LINEE GUIDA per gli Istituti Tecnici.

In riferimento al quinto anno dei Licei non linguistici viene suggerita l'attivazione in classe quinta preferibilmente del 50% del monte ore della DNL veicolata in lingua straniera. Questo passaggio indica che il limite del 50% va inteso come un'indicazione operativa, da adattare sulle competenze possedute dalla classe dopo aver attentamente valutato la conoscenza della/e lingua/e straniera/e studiata/e, e non come indicazione vincolante. Ciascun consiglio di classe, nell'ambito dell'autonomia didattica, può strutturare l'uso di tale metodologia adeguata sia al contesto

della classe che ai reali bisogni formativi della stessa, non prescindendo dagli obiettivi specifici di apprendimento di ciascun indirizzo scolastico, liceo o tecnico che sia.

In riferimento a ciò, le norme transitorie della nota n. 4969/2014 offrono alcune indicazioni operative in relazione all'attivazione dei percorsi CLIL specificando che: "l'introduzione della metodologia CLIL comporta il coinvolgimento di tutti gli attori del sistema scolastico, quali il Dirigente Scolastico, il Collegio dei Docenti, i Dipartimenti Disciplinari, i Consigli di Classe, il docente di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera, il conversatore in lingua straniera e, ove presente, l'assistente linguistico".

Il *Dirigente Scolastico* in prima battuta "ha il compito di individuare i docenti con le più elevate competenze sia linguistiche che metodologiche CLIL da destinare alle prime esperienze di attivazione della DNL in lingua straniera. Tra le sue iniziative può prevedere anche la costituzione o l'adesione a reti di scuole che abbiano come finalità lo sviluppo di pratiche di insegnamento CLIL". Per il raggiungimento di tale scopo egli "potrebbe favorire attività e iniziative di mobilità e scambi di docenti e studenti, anche attraverso progetti finanziati con fondi europei, al fine di promuovere l'internazionalizzazione del piano dell'offerta formativa".

L'introduzione del CLIL, infatti, passa anche attraverso la creazione di reti di scuole, peraltro già prevista dal Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui al Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999 (art. 7), perché queste siano "finalizzate a condividere risorse umane e materiali ed esperienze e, nella migliore delle ipotesi, lezioni CLIL tra classi o gruppi di studenti di scuole diverse".

Per quanto riguarda gli organi collegiali, il *Collegio dei Docenti* è chiamato a "definire i criteri per l'individuazione delle discipline da destinare all'insegnamento secondo la metodologia CLIL e attivare i Dipartimenti con indicazioni funzionali alla progettazione di percorsi CLIL, anche in riferimento alle strategie e alle modalità attuative precedentemente menzionate".

I *Dipartimenti Disciplinari*, da parte loro, "sono chiamati a individuare modalità operative e contenuti da sviluppare con la metodologia CLIL, soprattutto nella fase di definizione dei nuclei disciplinari da veicolare in lingua straniera e relative modalità di realizzazione".

Ai *Consigli di Classe* viene richiesto di "lavorare in sinergia e nell'ottica del confronto e del supporto reciproco, in tutte le fasi di progettazione ed implementazione dell'insegnamento della DNL in lingua straniera".

Per quanto concerne, invece, il ruolo del *docente di lingua straniera*, dell'eventuale *conversatore in lingua straniera* e dell'eventuale *assistente linguistico*, "non è previsto un diretto coinvolgimento attraverso forme

di compresenza o codocenza, anche se è auspicabile una interazione al livello progettuale. Va osservato, infatti, che queste figure professionali rivestono un ruolo fondamentale all'interno del Consiglio di Classe, soprattutto per le sinergie che potrebbero essere create con il docente DNL [...]. Esse potranno infatti fornire preziosi ed imprescindibili strumenti per l'analisi del profilo della classe in relazione alle competenze linguistico-comunicative e per una progettazione condivisa e pienamente rispondente ai bisogni formativi degli studenti, oltre a suggerire tecniche e modalità di insegnamento CLIL”.

Il documento suggerisce pertanto “la costituzione di veri e propri team CLIL (docente di DNL, docente di lingua straniera, eventuale conversatore di lingua straniera o assistente linguistico), finalizzati allo scambio e al rafforzamento delle reciproche competenze”.

In definitiva un docente CLIL, come abbiamo avuto modo di esporre, come ogni altro docente, per poter svolgere bene il proprio lavoro pratico ha bisogno di avere anche delle conoscenze teoriche di base; non è pensabile che insegni a braccio senza un supporto teorico al suo operato e senza che venga fatta una riflessione sulla sua modalità di insegnamento. È per questo che dovrà avere delle conoscenze teoriche relative all'apprendimento, dovrà conoscere come avviene il processo di acquisizione delle competenze, dovrà avere informazioni legate all'individuo che apprende e avere delle conoscenze specifiche legate ai contenuti al fine di portare tutti gli alunni, nessuno escluso, al massimo successo formativo.

La certificazione che un docente di metodologia CLIL acquisisce non è vista come uno strumento definitivo, ma uno strumento dinamico *work in progress* che non è mai concluso e perfetto, che può portare ad un miglioramento continuo verso l'eccellenza.

Dalle varie riflessioni teoriche italiane ed europee, nonché dalle esperienze di certificazione, è emersa un'idea di competenza metodologica didattica che questa certificazione ha elaborato in quei punti, che corrispondono alle diverse sezioni della certificazione. Inoltre la certificazione metodologica dell'insegnante CLIL è nata in un contesto di sperimentazione tra esperti e docenti CLIL allo scopo di avere un feedback da più parti.

In modo specifico il docente CLIL:

- a. *conosce la lingua e i contenuti e ne favorisce l'uso;*
- b. *sa valutare, adattare, usare i materiali didattici* offerti dal mercato editoriale: si tratta di un'analisi condotta sia sulla base di competenze glottodidattiche teoriche, sia in considerazione del pubblico specifico con i quali questi materiali verranno usati – specificità che non riguarda solo l'età, il livello, gli interessi degli studenti, ma anche la loro cultura e lingua di provenienza;

- c. *sa creare materiale didattico* partendo da pagine internet, giornali, testi di varia natura, finalizzandoli ai suoi studenti;
- d. *sa giustificare glottodidatticamente* le operazioni che ha fatto: la conoscenza teorica della glottodidattica diventa una componente essenziale perché rappresenta la dimensione metadidattica, senza la quale un insegnante è solo un esercitatore linguistico;
- e. *sa proporre diverse attività in base* alle esigenze degli studenti, usando una metodologia adeguata ed efficace (per esempio, limitare i momenti della lezione frontale, favorire il lavoro a coppie o a gruppi, favorire le tecniche dell'apprendimento cooperativo, ecc.);
- f. *sa valutare apprendimenti e competenze CLIL, progetti e percorsi CLIL* anche attraverso il monitoraggio e la ricerca/azione. Ci sono certamente altre capacità da verificare, prime fra tutte quelle di carattere relazionale (con altri operatori della scuola e con gli studenti); quella organizzativa e progettuale in senso generale; quella psicologica, pedagogica e formativa.

19.9 Ipotesi di progettazione di un percorso CLIL

Altra competenza richiesta agli insegnanti è quella di essere in grado di definire gli obiettivi e i risultati di un programma CLIL considerando il contenuto, la comunicazione come veicolo per trasmettere e comunicare; l'ambito cognitivo per lo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive; gli aspetti culturali come possibilità di sviluppare opportunità multiculturali e favorire la conoscenza da più punti di vista¹⁷.

Nella progettazione di un modello CLIL, come abbiamo avuto modo di esporre, si dovranno considerare diversi parametri e variabili affinché tale progettazione possa risultare il più efficace possibile: si dovranno prendere le decisioni a vari livelli e poi si dovrà agire di conseguenza cercando, durante il percorso, di fare un monitoraggio sull'efficacia delle decisioni una volta che sono messe in atto.

Risulterà anche necessario considerare il contesto dove si dovrebbe attuare tale progettazione sia in riferimento alla scuola e cioè *l'ambiente interno*, sia in riferimento *all'ambiente esterno*; si dovranno prendere alcune decisioni organizzative "strutturali", si dovranno considerare gli

¹⁷ Sulle possibili soluzioni da effettuare per la stesura di una progettazione CLIL si riporta *tout court* l'apporto di G. Serraggiotto, *La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL*, in C. M. Coonan, (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia 2008.

aspetti organizzativo-metodologici ed infine non meno importante si dovrà prendere in considerazione in modo preciso il programma da svolgere.

Per quanto riguarda le decisioni organizzative strutturali il docente CLIL dovrà considerare i destinatari (età, livello linguistico, motivazioni, aspettative, ecc.) e il programma che si vuole mettere in atto.

Il contenuto verrà scelto pensando anche al livello linguistico: è meglio scegliere contenuti che si basano principalmente sulla comunicazione verbale e che sono per loro natura più astratti solo dopo che ci sia una buona conoscenza della lingua straniera da parte degli studenti; nel caso di materie che non fanno ricorso solo alla comunicazione verbale possono essere usate anche in mancanza di una buona competenza linguistica perché attraverso elementi extralinguistici quali i materiali visivi, grafici, diagrammi, ecc., si possono trasmettere i contenuti della disciplina rendendo l'input comprensibile.

Un'altra variabile da considerare sono i docenti. Sarà un unico insegnante a portare avanti il progetto, oppure saranno in due, di cui magari uno madrelingua. Anche qui in base alle scelte operate sarà possibile considerare percorsi diversi per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e metodologici.

Risulta fondamentale considerare anche il peso della lingua straniera: si tratterà di un insegnamento monolingue dove la lingua straniera verrà utilizzata per il 100%, oppure di un insegnamento bilingue dove c'è la predominanza di una lingua al 75%, oppure alla pari 50%, o verranno scelte altre soluzioni; inoltre si dovrà decidere quali abilità linguistiche sviluppare e se svilupparle totalmente o parzialmente.

Ci sono altri aspetti che devono essere considerati che riguardano l'organizzazione e la metodologia del progetto. Per quanto riguarda la struttura didattica i docenti CLIL considereranno la modalità più adatta all'insegnamento:

- a. un *insegnamento collaborativo* tra il docente della disciplina e quello della lingua nella programmazione e nella formulazione dei moduli e delle unità didattiche;
- b. *co-presenza* dei due insegnanti;
- c. *insegnamento indipendente*.

Inoltre si dovrà decidere se il gruppo classe sarà anagrafico oppure suddiviso per competenza linguistica.

I docenti CLIL prenderanno in esame anche l'organizzazione didattica: ci saranno lezioni frontali, solo frontali, divise per gruppi, a coppie, individuali, si utilizzerà il *cooperative learning* o altre strategie per fare in modo che l'insegnamento sia più efficace.

Sarà inoltre necessario decidere come sarà l'alternanza della lingua madre con la lingua straniera tra docenti e studenti: in caso di compresen-

za bisogna decidere se un insegnante parla in italiano e l'altro in lingua straniera oppure se sono intercambiabili i loro ruoli; in caso di non compresenza è da decidere se c'è una alternanza a seconda dei giorni di lezione, al tipo di lezione, oppure se c'è una mescolanza e la stessa decisione riguarderà analogamente l'uso della lingua straniera e della lingua madre da parte degli studenti.

La programmazione è sicuramente uno dei momenti fondamentali dell'attività dei docenti per una organizzazione efficace del proprio lavoro. Il piano di programmazione contiene l'indicazione dei contenuti disciplinari e dei tempi di attuazione di ogni unità di apprendimento/modulo, evidenzia i prerequisiti, stabilisce gli obiettivi cognitivi e le abilità di studio che lo studente deve avere raggiunto alla fine di ogni segmento di lavoro.

Si sottolinea, che nel caso di una programmazione CLIL, entrambi i docenti (quello della lingua straniera e quello della materia disciplinare):

- a. selezionano i nuclei fondamentali delle proprie discipline;
- b. stabiliscono gli obiettivi del corso/modulo/unità;
- c. prevedono possibilità di cambiamenti in itinere (flessibilità);
- d. formulano il piano di lavoro in comune sulla base delle proprie competenze;
- e. prevedono le difficoltà.

Per quanto riguarda la valutazione, sarà importante stabilire delle prove che siano adeguate in base agli obiettivi di contenuto e di lingua.

Nei contesti di apprendimento CLIL, il concetto di valutazione diventa centrale e problematico al tempo stesso in quanto la raccolta di dati e di informazioni non è limitata esclusivamente all'ambito disciplinare della lingua straniera, ma investe le generali competenze attivate dall'apprendimento di altre discipline. È centrale come lo è in tutti gli ambiti di apprendimento e, pertanto, richiede chiarezza riguardo allo scopo della valutazione, agli obiettivi di apprendimento e alle modalità di verifica del raggiungimento di tali obiettivi. Nel caso dell'insegnamento di contenuti in lingua può diventare problematico in quanto è fondamentale chiarire quali siano gli obiettivi generali e quali quelli specifici della lingua e della disciplina, individuare in quale momento questi obiettivi si sovrappongono e agire sull'individuazione della forma più idonea di valutazione. Sarà fondamentale prestare attenzione al *format* di verifica proposto e al tipo di griglie utilizzate per la raccolta ed interpretazione dei dati.

La competenza necessaria per la progettazione CLIL verrà testata attraverso dei compiti che i docenti, a seconda della loro specificità e per

il ruolo che hanno nello specifico nel progetto CLIL, dovranno essere in grado di esplicitare¹⁸.

Un altro aspetto importante per il docente CLIL è la capacità di scegliere i materiali e le risorse CLIL in base al contenuto e al livello linguistico. Inoltre il docente dovrà essere in grado di creare delle attività di supporto che aiutino la comprensione del testo, di identificare dei compiti adatti ed adeguati.

I materiali da utilizzare nel percorso CLIL possono essere un problema, poiché non esistono ancora dei materiali specifici in commercio e comunque dovranno essere adattati alle specifiche esigenze della classe; da qui la necessità che gli insegnanti CLIL scelgano dei testi autentici in lingua straniera e poi vengano elaborati per essere fruibili per una determinata classe: questo non è facile perché prima di tutto richiede molto tempo e una scelta oculata dei contenuti e delle attività correlate. Si dovrà pensare, in base alle caratteristiche della disciplina, di utilizzare anche elementi extralinguistici per rendere comprensibile il contenuto, come del materiale iconografico, dei grafici, dei diagrammi, degli schemi, ecc.

Oltre a tali aspetti gli insegnanti dovranno considerare i prerequisiti sia legati al contenuto sia alla lingua, gli obiettivi specifici, gli strumenti utilizzati, l'aspetto grafico dei testi da presentare, le attività e gli esercizi di supporto e la comprensione guidata.

Nella certificazione questo punto verrà testato attraverso la formulazione di un quesito al quale il candidato dovrà rispondere in lingua straniera¹⁹.

A questo punto quasi al termine di tutta l'attività progettata, si valuteranno i vari aspetti metodologici di una lezione CLIL simulata; in particolare l'osservazione riguarderà le modalità di svolgimento della lezione in base alla pianificazione iniziale, la flessibilità nel presentare i concetti importanti attraverso modalità diverse, usando abilità di studio, cercando

¹⁸ Si propone un esempio: "Il candidato illustri i principali problemi di un modulo CLIL di 12 ore in cui si integrano la lingua straniera e la fisica, focalizzando in particolare l'attenzione sulle fasi preparatorie, la definizione dei ruoli dei docenti, la scelta dei materiali, l'organizzazione oraria, la programmazione, ecc. Più che una descrizione teorica, che può essere ridotta a una breve cornice che contestualizza le proposte, si chiede una schematica indicazione delle varie azioni, condotta in maniera operativa".

¹⁹ Un esempio potrebbe essere: "Il candidato immagini di far leggere o ascoltare agli studenti di un corso uno dei materiali proposti (si stabiliscano il tipo di utenza, i prerequisiti, gli obiettivi legati al contenuto e alla lingua). Successivamente indichi ciò che farebbe per stimolare la motivazione, stenda gli esercizi che farebbe per guidare la comprensione dei contenuti e come supporterebbe la comprensione linguistica e dica cosa proporrebbe dopo la lettura o l'ascolto".

di colmare le problematiche legate al lessico e alle strutture linguistiche; l'osservazione riguarderà inoltre la modalità di correzione degli errori, l'utilizzo efficace del *codeswitching*, l'uso appropriato della mimica facciale, dei gesti, dei movimenti del corpo, ecc.; infine l'osservazione riguarderà anche le varie tipologie di interazione adottate allo scopo.

Verrà formulato, inoltre, un quesito che permetta al docente di fare una riflessione sul lavoro fatto, mettendo in evidenza i vantaggi e gli svantaggi nel fare una lezione CLIL rispetto ad una lezione più tradizionale e se si possa eventualmente identificare un valore aggiunto²⁰.

Successivamente, come momento conclusivo, attraverso l'analisi particolareggiata della lezione simulata, l'esperto CLIL realizzerà con l'insegnante un'auto-osservazione per giustificare il perché di certi comportamenti, spiegandoli in modo critico, e verranno fatte delle domande generali per focalizzare i punti essenziali rilevati.

²⁰ Un esempio di quesito può essere: "Riflettere in modo critico sulla possibilità o meno che ci sia un valore aggiunto nel fare lezione con una metodologia CLIL: evidenziare alcune caratteristiche, valutare la progettazione, i processi e i prodotti attesi".

VERIFICA DELLE CONOSCENZE

Capitolo 19

La metodologia CLIL nel sistema scolastico italiano: aspetti legislativi, metodologici e didattici

1. Descrivi i momenti salienti della storia della didattica CLIL e i suoi fondamenti: cos'è la metodologia CLIL e a che cosa serve.
2. Spiega come attraverso il *language of learning*, il *language for learning* e il *language through learning* si facilita l'apprendimento e qual è il quadro di riferimento per l'introduzione della metodologia CLIL nelle Istituzioni Statali secondarie di secondo grado.
3. Indica a cosa fanno riferimento le quattro C evidenziate da Coyle per una nuova didattica fondata non più solo sull'alfabetizzazione strumentale ma soprattutto culturale.
4. Descrivi quale altra metodologia didattica affiancare a quella CLIL e quale può essere l'utilità per l'applicazione nella didattica della metodologia CLIL.
5. Spiega a quali strategie il docente deve riferirsi affinché si renda più semplice il processo di comprensione dello studente attraverso la metodologia CLIL.
6. Indica oltre alle competenze per ambiti stabilite dal MIUR quali altri riferimenti normativi riguardanti l'uso della metodologia CLIL nella scuola secondaria di secondo grado sono da attenzionare.
7. Spiega e indica, definendone i ruoli e le peculiarità, quali sono i compiti delle figure operanti nella scuola per un corretto uso della metodologia CLIL.
8. Spiega cosa si intende per *scaffolding* nella metodologia CLIL inteso come possibile strategia a supporto dello studente e indica in che modo con lo *scaffolding* si può facilitare l'apprendimento della lingua inglese per rendere lo studente vero protagonista del suo processo di apprendimento.
9. Definisci in che modo il docente entra in gioco attraverso l'*input* nel processo di insegnamento/apprendimento e in cosa si differenziano le BICS dalle CALP nell'apprendimento della lingua inglese.
10. Spiega come procedere prima di effettuare una progettazione di una lezione con metodologia CLIL e qual è la sfida educativo/didattica per docenti e discenti nel processo di insegnamento/apprendimento posta in gioco attraverso l'uso della metodologia CLIL.

Capitolo 20

L'ALTO POTENZIALE COGNITIVO E LA PLUSDOTAZIONE: IL RICONOSCIMENTO DI UNO STATUS SPECIALE NELLA SCUOLA ITALIANA

Introduzione

Il rispetto delle leggi e la loro attuazione, oggi come non mai, sono fondamentali nella scuola italiana che vuole essere per sua natura “inclusiva” e tali leggi sono l’occasione per la grande opportunità di cambiamento di cui essa ha bisogno; ogni genere di cambiamento produce una certa paura, ma spesso e volentieri risulta necessario affinché si possano raggiungere traguardi significativi e importanti.

La vita odierna, infatti, ci pone sempre più di fronte ad una realtà complessa e diversificata e quello che oggi si chiede alla scuola è di rivedere la propria organizzazione, la propria metodologia didattica, per far fronte sempre di più ai molteplici problemi che si presentano. La chiave vincente risulta essere sempre quella della politica dell’inclusione, come una sorta di strategia sociale, in grado di andare incontro alle varie diversità che la vita ci pone davanti, diversità considerate come valore aggiunto e non come un fattore negativo. In particolare i docenti sono chiamati a superare le loro rigidità metodologiche ed aprirsi ad una relazione dialogo/affettiva che consente di percepire i bisogni degli alunni e di attuare delle soluzioni efficaci; è necessaria anche una maggiore equità nel comprendere i bisogni degli alunni plusdotati, affinché sia riconosciuto ad essi il loro diritto alla personalizzazione, anche in assenza di certificazione e/o diagnosi.

Negli ultimi anni, infatti, si affaccia nel panorama della scuola italiana la richiesta di attenzione sulla plusdotazione presente in taluni studenti, nota anche come “alto potenziale cognitivo” (APC), in inglese chiamato *giftedness*. Ad effettuare questo riconoscimento è stato il Miur che, da un’attenta analisi statistica, ha messo in evidenza come circa l’8% dei soggetti di tutta la popolazione scolastica italiana sono risultati plusdotati, tali da essere riconosciuti come soggetti con Bisogni Educativi Speciali (BES).

Questi alunni non sono semplicemente più intelligenti di altri, ma sono molto particolari e spesso possono manifestare una forma di disagio in classe con i compagni che va affrontata con molta attenzione da parte dei docen-

ti. Per riconoscere un tale *status* serve un test specifico, anche se è possibile individuarlo da alcune caratteristiche che elenchiamo di seguito: l'alunno è molto curioso, fa molte domande agli insegnanti, a volte ha idee fuori dagli schemi originali, osserva attentamente qualunque cosa, ha ottime capacità di memoria, pratica molta autocritica e ha una elevata dose di creatività.

Il plusdotato può presentare vari problemi per sé e per gli altri perché a volte può decidere di non manifestare le sue capacità per integrarsi meglio nel gruppo e quindi non farsi notare oppure può far sfociare il tutto in comportamenti di iperattività o mostrare anche difficoltà di apprendimento: avere dei piani di studio personalizzati per valorizzare al meglio le caratteristiche e le peculiarità di ogni soggetto in causa diventa la via maestra per attenzionare questo tipo di bisogno.

Per tal motivo, tutti gli insegnanti devono sentirsi investiti di responsabilità sia didattiche che pedagogiche per migliorare le loro competenze nei confronti degli alunni plusdotati. È possibile, infatti, istituire reti di scuole che condividono esperienze, materiali e modalità formativo-didattiche, metodo che viene già attuato all'estero; è importante anche l'uso di una politica dell'inclusione ordinaria nella didattica, maggiore adattabilità e flessibilità, per accogliere personalizzazioni e individuazioni, senza bisogno di trasformare in speciale un bisogno educativo che in realtà è ordinario e normale.

Questi alunni devono essere visti come protagonisti e non devono assolutamente essere ignorati o trascurati perché rappresentano una parte aggiunta ad una realtà scolastica complessa che li potrebbe ulteriormente penalizzare con la scelta di percorsi incompiuti e riduttivi.

Ma entriamo con attenzione nella trattazione specifica di tali soggetti provando a definire ciò che li rende davvero "speciali" e come un docente può individuarli all'interno di un contesto classe ben strutturato al suo interno.

20.1 Il soggetto plusdotato: alcune possibili definizioni

Ci si chiede spesso chi sia il soggetto plusdotato e quanto possa incidere per la sua individuazione il fattore genetico o ambientale e quali teorie psicologiche abbiamo a supporto dell'individuazione di tale bisogno educativo. Inizialmente alcune teorie affermavano che il potenziale di un soggetto veniva definito a livello genetico e quindi indipendentemente dall'ambiente che lo circonda, mentre secondo altre il potenziale di un soggetto viene influenzato anche dall'ambiente.

Oggi è riconosciuto come la condizione di plusdotazione non è completamente innata e nemmeno causata interamente dall'ambiente e da come il soggetto interagisce con esso ma dipende dall'interazione tra at-

titudini neurologiche di base e influenze ambientali, tra cui fattori socio/culturali e familiari.

La definizione di plusdotazione che racchiude i principali aspetti della condizione è quella proposta nel 1991 dal Columbus Group laddove viene affermato come: “La *giftedness* è uno sviluppo asincrono in cui abilità cognitive avanzate si combinano con una profonda intensità dando luogo a esperienze interiori e consapevolezza che sono qualitativamente differenti dalla norma. L’asincronia aumenta con l’aumentare della capacità intellettuale. L’unicità dei *gifted* li rende vulnerabili e richiede modifiche nell’educazione, nell’insegnamento e nel *counseling* affinché possano crescere in maniera ottimale”²¹.

In questa definizione vengono ripresi tutti gli aspetti necessari per definire la plusdotazione: abilità cognitive avanzate, vulnerabilità dei soggetti dovuta alla loro unicità che richiede delle modificazioni nel modo in cui vengono considerati e trattati dai genitori e dagli insegnanti, asincronia nello sviluppo dovuta alla presenza di capacità intellettive elevate e allo stesso tempo all’incapacità di comprendere pienamente le situazioni di vita a causa dell’assenza dell’esperienza necessaria.

Altra definizione utile per definire un soggetto plusdotato è quella data da Keating, Pfeiffer e Sternberg i quali identificano un soggetto che, rispetto ai pari, mostra o ha il potenziale per mostrare un’abilità sorprendente in un determinato momento e in specifiche aree considerate di rilievo nella propria cultura di appartenenza²².

Allo stesso modo, secondo l’Associazione Nazionale dei bambini *gifted* (*National Association of Gifted Children* - NAGC), i soggetti con alto potenziale cognitivo mostrano, o hanno il potenziale per mostrare, livelli magnifici di risultati se confrontati con i loro pari. La NAGC sostiene che gli studenti *gifted* provengano da tutte le etnie, da tutte le popolazioni e da tutti gli strati economici senza alcuna distinzione²³.

A tal proposito, secondo alcuni modelli teorici, se il potenziale di un soggetto non viene supportato in modo adeguato può, purtroppo, venire perso o abbandonato causando una perdita sia per la persona in sé che per la società in cui si trova.

Alla luce di queste definizioni è chiaro come per riconoscere un soggetto plusdotato non è necessario che egli dimostri livelli eccezionali di

²¹ <https://gifted-italia.com/index.php/2020/01/04/il-columbus-group-il-nuovo-mondo-della-giftedness/>

²² [https://www.scuoledimediglia.edu.it/wp-content/uploads/2012/04/Mediglia_-_Plusdotazione_Inquadramento_-_zanetti.pdf#:~:text=Con%20il%20termine%20%E2%80%9Cplusdotato%E2%80%9D%20\(,2012%3B%20Sternberg%20e%20al.%2C](https://www.scuoledimediglia.edu.it/wp-content/uploads/2012/04/Mediglia_-_Plusdotazione_Inquadramento_-_zanetti.pdf#:~:text=Con%20il%20termine%20%E2%80%9Cplusdotato%E2%80%9D%20(,2012%3B%20Sternberg%20e%20al.%2C)

²³ S. Pinelli, *Plusdotazione e scuola inclusiva*, Pensa Multimedia Editore srl, 2019 Lecce, 18.

risultati in un dominio di abilità generale perché questi possono essere dimostrati anche in un dominio specifico associato ad una misura generale di QI.

A questo proposito possiamo dire che il punteggio del QI è una misura necessaria per l'identificazione di una condizione di *giftedness*, ma non sufficiente. In particolare, il quoziente maggiormente utilizzato per definire come eccezionale e superiore alla media un risultato nei test di intelligenza è pari ad un QI di 130. Oltre al QI è necessario valutare altri elementi, tra cui il contesto sociale e familiare in cui vive il soggetto, quindi avere un quadro generale dell'individuo²⁴.

Il soggetto plusdotato viene spesso riconosciuto a livello scolastico, ed è per questo che è necessario saper distinguere tra soggetto plusdotato e soggetto con capacità superiori alla media. Queste due condizioni sono differenti in modo sottile e per questo vengono spesso confuse.

Attraverso la seguente tabella è possibile definire tali differenze tra studente con capacità plusdotato/*gifted* e studente superiore/brillante:

Studente <i>gifted</i>	Studente brillante
Pone domande ed è estremamente curioso	È interessato
Ha idee originali	È attento
Discute i dettagli, elabora	Ha buone idee
Ottiene prestazioni superiori al gruppo classe	Lavora sodo
Manifesta pareri e sentimenti molto forti	Risponde alle domande
Apprende anticipatamente e in tempi più rapidi	Ascolta con interesse
Costruisce astrazioni	Comprende le idee
Preferisce la compagnia degli adulti	Si diverte con i coetanei
Trae inferenze	Coglie il significato
Dà inizio a progetti	Porta a termine i compiti
Vuole conoscere	È ricettivo e attento
Disegna cose nuove	Riproduce con precisione
Manipola le informazioni	Ama la scuola
È un inventore	Assorbe le informazioni
Ha un'ottima memoria	
Gode della complessità	
È un acuto osservatore	
È estremamente autocritico	

²⁴ Cfr. *Ibidem*, 113.

Altra distinzione è quella tra condizione di talento e quella di plusdotazione, definizione che ci viene fornita dal documento *Plusdotazione ed i BES: un'analisi per l'inclusione* che distingue i due concetti: “la plusdotazione è lo sviluppo asincrono tra le capacità emotive e quelle cognitive, nel quale il soggetto dimostra di avere capacità cognitive superiori o molto superiori alla norma e/o abilità o competenze in uno o più ambiti accademici, o di leadership o di creatività; gli studenti di talento sono quelli che dimostrano capacità superiori ai pari età nell’ambito artistico, musicale e nelle arti figurative”²⁵.

20.2 Alcuni modelli teorici sulla plusdotazione: Renzulli, Tannenbaum, Mönks e Pfeiffer

Altro possibile scenario da attenzionare nell’ambito del processo di insegnamento/apprendimento è quello che riguarda la distinzione tra condizione di talento, cioè quegli studenti che dimostrano capacità superiori ai pari età nell’ambito artistico, musicale e nelle arti figurative e quella di plusdotazione, ossia quello sviluppo asincrono tra le capacità emotive e quelle cognitive, nel quale il soggetto dimostra di avere capacità cognitive superiori o molto superiori alla norma e/o abilità o competenze in uno o più ambiti accademici, o di leadership o di creatività.

A tal riguardo varie sono le teorie sulla plusdotazione cambiate negli ultimi anni in base alle nuove conoscenze acquisite; si è passati da modelli teorici che si sono concentrati solo ed esclusivamente sulla componente intellettuale, quindi su un punteggio QI significativamente superiore alla media, a modelli teorici che hanno invece inserito gli aspetti ambientali e culturali nella visione di *giftedness*.

Uno dei modelli teorici riferiti alla plusdotazione, è quello proposto da **Renzulli**, definito modello a tre anelli, secondo il quale bisogna distinguere tra due tipologie di *giftedness*: *schoolhouse giftedness*, cioè quella scolastica, e *creative-productive giftedness*, cioè quella produttiva-creativa²⁶.

La prima si riferisce a quei soggetti che dimostrano un apprendimento veloce e corretto nei contesti scolastici, per questo è quella maggiormente percepibile dagli insegnanti in quanto si manifesta generalmente durante gli anni della scuola e permette di individuare studenti *gifted*. La seconda fa riferimento a quegli adulti che dimostrano capacità straordinarie

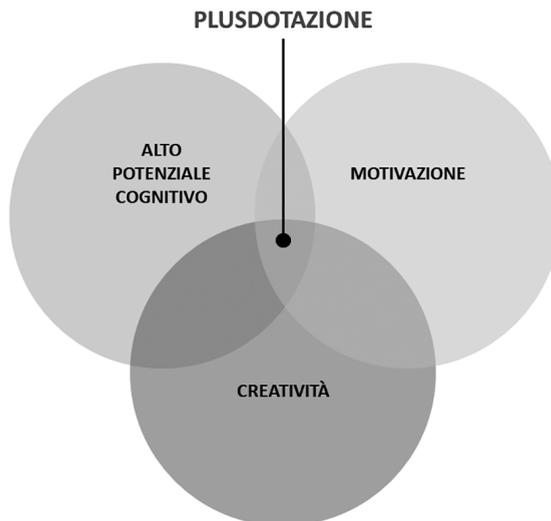
²⁵ https://www.icdarfo1.edu.it/wp-content/uploads/2020/07/Normativa_Plusdotazione-e-BES-

²⁶ <https://www.2la.it/citazioni/5141-studenti-plusdotati-i-gifted-ii-parte/>

e superiori alla media quando si trovano a comporre musica, fare lavori creativi, artistici o di scrittura, soggetti che mostrano capacità differenti rispetto alla media.

Esaminando queste due classificazioni di *giftedness* può succedere che un soggetto non venga riconosciuto come plusdotato da bambino perché per qualsiasi ragione non è stato supportato in modo corretto a scuola e quindi non ha espresso il proprio potenziale, ma che venga riconosciuto in seguito in età adulta grazie a idee particolari, e viceversa per soggetti che possono essere considerati fin da subito plusdotati nell'ambiente scolastico, ma che poi in età adulta non sono più in grado di dimostrare il loro potenziale in maniera creativa. Da ciò è possibile capire come la creatività sia un fattore importante ma non sufficiente nell'individuazione della plusdotazione come vedremo in seguito in altri modelli teorici.

Il modello di Renzulli è stato definito modello dei tre anelli in quanto la plusdotazione viene considerata come il risultato dell'intersezione di tre fondamentali tratti umani: abilità cognitiva superiore alla media, impegno e motivazione elevata nei compiti che si devono affrontare ed elevato livello di creatività; la presenza di una sola tra queste non è sufficiente a definire un soggetto come plusdotato²⁷.



Modello dei tre anelli di Renzulli.

²⁷ Cfr. D. Lucangeli (a cura di), *Gifted. La mente geniale*, Giunti Scuola Editore, Torino 2019, 15.

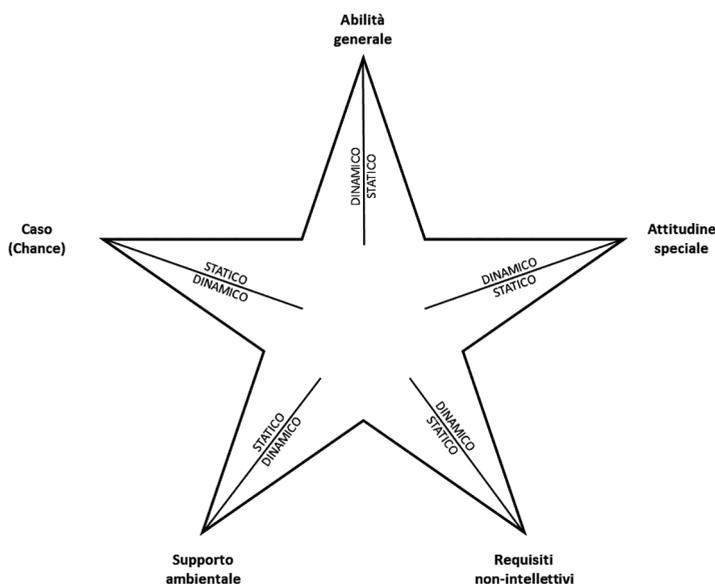
Come si può ben vedere dal grafico, non si considera solo il punteggio di QI, ma si dà importanza anche ad aspetti come creatività, motivazione, ottimismo, coraggio, originalità, curiosità, capacità di sfidare le convenzioni. Secondo Renzulli è necessaria una sovrapposizione delle tre caratteristiche sopra descritte in quanto la presenza di una sola tra queste non è sufficiente a definire un soggetto come plusdotato. Analizzando tale modello sotto il profilo scolastico, si possono notare alcune carenze, *in primis* il fatto che ci possono essere studenti che possiedono per esempio qualità cognitive superiori alla media, hanno un'elevata creatività, ma hanno dei risultati scadenti, sono spesso demotivati e non trovano un campo di interesse in cui esprimere il loro potenziale. Seguendo il modello a tre anelli di Renzulli, questi soggetti non verrebbero riconosciuti come *gifted* in quanto viene a mancare la componente dell'impegno elevato o motivazione. Detto questo possiamo affermare che tale modello è stato elaborato su soggetti adulti creativo-produttivi di successo e non tiene conto di quelle che sono le caratteristiche tipiche di soggetti plusdotati.

Un altro modello teorico importante è quello di **Tannenbaum**, definito come modello a stella marina. In questo modello la plusdotazione prende origine dalla sovrapposizione di tutti e cinque i fattori che vengono rappresentati sulle punte della stella:

1. *abilità generale*;
2. *abilità speciale*;
3. *fattori non intellettivi* (motivazione, salute mentale, dedizione);
4. *fattori ambientali* (ambiente come la scuola, la famiglia, il gruppo dei pari, il lavoro, istituzioni economiche, culturali e sociali);
5. *fattori casuali* che consentono il riconoscimento del potenziale della persona in modo inaspettato.

Ogni talento può essere determinato dalla diversa combinazione di queste cinque abilità, in questo caso la plusdotazione è riconosciuta come una condizione multifattoriale²⁸.

²⁸ https://www.researchgate.net/publication/331687871_Modelli_di_plusdotazione_e_sviluppo_dei_talenti_i_gifted_children



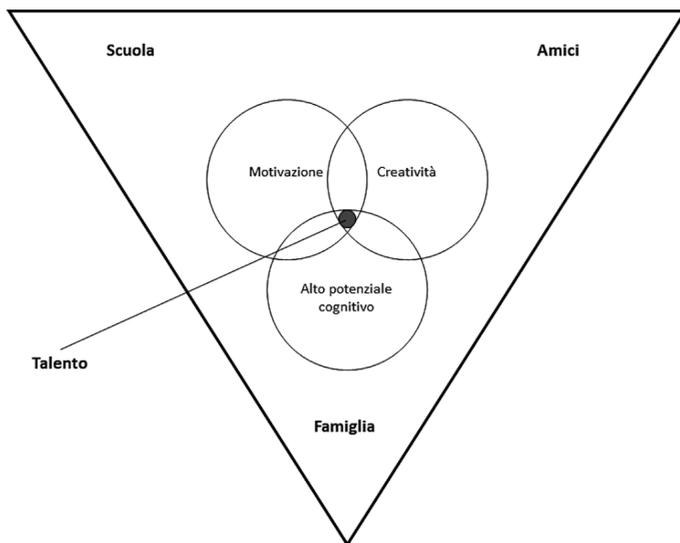
Modello a stella marina di Tannenbaum.

Un altro modello cui prestare la nostra attenzione è quello proposto da **Mönks**, definito modello tripolare interdipendente, che considera fondamentali le tre componenti definite da Renzulli, e a queste aggiunge anche una triade sociale composta da: famiglia, scuola e amici.

Attraverso le relazioni sociali con le persone che si trovano nell'ambiente esterno possiamo imparare da esse e lo sviluppo di ognuno dipende dall'ambiente in cui viviamo, da chi organizza il sistema educativo, dal periodo storico ed anche dall'interesse pubblico verso le persone di talento. Le politiche e i sistemi educativi non si devono distaccare da una visione dell'educazione basata sul *one fits for all*, altrimenti non si potrà mai permettere che soggetti e ragazzi con talento vengano trattati in base alle loro esigenze educative ed intellettuali²⁹.

Secondo tale punto di vista si può parlare di talento solo nel momento in cui le due triadi interagiscono correttamente tra di loro e viene consentito uno sviluppo armonico del soggetto: il talento risulta quindi dalla corretta interazione tra fattori interni e fattori esterni ambientali.

²⁹ Cfr. C. Sorrentino, *Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica*, in "Italian Journal of special education for inclusion", Anno V n.1 (2017), 164.



Modello tripolare interdipendente di Mönks.

L'ultimo modello e anche il più attuale nel panorama degli studi sulla plusdotazione e talento è quello di **Pfeiffer**, il modello tripartito, che ci permette di osservare la plusdotazione da tre punti di vista.

1. *Tramite la lente dell'alto quoziente intellettivo*: con questa prospettiva si considera la presenza di una condizione di plusdotazione nel momento in cui la persona ha delle abilità cognitive superiori rispetto ai coetanei.
2. *Tramite la lente del raggiungimento dei risultati eccezionali*: gli studenti plusdotati dimostrano di essere precoci, veloci negli apprendimenti, si interessano degli argomenti scolastici e partecipano con entusiasmo alle sfide, dimostrano persistenza, sono tipicamente gli studenti migliori in classe e con prestazioni che si distinguono rispetto ai pari.
3. *Tramite la lente del potenziale per eccellere*: è necessaria un'educazione basata sul potenziale per eccellere, vengono osservati gli alunni con situazioni familiari e socio-economiche svantaggiate che non gli permettono di esprimere le loro capacità, ma che gli insegnanti possono capire, intervenendo tempestivamente.

Dall'analisi di quanto esposto risulta auspicabile che le politiche e i sistemi educativi non si devono distaccare da una visione dell'educazione basata sul *one fits for all*, altrimenti non si potrà mai ottenere che i sog-

getti con talento o plusdotati vengano trattati in base alle loro esigenze educative ed intellettuali³⁰.

20.3 Alcuni profili di plusdotazione: *Neihart e Betts*

Nella complessa dinamica del processo di insegnamento/apprendimento, i soggetti coinvolti sono tutti diversi tra di loro grazie alle esperienze che compiono sia nel mondo esterno che nel loro mondo interno, al sostegno dato dall'ambiente familiare e quotidiano, alle relazioni che intrattengono; per questo anche i soggetti *gifted* non possono essere considerati come un unico gruppo con delle caratteristiche uguali e condivise da tutti coloro che ne fanno parte.

Nonostante le differenze individuali, è comunque possibile elencare le caratteristiche tipiche che i soggetti plusdotati mostrano già anticipatamente, in alcuni casi anche prima di entrare nell'ambiente scolastico.

Neihart e Betts, nel 1988, proposero sei profili di plusdotazione, con l'obiettivo di rendere più semplice la loro individuazione e di sviluppare strategie e metodi per facilitare lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei soggetti *gifted*³¹.

1. *Profilo autonomo*: è un profilo simile a quello di successo, anche in questo caso il soggetto esprime la propria plusdotazione nella maniera più funzionale e potenziata possibile, impara come utilizzare al meglio il proprio talento nell'ambiente scolastico e all'esterno, tanto che è possibile osservare tratti di comportamento tipici della plusdotazione prima che arrivino all'età scolastica. Il plusdotato cerca di creare nuove possibilità, ha autostima di se stesso, non richiede l'aiuto degli altri, acquisisce spesso caratteristiche del leader ed è per questo che è ben voluto a livello sociale.
2. *Profilo creativo*: il soggetto appartenente a questo profilo manifesta un'intensa motivazione a perseguire i propri scopi personali e ha una predisposizione ottimista nei confronti del mondo, oltre ad un alto livello di energia.
3. *Profilo a rischio*: il soggetto a rischio presenta problematiche emotive e comportamentali espresse in azioni di disturbo e stati di crisi; non essendo talvolta in grado di gestire le proprie frustrazioni, egli è spesso arrabbiato con se stesso e con gli altri perché si sente rifiutato e non considerato in modo adeguato; in genere essi sono soggetti

³⁰ <https://www.2la.it/citazioni/5141-studenti-plusdotati-i-gifted-ii-parte/>

³¹ <https://genitoriefigliplus.home.blog/2019/05/25/le-6-tipologie-dei-bimbi-apc-della-dott-ssa-neihart/>

che sono stati riconosciuti come *gifted* in ritardo, per questo non hanno ricevuto il supporto adeguato alla loro condizione.

4. *Profilo doppiamente eccezionale*: si riferisce ai soggetti riconosciuti come *gifted* che dimostrano anche una disabilità dal punto di vista della fisicità, dell'emotività o una difficoltà nell'apprendimento, come per esempio DSA, ADHD, DOP... questi soggetti non riescono ad utilizzare il loro talento come dovrebbero. Esistono attualmente tre categorie che comprendono soggetti *gifted* con una doppia eccezionalità, come definito da Baum (1990): studenti *gifted* con lievi difficoltà di apprendimento, studenti con disturbo dell'apprendimento ma allo stesso tempo identificati anche con *gifted*, studenti con disturbi dell'apprendimento che non vengono riconosciuti anche con *gifted* perché le loro forti abilità vengono mascherate dal disturbo diagnosticato.
5. *Profilo di successo*: è un soggetto che ha una notevole riuscita scolastica, desideroso di approvazione da parte degli insegnanti, compagni e genitori, in grado di apprendere in modo veloce e corretto, ma nonostante le sue abili capacità ad ottenere buoni risultati, spesso gli mancano le competenze necessarie per apprendere in modo autonomo; per tale motivo, egli potrebbe necessitare di uno stimolo, volto all'incremento di una motivazione.
6. *Profilo sotterraneo*: chi appartiene a questo profilo tende a nascondere la propria plusdotazione per cercare di essere il più simile possibile ai propri coetanei, a causa della loro abilità nel nascondere la plusdotazione, sono spesso soggetti insicuri e ansiosi.

Ci si chiede, a questo punto della trattazione, quale ruolo gioca la scuola nell'individuazione di eventuali strategie di apprendimento per tali soggetti. Secondo Betts e Neihart è importante il supporto a livello scolastico attraverso attività di tutoraggio, curriculum diversificati che possono prevedere diverse strategie di apprendimento (accelerazione, differenziazione, arricchimento, personalizzazione, attività di gruppo), con attività che prevedano la costruzione dell'autostima ed anche attività di gruppo per favorire l'aspetto sociale³².

Oltre ai profili sopra descritti, secondo gli studiosi sopra citati, ci sono delle caratteristiche che possono essere osservate fin dalla tenera età e che potrebbero indicare la presenza di una condizione di plusdotazione:

- linguaggio avanzato, vocabolario ampio rispetto ai coetanei e buone capacità di ragionamento;

³² <https://www.stateofmind.it/2022/01/bambini-gifted-scuola/>

- interessi in linea con quelli degli adolescenti o degli adulti, per questo si ritrovano spesso a voler intrattenere rapporti di amicizia con persone più grandi di loro dal punto di vista dell'età;
- comprensione intuitiva dei concetti, elevata capacità di ragionamento astratto;
- apprendimento veloce, soprattutto delle abilità di base, rispetto ai pari;
- elevata creatività, i soggetti *gifted* preferiscono apprendere e utilizzare il proprio talento in modo creativo e dinamico, sperimentando, ricercando soluzioni originali ed evitando le attività ripetitive e statiche; nell'ambiente scolastico viene ancora poco supportata la componente creativa, a discapito dei soggetti che invece ne hanno bisogno per implementare il proprio talento;
- sensitività maggiore rispetto ai pari e sentimenti di intensità maggiore;
- perfezionismo, questo porta ad una difficoltà del soggetto *gifted* ad entrare a fare parte del gruppo dei pari;
- difficoltà ad accettare le sconfitte e la frustrazione che ne deriva;
- asincronia dello sviluppo, livelli di sviluppo disomogenei in ambito fisico, mentale, sociale e comportamentale: spesso i soggetti *gifted* dimostrano uno sviluppo disarmonico tra il livello di sviluppo cognitivo e quello emotivo o motorio;
- precocità, anticipano i pari di 2/4 anni o presentano già nell'infanzia delle caratteristiche tipiche dell'età adulta;
- maggiore motivazione, curiosità insaziabile su un argomento a cui sono particolarmente interessati e che vogliono approfondire per utilizzare il proprio talento; spesso i soggetti *gifted* dimostrano un interesse particolare e diverso dai pari per un particolare ambito, in questo caso si impegnano con elevata motivazione per studiarlo al meglio³³.

Oltre alle caratteristiche dal punto vista cognitivo, sociale ed emotivo, si possono definire anche aspetti relativi allo sviluppo generale:

- camminare precocemente rispetto ai pari;
- frasi elaborate e complesse già a 18 mesi, in media;
- eloquio spontaneo;
- linguaggio orale precoce, in media prima dei 2 anni e buono già a 25 mesi³⁴.

³³ Cfr. M. Pedron, *Iperdotazione cognitiva: le studentesse e gli studenti con alto potenziale nelle scuole secondarie*, Bolzano 2020.

³⁴ https://www.researchgate.net/publication/331687871_Modelli_di_plusdotazione_e_sviluppo_dei_talenti_i_gifted_children

Una caratteristica, purtroppo, spesso associata alla *giftedness* è quella delle difficoltà nelle relazioni sociali. Nel gruppo dei pari, il soggetto *gifted* risconterà un'inadeguatezza e non si troverà a suo agio, tendendo a preferire le amicizie di adulti o adolescenti, ma anche in questi casi non riuscirà sempre a rapportarsi con loro in modo efficace³⁵.

20.4 Il riconoscimento dei soggetti plusdotati: personalizzazione e valutazione dell'apprendimento

Nel mondo della scuola impegnato nella molteplicità di funzioni e adempimenti burocratici che spesso riducono l'energia vitale dello stesso corpo docente, il riconoscimento dei soggetti plusdotati ancora oggi risulta essere un compito difficile anche a causa dell'assenza di una definizione unica e condivisa da tutti, ed anche per le poche conoscenze in questo campo da parte degli stessi docenti. Di certo non sono gli insegnanti le figure che possono attestare la presenza di una condizione di plusdotazione, ma sono sicuramente i primi che possono osservare la presenza delle caratteristiche tipiche e dei tratti generali in ciascun allievo.

Per tale motivo risulta necessario e indispensabile che gli insegnanti vengano formati sulla materia, sulle strategie di individuazione di tali casi, cosa che invece come ben sappiamo non avviene spesso nell'ambito scolastico italiano³⁶.

Ad oggi non abbiamo un singolo test di valutazione della *giftedness* sul quale tutti i professionisti del campo siano d'accordo, e non esiste nemmeno un unico punteggio di un test che sia in grado di fornirci tutte le informazioni utili su un caso di plusdotazione per poter comprendere al meglio tale situazione. Abbiamo bisogno di più test, più criteri e più tempo a disposizione perché l'osservazione, seria e attenta, possa dare i risultati sperati, utili sia al singolo allievo che al contesto classe nel quale lo stesso è inserito.

Riconoscere in maniera precoce lo studente plusdotato permette di poter lavorare in contesti scolastici e non, che lo supportino nella sua condizione, lo stimolino e lo coinvolgano in modo da poter sviluppare fin da subito il suo potenziale tenendo conto delle necessità anche sul piano sociale, emotivo e comportamentale³⁷.

Una volta osservati e individuati, gli studenti *gifted* hanno necessità di programmi speciali, tanto quanto gli studenti a cui vengono riconosciuti

³⁵ Cfr. C. Cornoldi, *Bambini eccezionali*, Il Mulino Editore, Bologna 2019.

³⁶ Cfr. S. Pinelli, *Plusdotazione e scuola inclusiva*, Pensa Multimedia Editore srl, Lecce 2019.

³⁷ Cfr. *Ibidem*, 83-84

ti deficit; le necessità di apprendimento per i *gifted* sono infatti diverse e complesse rispetto ai pari ed è per questo che hanno bisogno di servizi di educazione speciali. Ciò a cui si può andare incontro se non si offre supporto scolastico adeguato ai *gifted* sarà la creazione di una situazione classe in cui lo studente *gifted* risulterà essere uno studente disorganizzato e con difficoltà scolastiche non indifferenti in termini di inclusione e partecipazione al dialogo educativo e didattico. I soggetti plusdotati hanno bisogno, infatti, di una formazione specifica che sia capace di soddisfare i bisogni emotivi e cognitivi degli stessi al fine di un corretto inserimento nel contesto classe e il raggiungimento del massimo successo formativo, adeguato a quelle che risultano essere le loro potenzialità. Se non si interviene con percorsi adeguati e speciali il rischio sarà quello di portare lo studente sulla strada opposta al successo, e cioè quella dell'abbandono scolastico.

Per gli studenti *gifted* non esiste un unico metodo di insegnamento: ogni studente ha le proprie necessità di apprendimento, i propri interessi, il proprio talento e il proprio potenziale; è necessario che i programmi di insegnamento dei *gifted* vengano differenziati e pensati singolarmente sulla base delle caratteristiche personali di ognuno di loro, in modo da permettere di raggiungere degli ottimi risultati in ambito scolastico, ma operando contemporaneamente anche su altri aspetti. Quando ciò non dovesse essere applicato, dal punto di vista scolastico si potrebbe correre il rischio di un sottorendimento o *underachievement*, nel momento in cui il potenziale non viene riconosciuto e supportato in modo positivo (spesso il soggetto plusdotato tende a non mostrarlo e ottiene delle *performance* estremamente basse rispetto a quello che potrebbe fare). Si potrebbe anche andare incontro ad un abbandono scolastico o *drop-out*, ad un isolamento sociale o anche alla perdita dell'autostima³⁸.

Per gli studenti *gifted* come sopra detto, non esiste un unico metodo di insegnamento, in quanto ogni studente ha le proprie necessità di apprendimento; bisogna quindi operare contemporaneamente anche su altri aspetti al fine di evitare il rischio di un fallimento scolastico o, peggio ancora, di sfiducia nelle loro capacità comunicative. A tal proposito potrebbero risultare valide le seguenti indicazioni operative e di osservazione da effettuare durante l'azione didattica:

- mis-diagnosi o assenza della doppia diagnosi; questo avviene frequentemente nel caso di studenti *twice-exceptional* che fanno parte del quinto profilo della plusdotazione proposto da Betts e Neihart. Essendoci un effetto di mascheramento delle elevate capacità cognitive è spesso difficile la loro individuazione anche dal punto di vista

³⁸ Cfr. *Ibidem*, 26.

della plusdotazione e viene così dato maggior risalto al deficit. Le mis-diagnosi più frequenti sono: disturbo oppositivo provocatorio, disturbi dell'umore, disturbo ossessivo-compulsivo, ADHD³⁹;

- condotte disfunzionali;
- depressione adolescenziale, nel momento in cui il soggetto *gifted* entra nel complesso mondo dell'adolescenza senza essere stato adeguatamente individuato e supportato può cominciare a mostrare dei tratti tipici di questa condizione quali perfezionismo, inusuale sensibilità, introversione, solitudine e alienazione, eccessiva criticità verso se stessi, mancanza dell'intelligenza emotiva. Risulta necessario quindi che l'adolescente abbia una rete sociale e venga inserito nell'ambiente per ciò che è realmente.

Viste le numerose difficoltà nell'identificazione della plusdotazione il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi nel 2018 ha elaborato delle linee guida ufficiali che devono essere seguite per la valutazione degli stessi che possiamo di seguito sintetizzare:

- osservazione per valutare principalmente la comunicazione e gli aspetti non verbali del soggetto;
- colloquio con il soggetto per spiegare allo stesso il motivo dell'esame e valutare, contemporaneamente, il livello di adattamento nei diversi ambienti, la qualità delle relazioni sociali e i suoi principali interessi;
- colloquio con i genitori per spiegare loro la situazione e raccogliere insieme ogni possibile elemento utile alla valutazione finale, come per esempio elementi che possono mostrare anche la presenza di un disturbo;
- test di livello intellettuale;
- questionari per genitori, per il soggetto in esame e per gli insegnanti di quest'ultimo per ottenere tutte le informazioni necessarie.

Un grande passo avanti nell'identificazione della plusdotazione a livello scolastico è stato ottenuto con la nota n. 562 del 3 aprile 2019 del MIUR: gli alunni riconosciuti come plusdotati vengono ufficialmente inseriti nel sistema degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES).

In questo modo, nel caso in cui ci siano situazioni di necessità e disagio scolastico, gli insegnanti potranno ricercare soluzioni personalizzate per ogni alunno.

Tale cambiamento nel mondo scolastico italiano ha permesso di dare una maggiore importanza alla plusdotazione, non considerando più gli

³⁹ Cfr. D. Lucangeli (a cura di), *Gifted. La mente geniale*, Giunti Scuola Editore, Torino 2019, 47.

alunni *gifted* come soggetti in grado di apprendere e riuscire da soli; in tutto questo un ruolo importantissimo ha la didattica inclusiva, grazie alla quale si ha la possibilità di offrire le stesse opportunità ad ogni studente, in modo però personalizzato e adattato alle necessità di ciascuno⁴⁰.

20.5 Relazione tra intelligenza e plusdotazione nell'individuazione di un soggetto *gifted*: il QI di Terman

Il valore di intelligenza è uno dei fattori necessari per l'individuazione della plusdotazione, ma da sola non è sufficiente.

La teoria di Spearman afferma che un individuo potrà essere riconosciuto come *gifted* esclusivamente nel caso in cui ottenga risultati eccezionali nell'intelligenza generale.

Per riconoscere una condizione di *gifted* viene somministrato un test, se il punteggio totale sulla scala del QI supera una determinata soglia allora la persona viene riconosciuta come *gifted*. Generalmente viene fissata una soglia ad un QI di 130⁴¹.

Uno dei maggiori studi sui *gifted* è stato compiuto da Lewis Terman già nel 1925 che, sulla base del punteggio QI, ha provato ad osservare se questo potesse essere effettivamente predittivo di un successo nella vita e della realizzazione della persona stessa.

Si riscontrò come sia difficile poter dare un ruolo causale al QI nella realizzazione delle persone di successo: per esempio, le donne che da bambine avevano ottenuto un punteggio QI sopra alla media, da adulte non avevano realizzato il loro talento nello studio perché influenzate dallo status socio-economico o dal livello di educazione che avevano raggiunto. Si osservò, quindi, che anche il contesto e la cultura incidono sullo sviluppo della *giftedness* intellettuale delle persone.

Attraverso questi risultati e tramite ricerche successive, ci si è resi conto di come sia quasi impossibile identificare una situazione di *giftedness* solo ed esclusivamente tramite il punteggio del QI, in quanto in questa condizione intervengono altri numerosi fattori⁴².

Risulta sempre necessario avere un quadro globale del soggetto che si sta valutando, considerando anche il suo sviluppo sociale, emotivo, i bisogni a livello scolastico e nell'ambiente quotidiano. Nonostante esista l'evidenza secondo cui il solo punteggio di QI non sia sufficiente per

⁴⁰ Nota Miur n. 562 del 3 Aprile 2019, *Alunni con bisogni educativi speciali*.

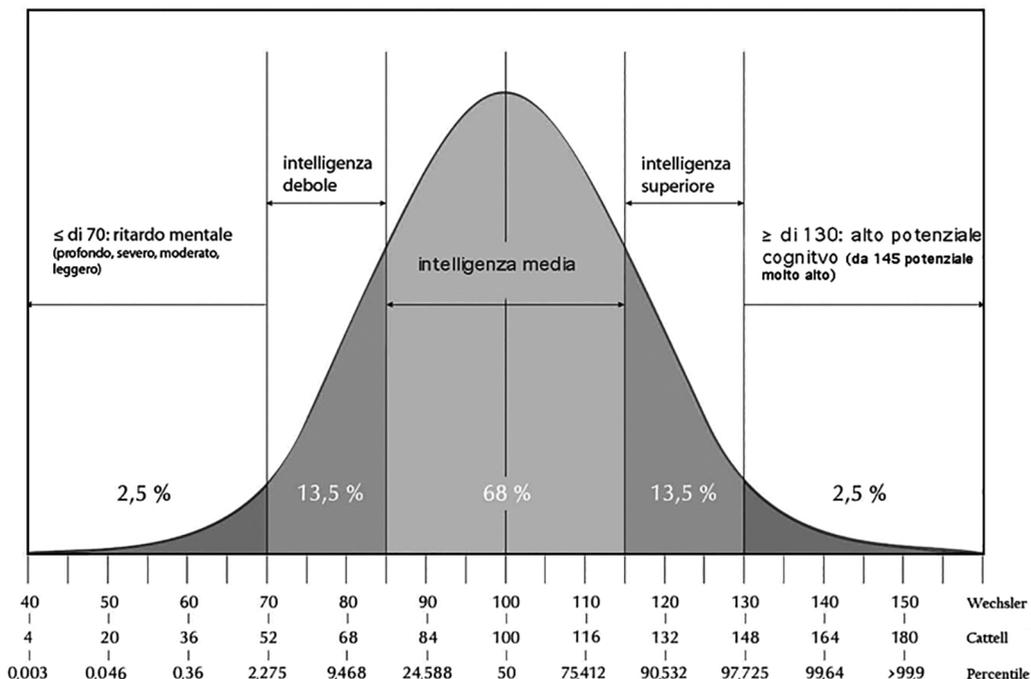
⁴¹ Cfr. C. Cornoldi, *Bambini eccezionali*, Il Mulino Editore, Bologna 2019, 38-39.

⁴² Cfr. S. Pinelli, *Plusdotazione e scuola inclusiva*, Pensa Multimedia Editore srl, Lecce 2019, 67-69.

identificare una condizione di plusdotazione, ancora oggi è considerato l'indicatore principale di questa condizione.

Nel momento in cui si utilizza il QI come primo indicatore della possibile presenza di una condizione di plusdotazione è utile riferirsi anche alla distribuzione di intelligenza attraverso la curva di Gauss.

CORRISPONDENZA SULLA CURVA DI GAUSS, con percentili



Curva gaussiana della distribuzione dell'intelligenza.

La curva rappresentata è simmetrica e a campana, essa indica come si distribuiscono le categorie in funzione di una variabile.

Conoscendo la media e la deviazione standard di una distribuzione gaussiana si può calcolare la proporzione della popolazione che si colloca al di qua o al di là di un dato valore della variabile considerata, o tra due valori della variabile⁴³.

In questo caso la variabile corrisponde al livello di intelligenza espresso in punti QI: questa si può dividere in molto bassa, bassa, normale, alta

⁴³ https://www.scuolemediglia.edu.it/wp-content/uploads/2012/04/Mediglia_-_Plusdotazione_Inquadramento-

e molto alta, la media per convenzione è posta al punteggio 100 di QI, le percentuali a livello generale di popolazione sono:

- 5% della popolazione ha un QI > 120 (alto potenziale-moderatamente dotato/dotato);
- 2% della popolazione ha un QI > 130 (*gifted*-molto dotato/eccezionalmente dotato);
- 1% della popolazione ha un QI >145 (*gifted*-intensamente dotato).

Per quanto riguarda i soggetti plusdotati, questi sono presenti in popolazione con una percentuale del 2%; se si considerano anche quelli con un'intelligenza superiore, abbiamo invece una percentuale dell'8% in popolazione.

Se si utilizza la distribuzione gaussiana dell'intelligenza ci si riferisce al QI di tipo Wechsler, cioè un indice di efficienza che consente di collocare il soggetto all'interno del suo gruppo di età, senza alcun riferimento allo sviluppo⁴⁴.

Ogni individuo viene quindi confrontato con i dati normativi della popolazione.

Sulla base del QI e della precocità nello sviluppo spesso associata alla *giftedness*, nel 2005 Ruf ha identificato cinque livelli di plusdotazione intellettuale, definiti nella seguente tabella⁴⁵.

Livello di alto potenziale	Punteggio al test di livello (QI)	Descrizione	
NON ad alto potenziale	QI < 120		
Livello 1	120 ≤ QI ≤ 129	Da 120 a 124 Moderatamente dotato	Dal 125 a 129 Dotato
Livello 2	130 ≤ QI ≤ 135	Molto dotato	
Livello 3	136 ≤ QI ≤ 140	Eccezionalmente dotato	
Livello 4	QI > 140	Da eccezionalmente a intensamente dotato	
Livello 5	QI molto superiore a 140		

Livelli di plusdotazione intellettuale di Ruf.

La plusdotazione, come abbiamo avuto modo di esporre per linee generali e secondo le teorie e i modelli pedagogici sopra esposti viene vista non come un qualcosa di fisso e costante, ma piuttosto come una particolarità che tende a modificarsi nel tempo, raggiungendo eccellenze oppure affievolendosi.

⁴⁴ Cfr. C. Cornoldi, *Bambini eccezionali*, 34.

⁴⁵ <https://www.aiamc.it/bambini-plusdotati-come-riconoscerli/>

VERIFICA DELLE CONOSCENZE

Capitolo 20

L'alto potenziale cognitivo e la plusdotazione:
il riconoscimento di uno status speciale
nella scuola italiana

1. Indica quanto può incidere nell'alunno plusdotato il fattore genetico o ambientale e quali teorie psicologiche sono state elaborate a supporto di tale bisogno educativo.
2. Spiega la relazione esistente tra intelligenza e plusdotazione nell'individuazione di un soggetto *gifted*.
3. Definisci quali altri fattori possono risultare validi per l'identificazione di un soggetto *gifted* oltre all'individuazione del solo QI.
4. Illustra alcuni modelli di riferimento utili per poter gestire in un contesto classe alunni plusdotati o alunni dai talenti ben definiti.
5. Esistono altri modelli cui poter far riferimento per l'individuazione di tali discenti al fine di accompagnarli nel raggiungimento del loro massimo successo formativo: indicali ed esponi brevemente il percorso proposto dagli studiosi.
6. Evidenzia come il docente può essere in grado di riconoscere un soggetto plusdotato.
7. Descrivi quali potrebbero essere le esigenze e il soddisfacimento delle stesse all'interno di un contesto classe per gli studenti plusdotati.
8. Spiega quali altri rischi potrebbero correre i soggetti plusdotati quando non venissero riconosciuti per l'alto potenziale cognitivo da loro posseduto.
9. Definisci quale indicazione potrebbe essere utile nell'ambito della ricerca docimologica per tali soggetti.
10. Indica quali indicazioni possono risultare utili affinché nella scuola tutti possano trovare il loro spazio per la realizzazione e la formazione dell'uomo e del cittadino del domani.

Capitolo 21

COSCIENZA DI SÉ E PROGRESSO NELLA NUOVA NORMATIVA SULL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO

Introduzione

Nell'intero arco della vita ogni individuo si trova di fronte a delle scelte personali e professionali, scelte che si trovano inevitabilmente in stretta connessione. A questo scopo la scuola è chiamata a orientare gli studenti attraverso attività di supporto nei momenti di maggiore indecisione, ancor più se le scelte da compiere sono decisive per il futuro. Si tratta di orientamento⁴⁶ alle transizioni, che implica un coinvolgimento dal punto di vista non soltanto professionale, ma soprattutto educativo e relazionale⁴⁷.

Negli ultimi quindici anni sono stati adottati numerosi provvedimenti a livello nazionale, anche di carattere normativo⁴⁸. Il 7 febbraio 2023, a questo proposito, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha convocato i

⁴⁶ La raccomandazione del Congresso dell'Unesco di Bratislava, 1970, fornisce la migliore definizione: "Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana".

L'orientamento è "processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative" (Accordo sull'Orientamento Permanente 20/12/2012).

⁴⁷ L'orientamento si riferisce sia all'educazione, cioè alla scelta di percorsi di istruzione e formazione, sia all'educazione alle scelte professionali, finalizzata alla conoscenza del mondo del lavoro.

⁴⁸ Si vedano a tal proposito i riferimenti in materia di orientamento che si riportano di seguito:

- Decreto Legislativo 14 gennaio 2008, n. 21, recante "Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all'istruzione universitaria e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, per il raccordo tra la scuola, le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, nonché per la valorizzazione della qualità dei risultati scolastici degli studenti ai fini dell'ammissione ai corsi di laurea universitari ad accesso programmato";

sindacati per discutere sull'attuazione delle Linee guida sull'orientamento adottate con il Decreto Ministeriale 328 del 22 dicembre 2022 - Scuola, adozione Linee guida per l'orientamento.

Il Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento⁴⁹ realizza la Riforma 1.4 della Milestone M4C1.5 prevista dal PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), adottando appunto le Linee guida. Sulla base di specifici indicatori ne verrà monitorata l'attuazione, attraverso l'analisi dei dati rilevati dai sistemi informativi del Ministero dell'istruzione e del merito, con cadenza annuale e nel rispetto dei target e Milestone definiti dal PNRR.

Nell'ambito della Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1, in riferimento alla riforma del sistema di orientamento, il PNRR prevede un intervento normativo che introduce moduli di orientamento formativo. Questi confluiscono nel curriculum complessivo annuale e sono rivolti alle classi quarte e quinte della scuola secondaria di secondo grado. Lo scopo è accompagnare gli studenti verso una scelta consapevole di prosecuzione del percorso di studi o di ulteriore formazione professionalizzante (ITS) propedeutica all'inserimento nel mondo del lavoro. Con l'introduzione di moduli di orientamento di circa 30 ore annue nella scuola secondaria di primo e secondo grado si intende incentivare l'innalzamento dei livelli di istruzione e la realizzazione di una piattaforma digitale di orientamento, relativa all'offerta formativa terziaria degli Atenei e degli Istituti di formazione professionale (ITS). Inoltre si stabilisce l'ampliamento della sperimentazione dei licei e dei tecnici quadriennali⁵⁰ ad un totale di 1000 classi.

- Decreto legislativo 14 gennaio 2008, n. 22, recante “*Definizione dei percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro, a norma dell'articolo 2, comma 1, della legge 11 gennaio 2007, n. 1*”;

- Decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, convertito, con modificazioni, dalla legge 8 novembre 2013, n. 128, recante “*Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*”, e, in particolare, l'articolo 8;

- Circolare ministeriale 15 aprile 2009, n. 43, “*Piano nazionale di orientamento: Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*”;

- Nota ministeriale 19 febbraio 2014, n. 4232, “*Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*”;

- Linee guida per l'orientamento adottate con Decreto 4 settembre 2019, n.774, concernenti “*Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*”;

- Parere autonomo espresso dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI) in materia di orientamento scolastico reso nell'adunanza del 18 gennaio 2018.

⁴⁹ Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 “*Riforma del sistema di orientamento*”, nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – *Next Generation EU*.

⁵⁰ Attualmente le classi coinvolte sono 100, in altrettante scuole su territorio nazionale.

21.1 Il contesto nazionale ed europeo dell'orientamento

La riforma del sistema di orientamento viene adottata entro il 31 dicembre 2022, con la precisa intenzione di definire un sistema strutturato e coordinato di interventi di orientamento che pongono al centro dell'interesse prioritariamente il riconoscimento degli specifici talenti e delle attitudini degli studenti, delle loro inclinazioni e meriti, in vista del loro progetto di vita personale e professionale. Le Linee guida per l'orientamento così pensate, dunque, "hanno lo scopo, anche attraverso la promozione di opportuni interventi legislativi e decreti, di attuare la riforma dell'orientamento, disegnata dal Piano nazionale di ripresa e resilienza, che ha la finalità di rafforzare il raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo ciclo di istruzione e formazione, per una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti, nonché di contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e di favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria."⁵¹ I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciuti ed

⁵¹ Si vedano le Linee guida per l'orientamento, 1: "*L'orientamento scolastico nel contesto nazionale*".

1.1 Le presenti Linee guida hanno lo scopo, anche attraverso la promozione di opportuni interventi legislativi e decreti, di attuare la riforma dell'orientamento, disegnata dal Piano nazionale di ripresa e resilienza, che ha la finalità di rafforzare il raccordo tra il primo ciclo di istruzione e il secondo ciclo di istruzione e formazione, per una scelta consapevole e ponderata, che valorizzi le potenzialità e i talenti degli studenti, nonché di contribuire alla riduzione della dispersione scolastica e di favorire l'accesso alle opportunità formative dell'istruzione terziaria.

1.2 Nel corso degli ultimi quindici anni, a livello nazionale, sono stati adottati numerosi provvedimenti, anche di carattere normativo, sull'orientamento sia a livello ministeriale che nell'ambito di accordi tra Governo, Regioni ed Enti locali. Le analisi e le prospettive di tale quadro risultano ancora oggi validi riferimenti per la progettazione e la realizzazione di un sistema efficace di orientamento permanente.

1.3 Le definizioni di orientamento sono molteplici, eppure concordi fra loro nell'indicare la sostanza dell'obiettivo. Una di queste è quella condivisa fra Governo, Regioni ed Enti Locali nel 2012: "*l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative*".

1.4 La letteratura scientifica sull'orientamento scolastico è concorde nel dichiarare conclusa la stagione che ha visto interventi affidati a iniziative episodiche. Serve, invece, un sistema strutturato e coordinato di interventi che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale.

esercitati non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale. L'orientamento costituisce perciò una responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e per i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce.

Il Decreto del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca del 16 novembre 2012, n. 254 per l'adozione delle "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" estende l'inizio dell'orientamento a partire dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria, in quanto è già in quella fase della crescita che bisogna sollecitare negli allievi la motivazione e l'impegno, l'autostima e i talenti, rimuovendo tutto ciò che possa ostacolare l'apprendimento.

Come ribadito dalle Linee guida, attraverso l'orientamento gli studenti vengono facilitati nel processo della conoscenza di se stessi all'interno di un contesto formativo, sociale, culturale, occupazionale ed economico; inoltre essi esercitano le dinamiche relazionali e sviluppano le competenze necessarie alla definizione degli obiettivi personali e professionali nel contesto in cui vivono, per realizzare il loro progetto di vita. Per raggiungere tali scopi non bastano interventi episodici, ma è necessario strutturare degli interventi che pongano ogni studente al centro dell'attenzione.

Particolare importanza assumono gli interventi volti alla riduzione dei divari e della dispersione scolastica, che si realizzano attraverso diversi strumenti a disposizione delle scuole per la personalizzazione della formazione e dell'orientamento in favore degli studenti con difficoltà scolastiche, in modo da sostenerli nelle scelte didattiche e formative, anche attraverso il coinvolgimento attivo delle famiglie.

Il quadro di riferimento sull'orientamento nelle scuole risponde alla necessità indicata dall'Unione europea, in riferimento a tutti i sistemi formativi degli Stati membri. Tra gli obiettivi fondamentali rientra la riduzione della percentuale degli studenti che abbandonano precocemente la scuola a meno del 10%, la diminuzione della distanza tra scuola e realtà socio-economiche⁵², il rafforzamento dell'apprendimento e la formazione permanente lungo tutto l'arco della vita, il potenziamento della formazione tecnica e professionale e l'aumento della percentuale di titoli corrispondenti al livello 5 e 6 del Quadro Europeo delle Qualifiche.

La "Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sui percorsi per il successo scolastico" del 28 novembre 2022 mira a costituire un

⁵² In particolare le Linee guida per l'orientamento fanno riferimento al *mismatch* tra formazione e lavoro e soprattutto intendono contrastare il fenomeno dei *Neet* (*Not in Education, Employment or Training - Popolazione di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione*).

coordinamento con i servizi territoriali in dialogo continuo con gli studenti, i genitori e le famiglie, finalizzato al raggiungimento del successo scolastico per tutti gli studenti, anche in presenza di situazioni personali, familiari, culturali e di natura socio-economica che potrebbero costituire un ostacolo⁵³.

21.2 PNRR e orientamento

Il PNRR italiano (“Italia Domani”), fra le priorità strategiche per la trasformazione del Paese include la Missione “Istruzione e ricerca”.⁵⁴ Si chiama “*Futura - La scuola per l'Italia di domani*” il connettore di risor-

⁵³ Si veda quanto contenuto nelle Linee guida per l'orientamento, 2: “*Il quadro di riferimento europeo sull'orientamento nelle scuole*”.

2.1 L'Unione europea sostiene la necessità che tutti i sistemi formativi degli Stati membri perseguano, fra gli altri, i seguenti obiettivi: - ridurre la percentuale degli studenti che abbandonano precocemente la scuola a meno del 10%; - diminuire la distanza tra scuola e realtà socio-economiche, il disallineamento (*mismatch*) tra formazione e lavoro e soprattutto contrastare il fenomeno dei *Neet* (*Not in Education, Employment or Training* - Popolazione di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione); - rafforzare l'apprendimento e la formazione permanente lungo tutto l'arco della vita; - potenziare e investire sulla formazione tecnica e professionale, costituendola come filiera integrata, modulare, graduale e continua fino alla formazione terziaria (nel caso italiano gli ITS Academy), e aumentare la percentuale di titoli corrispondenti al livello 5, ma soprattutto al livello 6 del Quadro Europeo delle Qualifiche.

2.2 La recente “*Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sui percorsi per il successo scolastico*”, che sostituisce la Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico, adottata il 28 novembre 2022, disegna nuove priorità di intervento per il perseguimento del successo scolastico per tutti gli studenti, a prescindere dalle caratteristiche personali e dall'ambito familiare, culturale e socio-economico, con misure strategiche e integrate che ricomprendono, tra gli altri, il coordinamento con i servizi territoriali, il dialogo continuo con gli studenti, i genitori, le famiglie, la messa a sistema di un insieme equilibrato e coordinato di misure di prevenzione, intervento e compensazione, il monitoraggio costante degli interventi. Nello specifico dell'orientamento, la Raccomandazione sottolinea la necessità di rafforzare l'orientamento scolastico, l'orientamento e la consulenza professionale e la formazione per sostenere l'acquisizione di abilità e competenze di gestione delle carriere nel lavoro.

⁵⁴ Dalle Linee guida per l'orientamento, 3: “*L'orientamento nel quadro di riforme del PNRR*”.

3.1 Gli obiettivi europei richiamati sono alla base di molte delle innovazioni del sistema scolastico previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), in via di attuazione, quali la riforma del reclutamento dei docenti, l'istituzione della Scuola di alta formazione per il personale scolastico, la riforma dell'istruzione tecnico-professionale connessa al sistema di formazione professionale terziaria (ITS Academy), la valorizzazione delle discipline scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche, matematiche (STEM), delle competenze digitali, i nuovi principi del dimensionamento scolastico, l'intervento straordinario per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica. Tali misure concorrono trasversalmente anche alla ridefinizione dell'organizzazione e delle modalità di gestione dell'orientamento.

se nazionali ed europee per una scuola innovativa, sostenibile, sicura, inclusiva, che persegue scopi coerenti con i seguenti obiettivi europei:

- la riforma del reclutamento dei docenti;
- l'istituzione della Scuola di alta formazione per il personale scolastico;
- la riforma dell'istruzione tecnico-professionale connessa al sistema di formazione professionale terziaria (ITS Academy);
- la valorizzazione delle discipline scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche, matematiche (STEM), delle competenze digitali;
- i nuovi principi del dimensionamento scolastico;
- l'intervento straordinario per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica.

Per raggiungere tali scopi è anche necessario, naturalmente, ridefinire l'organizzazione e le modalità di gestione dell'orientamento.

21.3 La responsabilità educativa dell'orientamento

Le Linee guida evidenziano il valore educativo dell'orientamento, nella consapevolezza della necessità di un continuo orientamento alle attività lavorative e alla vita sociale. L'efficacia dell'attività didattica in prospettiva orientativa è strettamente legata alle esperienze degli alunni e si espleta attraverso una didattica laboratoriale, con tempi e spazi flessibili e nel rispetto dell'autonomia, che viene favorita sotto ogni aspetto e accanto all'assunzione di responsabilità, allo spirito di iniziativa, alla motivazione e alla creatività. Queste sono, appunto, le competenze trasversali⁵⁵.

⁵⁵ Dalle Linee guida per l'orientamento, 4: *“Il valore educativo dell'orientamento”*.

4.1 La persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale. L'orientamento costituisce perciò una responsabilità per tutti gli ordini e gradi di scuola, per i docenti, per le famiglie e i diversi attori istituzionali e sociali con i quali lo studente interagisce.

4.2 L'attività didattica in ottica orientativa è organizzata a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze e con la valorizzazione della didattica laboratoriale, di tempi e spazi flessibili, e delle opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia.

4.3 L'orientamento inizia, sin dalla scuola dell'infanzia e primaria, quale sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento.

Per quanto riguarda l'istruzione secondaria, la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente raccomanda lo sviluppo delle competenze di base e di quelle trasversali. Particolare rilievo si dà all'apprendimento delle lingue straniere, all'innalzamento dei livelli di apprendimento in ambito lavorativo che tendano all'eccellenza, alla permeabilità delle qualifiche ed al riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale, all'incremento dell'uso di tecnologie digitali, all'integrazione fra istruzione, formazione professionale, istruzione superiore, università e imprese.

L'attività di orientamento nella scuola secondaria di primo grado deve garantire agli studenti l'opportunità di svolgere attività facoltative e scelte autonomamente, non soltanto all'interno della scuola stessa, ma anche all'esterno. Ciò si può realizzare soprattutto favorendo attività extra curriculari, laboratoriali creative e ricreative, di volontariato, sportive e simili anche in contesti scolastici. Così gli studenti avranno l'opportunità di esprimersi come desiderano.

21.4 Istruzione secondaria e orientamento

Per rendere più consapevole la scelta degli studenti dopo la conclusione del triennio di istruzione della scuola secondaria di primo grado, tra i diversi percorsi di istruzione e formazione secondari, l'orientamento e il contrasto alla dispersione scolastica suggeriscono dei campus formativi, da realizzare in prospettiva sperimentale e attraverso la compresenza di tutti i percorsi secondari.

Perché si possano innalzare i livelli di istruzione e di consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), insieme ai soggetti istituzionali competenti, sono tenuti a svolgere azioni rinnovate ed ampliate di accoglienza, orientamento e accompagnamento⁵⁶.

⁵⁶ Dalle Linee guida per l'orientamento, 5: "*Orientamento nei percorsi di istruzione secondaria*".

5.1 Nei percorsi di istruzione secondaria l'orientamento efficace, secondo le indicazioni condivise a livello europeo, esige "un più forte accento sullo sviluppo delle competenze di base e di quelle trasversali (responsabilità, spirito di iniziativa, motivazione e creatività, fondamentali anche per promuovere l'imprenditorialità giovanile); l'apprendimento delle lingue straniere; (...) l'innalzamento dei livelli di apprendimento in ambito lavorativo e la costituzione di sistemi di istruzione e formazione professionale di eccellenza; la permeabilità delle qualifiche e il riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori dei percor-

21.5 La Certificazione delle competenze per orientare all'apprendimento permanente

Uno strumento necessario per l'orientamento è la certificazione delle competenze, che risponde alla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁵⁷. Destinatari di tale raccomandazione sono gli Stati membri, tenuti a far sviluppare tali competenze chiave come base per ulteriori occasioni di apprendimento, nell'ambito della vita lavorativa di tutti i giovani che si preparano alla vita adulta.

Come stabilito dal Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62⁵⁸, dal Decreto ministeriale 3 ottobre 2017, n. 742⁵⁹ e dal Decreto ministeriale 22 agosto 2007, n. 139⁶⁰, la certificazione delle competenze si produce al termine della scuola primaria, alla fine del primo ciclo e quando l'obbligo di istruzione sarà concluso⁶¹.

si dell'istruzione e formazione professionale; un crescente utilizzo delle tecnologie digitali, per facilitare l'apprendimento attraverso risorse educative aperte e collaborative; la presenza di docenti formati e motivati; (...) una più stretta integrazione fra l'istruzione, la formazione professionale, l'istruzione superiore, l'università e le imprese”.

5.2. La dimensione orientativa della scuola secondaria di primo grado va potenziata, garantendo agli studenti l'opportunità di attività opzionali e facoltative infra ed extra scolastiche (quali ad esempio attività culturali, laboratoriali creative e ricreative, di volontariato, sportive, ecc.). Esse hanno lo scopo di consentire agli studenti occasioni per autenticare e mettere a frutto attitudini, capacità e talenti nei quali reputino di poter esprimere il meglio di sé.

5.3 Sono molteplici i percorsi di istruzione e formazione secondari che possono essere scelti dagli studenti in uscita dalle scuole secondarie di primo grado. Si tratta di percorsi che offrono esperienze diverse di apprendimento, tutte qualificate a cogliere le sfide future. L'orientamento e il contrasto alla dispersione scolastica suggeriscono anche la realizzazione, in prospettiva sperimentale, di “campus formativi”, attraverso reti di coordinamento fra istituzioni scolastiche e formative, che vedano compresenti tutti i percorsi secondari, al fine di ottimizzare iniziative che facilitino l'accompagnamento personalizzato e i passaggi orizzontali fra percorsi formativi diversi.

5.4 L'esigenza di innalzamento dei livelli di istruzione e di consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente della popolazione adulta rende necessario che i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) svolgano azioni rinnovate ed ampliate di accoglienza, orientamento e accompagnamento, coordinate con i soggetti istituzionali competenti.

⁵⁷ Si veda il documento 2018/C 189/01.

⁵⁸ “Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.”

⁵⁹ “Certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione.”

⁶⁰ “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.”

⁶¹ Dopo il superamento dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione, secondo quanto stabilito dal decreto legislativo 13 aprile 2017, numero 62, si allega il curriculum dello studente.

Gli interventi di ri-orientamento, i passaggi fra i percorsi di studio o l'apprendistato formativo, a partire dall'anno scolastico 2023-2024 vengono favoriti dal graduale rilascio della certificazione delle competenze anche al termine di ciascuna annualità del secondo ciclo di istruzione, a cura delle scuole. Poiché si riconosce la possibilità che la scelta effettuata nell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado possa essere rivista, nelle annualità del biennio la certificazione delle competenze risulta particolarmente importante; essa favorisce, infatti, il ri-orientamento dello studente attraverso il passaggio ad altro percorso, in vista del successo formativo⁶². Ai predetti fini, saranno raccordati i molteplici modelli di certificazione oggi in uso, in relazione alle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁶³.

21.6 I moduli di orientamento formativo nella scuola secondaria di primo e di secondo grado

A partire dall'anno scolastico 2023-2024 nelle scuole secondarie di primo grado sono previsti moduli di orientamento formativo degli studenti della durata di almeno 30 ore, per ciascun anno scolastico e anche in orario extra curriculare. Parallelamente le scuole secondarie di secondo

⁶² Come recitano le Linee guida per l'orientamento, i modelli di certificazione oggi in uso saranno raccordati in relazione alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

⁶³ 6. Si vedano a tal proposito le Linee guida al paragrafo 6: "La certificazione delle competenze quale strumento per l'orientamento".

6.1 Nel 2018 il Consiglio europeo ha raccomandato agli Stati membri di sviluppare l'offerta di competenze chiave per tutti i giovani a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento nell'ambito della vita lavorativa.

6.2 L'ordinamento vigente prevede la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria, alla fine del primo ciclo, e a conclusione dell'obbligo di istruzione. Nella scuola secondaria di secondo grado, al diploma finale rilasciato in esito al superamento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione è allegato il curriculum dello studente di cui al decreto legislativo 13 aprile 2017, numero 62. Al fine di assicurare i passaggi fra i percorsi di studio del sistema nazionale di istruzione e i percorsi dell'istruzione e formazione professionale (leFP) regionali o l'apprendistato formativo, nonché per l'attivazione di interventi di riorientamento, a partire dall'anno scolastico 2023-2024 sarà previsto, a richiesta, il graduale rilascio, da parte delle scuole, della certificazione delle competenze anche al termine di ciascuna annualità del secondo ciclo di istruzione. La certificazione delle competenze riveste una particolare importanza nelle annualità del biennio per favorire il riorientamento e il successo formativo, consentendo il passaggio ad altro percorso, indirizzo, articolazione, opzione di scuola secondaria di secondo grado in maniera più flessibile, riconoscendo la possibilità che la scelta effettuata durante l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado possa essere rivista. Ai predetti fini, saranno raccordati i molteplici modelli di certificazione oggi in uso, in relazione alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

grado attiveranno moduli di orientamento formativo degli studenti della durata di almeno 30 ore, per anno scolastico, nelle classi prime e seconde e anche extra curricolari; altri moduli curricolari di orientamento formativo degli studenti, ancora di almeno 30 ore per anno scolastico, si effettueranno nelle classi terze, quarte e quinte. Nelle classi terze, quarte e quinte tali percorsi orientativi si integreranno con le attività di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), oltre che con le attività di orientamento promosse dal sistema della formazione superiore e con le competenze sviluppate con le attività svolte nell'ambito dei progetti finanziati con fondi europei. L'autonomia scolastica consente di gestire in modo flessibile le 30 ore nel corso dell'anno⁶⁴. Si possono realizzare attività di orientamento anche in collaborazione “con il territorio, con le scuole e le agenzie formative dei successivi gradi di istruzione e formazione, con gli ITS Academy, le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, il mercato del lavoro e le imprese, i servizi di orientamento promossi dagli enti locali e dalle regioni, i centri per l'impiego e tutti i servizi attivi sul territorio per accompagnare la transizione verso l'età adulta”⁶⁵. Compete al Ministero dell'istruzione e del merito monitorare e documentare nell'E-Portfolio l'attività di orientamento⁶⁶.

⁶⁴ Il calendario va progettato e condiviso tra studenti e docenti. Le attività di orientamento possono comprendere tutti, anche i laboratori tra studenti di un ciclo inferiore e superiore per esperienze di *peer tutoring*, tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore, le iniziative di orientamento nella transizione tra istruzione e formazione secondaria e terziaria e lavoro, laboratori di prodotto e di processo, presentazione di dati sul mercato del lavoro.

⁶⁵ Dalle Linee guida per l'orientamento, 5.

⁶⁶ Dalle Linee guida per l'orientamento, 7: “*I moduli curricolari di orientamento nella scuola secondaria*”.

7.1 Le scuole secondarie di primo grado attivano, a partire dall'anno scolastico 2023-2024, moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, in tutte le classi.

7.2 Le scuole secondarie di secondo grado attivano a partire dall'anno scolastico 2023-2024: - moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, nelle classi prime e seconde; - moduli curricolari di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore per anno scolastico, nelle classi terze, quarte e quinte.

7.3 Per la migliore efficacia dei percorsi orientativi, i moduli curricolari di orientamento formativo nelle classi terze, quarte e quinte sono integrati con i percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), nonché con le attività di orientamento promosse dal sistema della formazione superiore, di cui al successivo punto 12.3, e con le azioni orientative degli ITS Academy.

7.4 I moduli di 30 ore non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina o di una nuova attività educativa aggiuntiva e separata dalle altre. Sono invece uno strumento essenziale per aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della

21.7 L' E-Portfolio e la scelta dei percorsi formativi

L' E-Portfolio completa il percorso scolastico e l'orientamento, consente di analizzare i percorsi formativi, i punti di forza e di debolezza nei vari insegnamenti e nelle esperienze significative del contesto sociale e in ambienti extrascolastici, comprese anche le competenze digitali. In ogni istituzione scolastica e formativa vengono individuati i docenti di classe che svolgeranno la funzione di tutor per l'orientamento⁶⁷ di gruppi di studenti. Fondamentale è il dialogo tra studenti, famiglie e docenti, volto a personalizzare ogni E-Portfolio, anche in ragione del fatto che contribuisce alla scelta dei percorsi formativi e delle prospettive professionali, in riferimento ai dati territoriali e nazionali ed alle informazioni contenute nella piattaforma digitale unica per l'orientamento. La personalizzazione implica anche la scelta di almeno un'attività per ciascun anno scolastico e formativo che lo studente riconosce come il proprio "capolavoro"⁶⁸.

Le Linee guida prevedono una piattaforma digitale unica per l'orientamento, in modo che gli studenti, i docenti e le famiglie siano consapevoli

loro esperienza scolastica e formativa, in vista della costruzione in itinere del personale progetto di vita culturale e professionale, per sua natura sempre in evoluzione.

7.5 Le 30 ore possono essere gestite in modo flessibile nel rispetto dell'autonomia scolastica e non devono essere necessariamente ripartite in ore settimanali prestabilite. Esse vanno considerate come ore da articolare al fine di realizzare attività per gruppi proporzionati nel numero di studenti, distribuite nel corso dell'anno, secondo un calendario progettato e condiviso tra studenti e docenti coinvolti nel complessivo quadro organizzativo di scuola. In questa articolazione si possono anche collocare, a titolo esemplificativo, tutti quei laboratori che nascono dall'incontro tra studenti di un ciclo inferiore e superiore per esperienze di peer tutoring, tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore, per sperimentare attività di vario tipo, riconducibili alla didattica orientativa e laboratoriale, comprese le iniziative di orientamento nella transizione tra istruzione e formazione secondaria e terziaria e lavoro, laboratori di prodotto e di processo, presentazione di dati sul mercato del lavoro.

7.6 La progettazione didattica dei moduli di orientamento e la loro erogazione si realizzano anche attraverso collaborazioni che valorizzino l'orientamento come processo condiviso, reticolare, coprogettato con il territorio, con le scuole e le agenzie formative dei successivi gradi di istruzione e formazione, con gli ITS Academy, le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, il mercato del lavoro e le imprese, i servizi di orientamento promossi dagli enti locali e dalle regioni, i centri per l'impiego e tutti i servizi attivi sul territorio per accompagnare la transizione verso l'età adulta.

7.7 I moduli di orientamento saranno oggetto di apposito monitoraggio tramite il sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito, nonché documentati nell'E-Portfolio di cui al successivo punto 8.

⁶⁷ L'assegnazione dei tutor per l'orientamento previsti dalle Linee guida per l'orientamento avverrà su base volontaria, sarà decisa a livello di scuola e il compenso sarà definito nell'ambito della contrattazione integrativa di istituto.

⁶⁸ Dalle Linee guida per l'orientamento, 6.

del passaggio dal primo al secondo ciclo di studi, dell'offerta formativa e dei dati necessari per poter compiere delle scelte sulla base delle competenze chiave, delle motivazioni e degli interessi personali. Tale piattaforma consente di consultare anche dati relativi al passaggio dal secondo ciclo all'offerta formativa del sistema terziario, cioè ITS Academy, corsi di laurea universitari, Istituzioni AFAM, preparazione all'ingresso nei corsi di studio, dati sui corsi di studio, dati Almalaurea, Istat, Cisia e simili, la transizione scuola-lavoro, con i dati relativi alle professionalità più richieste nei diversi territori ed alle prospettive occupazionali e retributive correlate ai diversi titoli di studio. Inoltre la piattaforma digitale unica per l'orientamento riporta le migliori pratiche di E-Portfolio orientativo personale delle competenze degli studenti nei percorsi scolastici, ed extrascolastici, oltre alle migliori esperienze realizzate dalle istituzioni scolastiche per lo svolgimento delle attività di orientamento⁶⁹.

⁶⁹ Dalle Linee guida per l'orientamento, 8 : *"E-Portfolio orientativo personale delle competenze"*.

8.1 Il contenuto di ciascun modulo di orientamento di almeno 30 ore è costituito dagli apprendimenti personalizzati, evidenziati dalla compilazione, in forma sintetica e nel dialogo con ogni studente, di un portfolio digitale. L'E-Portfolio integra e completa in un quadro unitario il percorso scolastico, favorisce l'orientamento rispetto alle competenze progressivamente maturate negli anni precedenti e, in particolare, nelle esperienze di insegnamento dell'anno in corso. Accompagna lo studente e la famiglia nell'analisi dei percorsi formativi, nella discussione dei punti di forza e debolezza motivatamente riconosciuti da ogni studente nei vari insegnamenti, nell'organizzazione delle attività scolastiche e nelle esperienze significative vissute nel contesto sociale e territoriale. Se l'obiettivo è l'orientamento, le strategie sono la personalizzazione dei piani di studio, l'apertura interdisciplinare degli stessi, l'esplorazione delle competenze maturate anche in ambienti esterni alla scuola.

8.2. L'E-Portfolio consente, da un lato, di mettere in evidenza le competenze digitali di ogni studente ed eventualmente accrescerle anche con appositi interventi di sostegno da parte delle istituzioni scolastiche e formative; dall'altro lato, di valorizzare le competenze acquisite, di avere a disposizione le più importanti prove di una trasformazione di sé, delle relazioni con la cultura, il sociale, gli altri e il mondo esterno, a partire dal mondo del lavoro e del terzo settore.

8.3 In questa prospettiva, ogni istituzione scolastica e formativa individua i docenti di classe delle scuole secondarie di primo e secondo grado, chiamati a svolgere la funzione "tutor" di gruppi di studenti, in un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi, svolgendo due attività: 1. aiutare ogni studente a rivedere le parti fondamentali che contraddistinguono ogni E-Portfolio personale e cioè: a. il percorso di studi compiuti, anche attraverso attività che ne documentino la personalizzazione; b. lo sviluppo documentato delle competenze in prospettiva del proprio personale progetto di vita culturale e professionale. Trovano in questo spazio collocazione, ad esempio, anche le competenze sviluppate a seguito di attività svolte nell'ambito dei progetti finanziati con fondi europei o, per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO); c. le riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto e, soprattutto, sulle sue prospettive; d. la scelta di almeno un prodotto riconosciuto criticamente dallo studente in ciascun anno scolastico e

Ogni istituzione scolastica prevede che ci sia una figura che integri i dati forniti dal Ministero con quelli delle diverse realtà economiche territoriali, per portarli a conoscenza di tutti i docenti e dei docenti tutor in particolare, delle famiglie e degli studenti, per facilitare la scelta nella prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro⁷⁰.

21.8 Orientamento e formazione dei docenti

Data la particolare importanza rivestita dall'orientamento nel triennio compreso tra a.s. 2023/2024 e a.s. 2025/2026, l'orientamento assume importanza prioritaria anche nella formazione dei docenti di tutti i gradi di istruzione⁷¹. I docenti tutor per l'orientamento sono tenuti a realizzare

formativo come il proprio “capolavoro”; 2. costituirsi “consigliere” delle famiglie, nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali, anche alla luce dei dati territoriali e nazionali, delle informazioni contenute nella piattaforma digitale unica per l'orientamento di cui punto 10, avvalendosi eventualmente del supporto della figura di cui al punto 10.2.

⁷⁰ Dalle Linee guida per l'orientamento, 9: “*Consiglio di orientamento, curriculum dello studente ed E-Portfolio*”.

9.1 Nella scuola secondaria di primo grado è previsto che ad ogni studente venga rilasciato un consiglio di orientamento finale sul percorso di formazione da intraprendere nel secondo ciclo.

9.2 Nella scuola secondaria di secondo grado, invece, a partire dall'anno scolastico 2020/2021, al diploma finale rilasciato in esito al superamento dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione, viene allegato il “Curriculum della studentessa e dello studente”, in cui sono indicate le competenze, le conoscenze e le abilità anche professionali acquisite e le attività culturali, artistiche, musicali, sportive e di volontariato, svolte in ambito extra scolastico, nonché in quello dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) ed altre eventuali certificazioni conseguite, ai fini dell'orientamento e dell'accesso al mondo del lavoro.

9.3 L'E-Portfolio dello studente rappresenta un'innovazione tecnica e metodologica per rafforzare, in chiave orientativa, il “consiglio di orientamento”, per la scuola secondaria di primo grado, e il “curriculum dello studente”, per la scuola secondaria di secondo grado, ricomprendendoli altresì in un'unica, evolutiva interfaccia digitale.

⁷¹ Le iniziative formative di carattere nazionale sono coordinate dagli Uffici scolastici Regionali attraverso il coinvolgimento diretto delle Scuole Polo per la formazione, che utilizzeranno a tal fine le risorse finanziarie loro assegnate. I percorsi formativi per i docenti dell'area territoriale di riferimento risponderanno ad esigenze di approfondimento per i temi segnalati come prioritari a livello nazionale; potranno essere rivolti a gruppi di insegnanti individuati come figure di facilitatori della formazione (tutor, coordinatori, referenti); assumeranno un carattere di sistema per agevolare una più capillare azione formativa all'interno delle scuole, anche in modalità asincrona. Le singole scuole, sulla base dei fondi assegnati direttamente dalle Scuole Polo, dovranno adottare un Piano di formazione d'Istituto in coerenza con gli obiettivi del PTOF e con i processi di ricerca didattica, educativa e di sviluppo, in sintonia con le priorità e le strategie delineate a livello nazionale; dovranno essere considerate, inoltre, anche eventuali esigenze individuali. Il Piano di

iniziative formative specifiche a livello territoriale, in ottemperanza agli indirizzi definiti dal Ministero dell'istruzione e del merito. Per la formazione dei docenti e del personale scolastico ci sarà, dunque, un programma specifico nell'ambito delle risorse del fondo sociale europeo (FSE+).

La formazione in servizio⁷² ha l'obiettivo di migliorare gli esiti di apprendimento degli allievi e la loro piena educazione ad una cittadinanza responsabile, attraverso diverse strategie al fine di:

- promuovere un sistema di opportunità di crescita e sviluppo professionale per l'intera comunità scolastica;
- sostenere e sviluppare la ricerca e l'innovazione educativa per migliorare l'azione didattica, la qualità degli ambienti di apprendimento e il benessere organizzativo delle comunità scolastiche;
- favorire azioni di contrasto alla dispersione scolastica implicita ed esplicita;
- favorire azioni formative in tema di orientamento per i docenti dei diversi gradi di scuola, per innalzare l'efficacia e la qualità di una didattica orientativa;
- promuovere la costruzione di reti di collaborazione tra le comunità scolastiche e le risorse dei territori;

formazione d'Istituto comprende le attività deliberate dal Collegio dei docenti, ai sensi dell'art. 66 del CCNL 2006-2009. Le scuole potranno progettare le iniziative singolarmente o in reti di scopo, favorendo anche la collaborazione con le Università, gli Istituti di ricerca, le Associazioni professionali qualificate e gli Enti accreditati ai sensi della Direttiva n.170/2016.

Per garantire la diffusione di nuove metodologie di formazione, il Piano di formazione d'Istituto potrà comprendere anche iniziative di auto-formazione, di formazione tra pari, di ricerca ed innovazione didattica, di ricerca-azione, di attività laboratoriali, di gruppi di approfondimento e miglioramento.

⁷² La quota spettante alla singola Scuola di rete viene assegnata dalle Scuole Polo per la formazione, direttamente ad ogni Istituzione scolastica, per far fronte alle esigenze di formazione autonomamente deliberate dalle scuole.

L'assegnazione dei fondi avviene sulla base di quanto stabilito dal Contratto Collettivo Nazionale Integrativo (C.C.N.I.) per la Formazione del 21 novembre 2022, concernente i criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale docente ed educativo a valere sulle risorse finanziarie per l'anno scolastico 2022/2023. Una quota pari al 40% delle risorse disponibili è utilizzata per la gestione coordinata sul territorio delle iniziative di formazione previste dall'Amministrazione scolastica con particolare riferimento alle priorità nazionali individuate come strategiche per quest'anno scolastico. Una quota pari al 60% delle risorse finanziarie disponibili viene invece assegnata dalle Scuole Polo per la formazione direttamente ad ogni istituto scolastico, per far fronte alle esigenze di formazione autonomamente deliberate dalle scuole. Le singole Istituzioni scolastiche e le Scuole Polo dovranno inserire le attività formative programmate e realizzate nella piattaforma S.O.F.I.A. (sofia.istruzione.it) per consentire una efficace azione di monitoraggio.

- favorire un processo di riflessione sulle diverse fasi della progettazione, del monitoraggio e della valutazione dei percorsi educativo-didattici realizzati;
- pianificare le innovazioni e il miglioramento attraverso i documenti strategici della scuola (Piano triennale dell'offerta formativa, Rapporto di Autovalutazione, Piano di miglioramento, Rendicontazione sociale);
- sviluppare le competenze trasversali e innovative.

Ogni scuola è tenuta a gestire l'orientamento tramite l'uso strategico e coordinato delle risorse offerte da piani e programmi nazionali ed europei a titolarità del Ministero e da iniziative promosse a livello nazionale e locale da università, regioni, enti locali, centri per l'impiego, associazioni datoriali, enti e organizzazioni territoriali. A questo proposito il PNRR consente l'attivazione di percorsi volti all'orientamento verso diverse linee di investimento di titolarità del Ministero dell'istruzione e del merito. In particolare in tutte le scuole del primo e del secondo ciclo vengono attenzionate: nuove competenze e nuovi linguaggi, per la realizzazione di attività di orientamento innovative e orientate verso gli studi e le carriere professionali nelle discipline STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica); interventi per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica; Didattica digitale integrata, per l'utilizzo di metodologie didattiche innovative; sviluppo del sistema di formazione terziaria degli ITS Academy, sulle qualifiche innovative ad alto contenuto tecnologico e con importanti esiti occupazionali⁷³.

⁷³ Dalle Linee guida per l'orientamento, 10: "*Piattaforma digitale unica per l'orientamento*".
 10.1 A sostegno dell'orientamento e dei contenuti curriculari con cui esso si sostanzia nel tempo, gli studenti, con loro i docenti e le famiglie, avranno a disposizione una piattaforma digitale unica per l'orientamento con elementi strutturati concernenti: - nel passaggio dal primo al secondo ciclo di studi, l'offerta formativa e i dati necessari per poter procedere a scelte consapevoli sulla base delle competenze chiave, delle motivazioni e degli interessi prevalenti; - la documentazione territoriale e nazionale riguardante il passaggio dal secondo ciclo all'offerta formativa del sistema terziario (distribuzione degli ITS Academy e dei corsi di laurea di Università, Istituzioni AFAM, dati sulla preparazione all'ingresso nei corsi di studio, dati sui corsi di studio, dati Almalaurea, Istat, Cisia, ecc.); - la transizione scuola-lavoro, con dati relativi sia alle professionalità più richieste nei diversi territori, sia sulle prospettive occupazionali e retributive correlate ai diversi titoli di studio secondari e terziari (Università e ITS Academy) trasmesse a ciascuna scuola dal Ministero; - la presentazione delle migliori pratiche di E-Portfolio orientativo personale delle competenze degli studenti, nonché delle migliori esperienze realizzate dalle istituzioni scolastiche per lo svolgimento delle attività di orientamento; - uno spazio riservato in cui sarà possibile consultare la stratificazione annuale del proprio E-Portfolio relativo alle competenze acquisite nei percorsi scolastici ed extrascolastici.

10.2 A sostegno dell'orientamento, ogni istituzione scolastica, nell'ambito del proprio quadro organizzativo e finanziario, individua una figura che, nel gestire i dati forniti dal

21.9 Orientamento attivo nella transizione scuola-università

Nell'ambito del PNRR, il Ministero dell'università e della ricerca e il Ministero dell'istruzione e del merito hanno attivato una linea di investimento definita "Orientamento attivo nella transizione scuola-università", per la realizzazione di percorsi di orientamento di 15 ore ciascuno nelle classi terze, quarte e quinte, tramite sottoscrizione di specifici accordi con le università e gli AFAM.

Il nuovo Programma Nazionale "Scuola e competenze" 2021-2027 prevede specifici interventi per l'orientamento per le scuole del primo e del secondo ciclo e per i centri per l'istruzione degli adulti; il programma "Erasmus+" 2021-2027, invece, consente l'attivazione di percorsi di mobilità che abbiano anche un forte impatto in relazione all'orientamento alle scelte future⁷⁴.

Ministero di cui al punto 10.1, si preoccupi di raffinarli e di integrarli con quelli specifici raccolti nelle differenti realtà economiche territoriali, così da metterli a disposizione dei docenti (in particolare dei docenti tutor), delle famiglie e degli studenti, anche nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro. In tale contesto le istituzioni scolastiche favoriscono l'incontro tra le competenze degli studenti e la domanda di lavoro.

Si veda anche il paragrafo 11: "*La formazione dei docenti*".

11.1 L'orientamento è un processo non episodico, ma sistematico. A questi fini - negli anni scolastici 2023/2024, 2024/2025, 2025/2026 - l'Orientamento diviene priorità strategica della formazione, nell'anno di prova e in servizio, dei docenti di tutti i gradi di istruzione.

11.2 Per i docenti tutor per l'orientamento, delle scuole secondarie di primo e secondo grado, è prevista la realizzazione di iniziative formative specifiche, secondo indirizzi definiti dal Ministero dell'istruzione e del merito. La formazione dei docenti e del personale scolastico è attuata anche attraverso un programma specifico nell'ambito delle risorse del fondo sociale europeo (FSE+).

11.3 Le attività saranno svolte a livello territoriale, con il coordinamento del Ministero dell'istruzione e del merito e degli Uffici scolastici regionali, tramite i "Nuclei di supporto" di cui al punto 12.

⁷⁴ Dalle Linee guida per l'orientamento, 12: "*Risorse e opportunità per la gestione dell'orientamento da parte delle scuole*".

12.1 Le azioni di orientamento possono essere sostenute da un utilizzo strategico e coordinato da parte delle scuole di tutte le risorse offerte da piani e programmi nazionali ed europei a titolarità del Ministero e da iniziative promosse a livello nazionale e locale da università, regioni, enti locali, centri per l'impiego, associazioni datoriali, enti e organizzazioni territoriali.

12.2 Il PNRR consente l'attivazione di molti percorsi e interventi per promuovere l'orientamento nell'ambito di diverse linee di investimento di titolarità del Ministero dell'istruzione e del merito, quali: - nuove competenze e nuovi linguaggi, che offre la possibilità di realizzare attività di orientamento, ad alto contenuto innovativo, verso gli studi e le carriere professionali nelle discipline STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) in tutte le scuole del primo e del secondo ciclo; - interventi per la riduzione dei divari e della

Presso ciascun Ufficio scolastico regionale esistono dei “Nuclei di supporto”, nati per accompagnare l’attuazione delle presenti linee guida per l’orientamento, che sono oltretutto soggette a monitoraggio e valutazione attraverso l’analisi dei dati rilevati dal sistema informativo del Ministero dell’istruzione e del merito e dalle piattaforme, con cadenza annuale. Scopo del monitoraggio e della valutazione è valutarne l’efficacia, per cui dall’esito dipende la possibilità di aggiornamento con decreto del Ministero dell’istruzione e del merito⁷⁵.

dispersione scolastica, che contiene diversi strumenti a disposizione delle scuole per la personalizzazione della formazione e dell’orientamento in favore degli studenti con difficoltà scolastiche al fine di sostenerli nelle scelte didattiche e formative, anche con il coinvolgimento delle famiglie; - didattica digitale integrata, che consente la frequenza di percorsi formativi per il personale scolastico sulla digitalizzazione nonché sull’utilizzo di metodologie didattiche innovative, anche con riferimento ad attività orientative personalizzate, svolte ponendo al centro lo studente e le sue aspirazioni per far emergere i talenti di ciascuno; - sviluppo del sistema di formazione terziaria degli ITS Academy, che prevede lo svolgimento di attività di orientamento verso il conseguimento di qualifiche innovative ad alto contenuto tecnologico e con importanti esiti occupazionali promosse dagli Istituti tecnologici superiori.

12.3 Il Ministero dell’università e della ricerca, in collaborazione con il Ministero dell’istruzione e del merito, ha attivato, nell’ambito del PNRR, la specifica linea di investimento 1.6 “Orientamento attivo nella transizione scuola-università”, che consente a tutte le scuole secondarie del secondo ciclo di poter realizzare percorsi di orientamento di 15 ore ciascuno nelle classi terze, quarte e quinte, promossi dalle università e dagli AFAM, tramite sottoscrizione di specifici accordi. Si rinvia al riguardo al punto 7.3.

12.4 Nell’ambito delle risorse europee, il nuovo Programma Nazionale “Scuola e competenze” 2021-2027 prevede specifici interventi per sostenere la riforma dell’orientamento, introdotta dalle presenti linee guida, per le scuole del primo e del secondo ciclo e per i centri per l’istruzione degli adulti, mentre il programma “Erasmus+” 2021-2027 consente l’attivazione di percorsi di mobilità che abbiano anche un forte impatto in relazione all’orientamento alle scelte future.

12.5 Al fine di accompagnare l’attuazione delle presenti linee guida, presso ciascun Ufficio scolastico regionale sono costituiti “Nuclei di supporto”, anche in relazione agli aspetti organizzativi e gestionali delle istituzioni scolastiche.

⁷⁵ Dalle Linee guida per l’orientamento, 13: “*Monitoraggio delle Linee guida per l’orientamento e valutazione dell’impatto*”.

13.1 Le presenti Linee guida per l’orientamento sono oggetto di apposito monitoraggio sulla loro attuazione, attraverso l’analisi dei dati rilevati dal sistema informativo del Ministero dell’istruzione e del merito e dalle piattaforme correlate, con cadenza annuale, sulla base di specifici indicatori di realizzazione.

13.2 In esito al processo di monitoraggio e valutazione, le Linee guida per l’orientamento potranno essere aggiornate con decreto del Ministero dell’istruzione e del merito ai fini del rafforzamento della loro efficacia.

Capitolo 22

DALLA PROGRAMMAZIONE ALLA PROGETTAZIONE DELLE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Introduzione

Il presente capitolo, pensato e strutturato tenendo conto delle indicazioni derivanti dalle competenze richieste ai docenti che partecipano alle fasi espletive di un concorso sia ordinario che straordinario durante la fase del colloquio così come avvenuto per tutte le altre classi di concorso, ha l'obiettivo di supportare i docenti di Religione Cattolica di ogni ordine e grado nella costruzione, personalizzazione e valutazione di Unità di Apprendimento che favoriscano una didattica partecipativa e inclusiva e che permettano agli alunni di mettersi al centro del processo di apprendimento ed esserne parte attiva, di acquisire competenze trasversali pratiche al fine di metterli in condizione di affrontare e saper gestire problematiche che si potrebbero presentare nella vita reale.

I docenti si trovano spesso a dovere progettare per competenze senza avere la preparazione adeguata in riferimento alla conoscenza della normativa di riferimento, ai diversi stili di apprendimento della classe, ai vari step che garantiscono una corretta strutturazione e valutazione dell'UdA. A ciascun docente, in qualsiasi ordine e grado si trovi a prestare il proprio servizio, infatti, progettare un'UdA in modo efficace e funzionale agli obiettivi e alla programmazione della classe, richiede molteplici passaggi non sempre immediati e intuitivi. Risulta necessario che egli sappia disporre degli strumenti per potere realizzare correttamente un'UdA attraverso un format preimpostato, esempi di metodologie didattiche attive, esempi di compiti autentici, al fine di poter favorire e incoraggiare un approccio esperienziale, interdisciplinare, inclusivo, che risponde allo sviluppo di competenze disciplinari, competenze-chiave europee e competenze sociali e di cittadinanza.

Si tratta, dunque, di costruire una vera e propria "scuola dell'apprendimento", impiegata per mettere in risalto la centralità dell'alunno nella relazione didattica e l'importanza del ricorso a modalità di insegnamento che ne promuovano il protagonismo. L'alunno attivamente coinvolto a

livello cognitivo intende l'attività non come azione motoria, ma mentale. Essere cognitivamente attivi è possibile quando si possiede un pensiero strategico, cioè un pensiero esperto, proprio di chi sa misurarsi con situazioni complesse, esplorare alternative e mettere alla prova diverse ipotesi. Diventa fondamentale insegnare a pensare, piuttosto che insegnare nozioni⁷⁶.

Queste strategie comportano una revisione profonda della didattica e contribuiscono a de-centralizzare il ruolo dell'insegnante, il quale comporta un maggior impegno nell'ascoltare gli studenti, investendoli di nuove responsabilità. La didattica direttiva, così, cede il posto a una didattica indiretta che permette al docente di effettuare un graduale passaggio dal curriculum all'aula come ambiente favorevole, ma non esclusivo, per l'apprendimento. La progettazione delle azioni di apprendimento, infatti, si muove in coerenza con i principi del PTOF, ma si misura anche con la concreta realtà della classe. Si pone il problema della traduzione delle linee guida generali nella concretezza della situazione operativa, cioè definire in termini concreti gli obiettivi, i contenuti, le modalità metodologiche ed organizzative ritenute più efficaci. Si tratta, in sostanza, di passare dalla programmazione curricolare alla progettazione di singole unità di lavoro di apprendimento che mettano l'allievo al centro del percorso educativo come attore protagonista del suo apprendimento significativo⁷⁷.

Questo passaggio può essere compiuto seguendo due modalità, l'agire deduttivo e l'agire euristico:

- *l'agire deduttivo* è molto lineare e sistematico e consiste in una analisi logica dei contenuti da trasmettere e nell'impostare le unità

⁷⁶ Mentre Piaget ha messo in luce l'importanza dell'ambiente fisico, che consente una continua interazione sensoriale attraverso la quale il bambino inizia a costruire le sue prime conoscenze, Vygotskij ha dimostrato l'importanza dell'ambiente sociale, condizione indispensabile per quella che è chiamata la co-costruzione dei significati. Rispetto alla prima posizione, la visione socio-costruttivista di Vygotskij è quella più largamente diffusa ed in grado di fornire suggerimenti molto importanti in campo educativo: il bambino sviluppa le competenze (del pensiero, del linguaggio...) in un ambiente culturalmente segnato, altamente simbolico e nell'interazione continua con gli altri. Da queste convinzioni derivano le strategie co-costruttive, fondate sull'apprendimento di tipo collaborativo.

⁷⁷ Quando la relazione è solo trasmissione, il trasmettere è uno spedire ignorando chi lo riceverà. Al contrario, il comunicare presuppone di tenere ben presente l'altro come parte essenziale della relazione.

L'importante è che l'alunno apprenda modificando la propria struttura cognitiva sia che tale modificazione venga provocata attraverso il ricorso ad un metodo euristico, sia che venga provocata con uno espositivo, ovvero sia che si parli di apprendimento per scoperta sia che si parli di apprendimento per ricezione. Nell'apprendimento per scoperta l'allievo arriva alle nuove informazioni indipendentemente dal docente, in quello per ricezione le informazioni sono fornite direttamente dal docente.

di insegnamento in modo da affrontare in progressione i singoli argomenti;

- l'*agire euristico* si muove in dialogo con la situazione della classe pur senza perdere di vista gli obiettivi dell'azione didattica; non è solo l'insegnante a dare e l'alunno a ricevere, ma c'è una continua interazione, un ascolto reciproco, una condivisione... una didattica come comunicazione e non come trasmissione.

Il compito dell'insegnante, in questo caso, consiste nella facilitazione dei processi di personale conquista dei significati da parte degli alunni, piuttosto che nel memorizzare e ripetere informazioni. Non è di facile attuazione ma è possibile individuare dei criteri che possono guidare l'azione del docente. Il principale criterio è: insegnare il meno possibile e far scoprire il più possibile. Tale principio richiede di abbandonare due opposte posizioni, quella *trasmissiva* (quella più diffusa che poggia sulla centralità del programma i cui contenuti vanno trasmessi con sistematicità) e quella *sostitutiva* (l'insegnante è talmente preoccupato di facilitare i compiti di apprendimento, al punto di giungere a sostituirsi allo sforzo dell'alunno. Agendo in questo modo si finisce per privare l'alunno della preziosa esperienza dell'errore; esso è inteso come possibilità che comporta un prezioso insegnamento se si è capaci di riflettere e di imparare).

Rivedere il proprio comportamento professionale per l'insegnante significa cedere consistenti quote di potere didattico⁷⁸. L'insegnante da manager dell'organizzazione didattica diventa *leader* educativo, impegnato ad aiutare gli alunni a sprigionare il massimo del loro potenziale. L'insegnante leader non è attento solo al programma da svolgere, ma cura il clima che caratterizza l'ambiente di lavoro e nella classe deve circolare entusiasmo, incoraggiamento e serenità.

⁷⁸ Indichiamo con l'espressione inglese *empowerment* (tradotto "conferire potere", nel senso di attribuire responsabilità, mettere qualcuno in grado di fare autonomamente qualcosa) questa scelta strategica. Attraverso ciò l'insegnante responsabilizza gli alunni conferendo loro la massima autorità possibile portandoli a prendere decisioni autonome. Gli ambiti oggetto di potere didattico, come sappiamo, sono tre:

1. la programmazione (si focalizza l'attenzione sui risultati intesi come obiettivi da perseguire, analizzando i passi da compiere così da mettere l'alunno nella condizione di non sbagliare);
2. l'azione didattica;
3. la valutazione.

La valutazione dei processi (qualitativa, mette in luce i percorsi mentali) è ben diversa da quella dei prodotti (quantitativa, corrispondenza tra esiti e attese). Questo passaggio consente di introdurre il concetto di valutazione formativa che è possibile quando c'è attenzione ai processi e alle esigenze dei destinatari e disponibilità a interpretare la situazione in vista di una riformulazione degli interventi didattici.

Nel passaggio dalla scuola dell'insegnamento alla scuola dell'apprendimento possiamo immaginare una progressione tra due poli estremi: quello della *direttività*, cioè del massimo controllo del potere didattico da parte dell'insegnante e quello della *costruttività*, che vede l'alunno protagonista del proprio apprendere⁷⁹.

L'apprendimento significativo comporta una riorganizzazione delle conoscenze precedenti provocata dalla dissonanza che si manifesta di fronte a una nuova situazione. La ristrutturazione della propria matrice cognitiva implica una autentica azione, della quale il protagonista è l'alunno e da cui nasce la ricerca personale. L'alunno, impegnato a trovare le risposte che la situazione problematica crea, sperimenta che le richieste che la scuola gli pone sono importanti e significative per la propria crescita. Dissonanza e significatività sono termini che rimandano alla nozione di apprendimento significativo il cui orientamento metodologico è quello euristico, che si basa sulla ricerca autonoma degli alunni.

L'apprendimento significativo così pensato è favorito e si consolida grazie alla competenza meta-riflessiva che gli studenti sviluppano quando viene data loro la possibilità di rivisitare le loro esperienze, rileggendo criticamente i risultati e il percorso compiuto. La consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento e il controllo delle strategie utilizzate costituiscono i tratti salienti di ciò che comunemente indichiamo con "apprendere ad apprendere", cioè della competenza meta riflessiva.

22.1 La progettazione di una Unità di Apprendimento

Se il curriculum può essere paragonato a un viaggio, prima di raggiungere la meta sono necessarie diverse tappe intermedie che, come sopra detto, sono indicate come "Unità di Apprendimento", unità di lavoro pensata,

⁷⁹ *Direttività* → *Dir-Attività* → *Attività* → *Costruttività*

1) È quell'insegnante che pensa di promuovere un apprendimento attivo attraverso una serie di richieste che impegnano l'alunno sul piano motorio (dell'azione concreta) dirigendone l'azione.

2) Riconosce la centralità dell'uomo e mette in discussione la didattica della lezione frontale, standardizzata e passivizzante. La didattica attivistica è incapace di fornire agli alunni gli strumenti culturali indispensabili perché siano davvero autonomi e attivi.

3) Concezione di un apprendimento significativo, che ha i suoi tratti distintivi nella modalità costruttiva di elaborazione delle conoscenze, attraverso la personale ricerca, negoziazione dei significati, intreccio delle relazioni interpersonali che si sviluppano nei gruppi di lavoro cooperativo, l'abitudine a riflettere sul percorso effettuato, sui risultati acquisiti, sulle emozioni provate.

progettata, realizzata a partire dall'alunno, dai suoi bisogni e dal suo stile di apprendimento.

La distinzione tra unità didattiche di insegnamento e unità didattiche di apprendimento riguarda la loro prevalente funzione⁸⁰.

L'Unità di Apprendimento è pensata non dal punto di vista dei contenuti da trasmettere, ma dal punto di vista dei processi che portano l'alunno alla loro acquisizione. Nella delineazione delle Unità di Apprendimento i docenti sono chiamati a tener conto di tre riferimenti fondamentali:

- gli obiettivi da raggiungere in relazione alla competenza che si intende sviluppare;
- i contenuti culturali o saperi;
- le esigenze degli alunni.

I riferimenti più generali vengono assegnati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito attraverso le Indicazioni Nazionali specifiche per la disciplina; lo stesso Ministero fissa gli obiettivi generali del processo formativo e indica le principali competenze che l'azione educativa è chiamata a perseguire. Di tali saperi il Ministero dell'Istruzione e del Merito ci fornisce anche la mappa che li descrive in termini analitici, attraverso la lunga lista di "obiettivi specifici di apprendimento".

Nella versione più diffusa la struttura delle Unità di Apprendimento è scandita dai seguenti punti:

- a) l'indicazione degli *obiettivi formativi*;
- b) l'indicazione dei contenuti o delle esperienze didattiche;
- c) l'indicazione dei metodi e delle soluzioni organizzative;
- d) l'indicazione della modalità per la verifica e la valutazione.

L'aspetto più innovativo è costituito dal primo punto, quello che si riferisce agli obiettivi chiamati formativi in quanto, come sopra detto, all'Unità di Apprendimento viene assegnata una funzione formativa che ha a che fare con lo sviluppo di competenze "autentiche" e, dunque, non limitate alle attività didattiche svolte nell'aula ma che vengono esercitate in ogni contesto esperienziale.

C'è una differenza tra gli obiettivi formativi che devono essere definiti dai docenti e gli obiettivi di apprendimento che sono prescritti dal Mini-

⁸⁰ Si rimanda alla consultazione del capitolo XV del presente testo dove sono stati presentati esempi di unità didattiche e moduli didattici utilizzabili, per quanto possibile, a seconda dei contesti nei quali il docente si trova ad intervenire e che hanno fatto la storia nella nostra scuola ma che risultano ormai superate dal fatto che bisogna tenere sempre conto di ciò che deve prevalere nel processo di insegnamento/apprendimento: non l'azione didattica impartita dal docente al centro del processo didattico educativo ma l'azione di apprendimento suscitata nel discente che diventa protagonista attivo del suo processo formativo.

stero dell'Istruzione e del Merito attraverso i propri indirizzi e indicazioni. Ci si chiede, a tal proposito, in che modo gli *obiettivi formativi* sono definiti dai docenti.

Ogni obiettivo presenta due livelli, uno di carattere più generale, riferito ai traguardi per lo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali fissati dalle indicazioni, e uno strettamente connesso al compito dell'Unità di Apprendimento. C'è uno strettissimo rapporto tra obiettivo formativo e compito di apprendimento: ciò che caratterizza il compito di apprendimento è una situazione problematica che l'alunno deve essere in grado di superare attraverso l'attivazione di una efficace strategia. Gli obiettivi formativi descrivono questo tipo di operazioni che il compito richiede per il suo superamento.

Per provare ad effettuare una ipotesi di lavoro è indispensabile avere in mente una traccia delle attività che si intendono proporre: è utile indicare, per ogni obiettivo formativo preso in esame, una serie di descrittori che aiutino a considerarlo secondo sfaccettature precise anche attraverso un intervento attivo degli alunni. Lo svolgimento delle Unità di Apprendimento può essere ipotizzato, realizzato e raccontato seguendo la struttura narrativa propria della fiaba. La dimensione temporale è la struttura fondamentale della narrazione, che si svolge nel tempo in un rapporto continuo tra il passato, il presente e il futuro.

Le fasi fondamentali sono tre.

1. *L'incipit*: è un momento particolare e delicato perché si introduce il compito di apprendimento. È possibile effettuarlo in vari modi:
 - a) richiamando i prerequisiti (requisiti indispensabili ad affrontare il nuovo impegno);
 - b) utilizzando le preconcoscenze (conoscenze che gli alunni possiedono: il "sapere");
 - c) favorendo la produzione di congetture (offre la possibilità di vedere come utilizzano i loro concetti svelando i diversi modi di pensare e le diverse modalità di affrontare le situazioni);
 - d) promuovendo la messa a fuoco di ipotesi (quando le individuali congetture vengono messe alla prova, attraverso una discussione collettiva, si possono definire più precise "ipotesi" che dovranno essere controllate).
2. *Lo svolgimento*: serie di momenti rilevanti nell'Unità di Apprendimento accompagnati spesso da una modifica dell'organizzazione della classe (es. *brainstorming*, *cooperative learning*...).
3. *La conclusione*: una buona conclusione è tale quando gli alunni riescono ad acquisire dei concetti o idee generali capaci di attribuire significato alle esperienze che l'Unità di Apprendimento ha loro proposto. Ed inoltre, la formalizzazione dell'esperienza è una

possibilità per gli alunni di diventare sempre più consapevoli non solo dei risultati acquisiti, ma anche delle procedure utilizzate per conseguirli.

In forma schematica e come ulteriore specificazione a quanto sopra esposto, al fine di agevolare la redazione di tale percorso, proviamo a strutturare le fasi che ci portano alla costruzione di un'Unità di Apprendimento:

- tematizzare convenientemente il sapere da insegnare, il che vuol dire non solo scegliere la conoscenza da far imparare, ma soprattutto delimitarla in modo che risulti né troppo frammentaria né eccessivamente ampia e confusa;
- suddividere tale conoscenza in porzioni o blocchi testuali che corrispondono a delle vere e proprie sotto-tematizzazioni, ciascuna delle quali prepara e fonda le condizioni di comprensione e apprendimento delle porzioni successive. Per questa loro idoneità a promuovere risultati conoscitivi sufficientemente significativi, tali porzioni di conoscenza insieme alle operazioni di apprendimento possono essere pensate come percorsi componibili in diversi modi;
- individuare o produrre i materiali più adatti per la costruzione della conoscenza e la promozione delle abilità degli alunni;
- scegliere le attività più convenienti e più proporzionate alle capacità degli allievi e alle caratteristiche dei materiali e della conoscenza;
- organizzare l'intreccio della mediazione didattica, di uso dei materiali, delle operazioni di apprendimento;
- pensare delle prove di controllo non solo *in itinere*, ma anche finali;
- curarsi di conoscere i prerequisiti degli alunni rispetto alla conoscenza nuova e alle operazioni previste;
- ancorare alla rilevazione delle preconoscenze la motivazione e i problemi capaci di promuovere l'interesse e la tensione cognitiva.

Organizzate nel modo sopra esposto, le Unità di Apprendimento costituiscono per l'alunno un vero e proprio percorso attraverso il quale egli si appropria dei concetti fondamentali, delle regole e delle principali tecniche necessarie.

Obiettivo fondamentale, infatti, sarà quello di realizzare una unità del sapere che mira al superamento delle conoscenze frammentate e porta a riflettere sul processo di unificazione organica delle conoscenze, un processo di costruzione di significato da parte dell'alunno. Se al termine del percorso gli sarà stato possibile andare oltre la numerosità e la frammentazione delle nozioni, per arrivare ad un senso complessivo, allora potremmo pienamente parlare di Unità di Apprendimento.

Se le Unità di Apprendimento, infatti, rappresentano una porzione del sapere didattico, il modulo rappresenta l'insieme di queste, raggruppate secondo una logica sequenziale e tematicamente collegate, al fine di articolare un percorso formativo⁸¹. Offriamo di seguito una proposta di Unità di Apprendimento.

⁸¹ Nel capitolo XV del presente testo, presentate come unità didattiche, come precedentemente richieste dalla didattica tradizionale che metteva l'agire didattico al centro dell'azione educativa, ne abbiamo offerto un esempio, divise per ordine e grado scolastico tenendo conto della personalizzazione degli interventi di apprendimento che possono insistere anche nel territorio di pertinenza con le sue peculiarità linguistiche, tradizionali, devozionali, con il fine di poter rendere un'azione di apprendimento sempre più calata nel contesto culturale in cui gli stessi studenti vivono. In alcune unità didattiche di apprendimento presentate si evince il carattere del contesto culturale in cui l'autore opera, azione imprescindibile al fine di creare armonia tra ciò che si apprende e ciò che realmente si vive perché si possa sperimentare un'azione educativa "incarnata" e non avulsa dalla quotidianità in cui si svolgono i fatti utili per l'apprendimento efficace ed efficiente che miri sempre più al successo formativo dell'allievo, partendo dal suo reale punto di forza per la costruzione di un'azione educativa mirata.

Le Religioni nel mondo:
*dialogo e sfida tra pluralismo
e multiculturalità*

Concorso Straordinario Scuola Secondaria di Secondo Grado
Religione Cattolica
Candidato: Tony Caronna
Palermo, 13/06/2023

Sommario

- I. Contesto, profilo della classe e inclusione dello studente con DSA
- II. Motivazione e prerequisiti, competenze chiave UE, OSA e *Life Skills*
- III. Metodologie, strumenti - TIC e ambienti di apprendimento
- IV. Fasi di svolgimento: 1. *Flipped classroom* 2. Verifica diagnostica 3. Lezione partecipata 4. *Cooperative learning* 5. Educazione civica e interdisciplinarietà
- V. Verifiche e valutazione
- VI. Recupero
- VII. Valorizzazione delle eccellenze
- VIII. Bibliografia e sitografia

I. Contesto

- **Disciplina:** Religione Cattolica
- **Classe:** quarta
- **Indirizzo:** Liceo delle Scienze Umane, *opzione economico sociale*
- **Periodo:** febbraio/aprile
- **Tempi:** 12 ore

Collocazione nel curriculum

- La religione e le religioni
- I fondamentalismi religiosi

Profilo della classe

- Numero di studenti: 23 in totale (13 femmine e 10 maschi)
- Studenti con DSA: 1 studente con dislessia lieve (ICD – 10, codice F81.0 *International Classification of Diseases*; PDP appositamente predisposto dal cdc)
- Livello complessivo della classe: medio-alto
- Dalle rilevazioni effettuate la classe risulta eterogenea e conferma nel complesso buone competenze ed abilità espressivo-comunicative, ritmi costanti di apprendimento e di assimilazione dei contenuti. Un piccolo gruppo di studenti si impegna con costanza, manifestando motivazione allo studio, spiccata curiosità e creatività, diventando traino per il resto della classe; un gruppo di alunni incontra qualche difficoltà nella corretta rielaborazione dei contenuti; un numero ristretto necessita di continui *input* per essere coinvolto nelle diverse fasi della lezione. L'eterogeneità della classe richiede attenzione verso i diversi ritmi di apprendimento degli alunni ed una selezione di materiali adeguata, progettando e organizzando percorsi didattici mirati a far raggiungere a tutti gli alunni le competenze. A tal fine si utilizzeranno strategie metodologiche differenziate in relazione ai diversi stili cognitivi degli alunni (campo-dipendente, competitivo, divergente, impulsivo, compulsivo), con particolare riguardo per l'alunno con DSA. Scopo ultimo sarà promuovere il successo formativo di tutti gli studenti.

Normativa DSA: Legge 170/2010

Linee guida per il diritto allo studio degli studenti con DSA (DM 5669/2011)

Normativa BES: Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012; Circolare ministeriale n.8 del 6 marzo 2013

Inclusione dello studente con DSA

- *Misure dispensative*: dispensa dalla lettura ad alta voce, dispensa dall'uso del corsivo e dello stampato minuscolo, accordo sulle modalità e i tempi delle verifiche scritte con possibilità di utilizzare supporti multimediali, valutazione del contenuto e non degli errori ortografici.
- *Strumenti compensativi*: utilizzo di programmi di video-scrittura con correttore ortografico e con tecnologie di sintesi vocale, utilizzo di schemi, tabelle, mappe e diagrammi di flusso come supporto durante compiti e verifiche scritte, utilizzo di testi digitali.

II. Motivazione e prerequisiti

La presente Uda vuole fare riflettere sulla possibilità di una coesistenza pacifica tra le varie religioni. Nel rispetto del messaggio specifico di ciascuna religione, la coesistenza è possibile a partire dal riconoscimento della comune umanità che apre a un sentimento di fraternità universale. Tale scelta nasce dalla convinzione che solo un'alleanza virtuosa tra i credenti potrà condurre al difficile traguardo della pace mondiale.

Nell'attuale contesto multiculturale della società italiana la conoscenza della tradizione religiosa cristiano-cattolica costituisce fattore rilevante per partecipare a un dialogo fra tradizioni culturali religiose diverse. Lo studio dell'IRC, effettuato con strumenti didattici e comunicativi adeguati all'età degli studenti, promuove la conoscenza del dato storico e dottrinale su cui si fonda la disciplina e per i licei offre un contributo specifico sia nell'**area metodologica** (arricchendo le opzioni epistemologiche per l'interpretazione della realtà) sia **nell'area logico-argomentativa** (fornendo strumenti critici per la lettura e la valutazione del dato religioso). Sul piano contenutistico, l'IRC si colloca **nell'area linguistica e comunicativa** (tenendo conto della specificità del linguaggio religioso e della portata relazionale di qualsiasi discorso religioso), interagisce con quella **storico-umanistica** (per gli effetti che storicamente la religione cattolica ha prodotto nella cultura italiana, europea e mondiale) e si collega (per la ricerca di significati e attribuzioni di senso) con **l'area scientifica, matematica e tecnologica**.

Obiettivi Specifici di Apprendimento

Gli obiettivi specifici di apprendimento della presente UdA sono declinati in conoscenze e abilità riconducibili in vario modo a tre aree: antropologico-esistenziale, storico-fenomenologica, biblico-teologica.

Area antropologico-esistenziale

- *Sapersi interrogare sulla propria identità umana, religiosa e spirituale in relazione con gli altri e con il mondo, al fine di sviluppare un maturo senso critico e un personale progetto di vita.*

Area storico-fenomenologica

- *Riconoscere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nel corso della storia, nella valutazione e trasformazione della realtà e nella comunicazione contemporanea in dialogo con altre religioni e sistemi di significato.*

Area biblico-teologica

- *Confrontarsi con la visione cristiana del mondo, utilizzando le fonti autentiche della rivelazione ebraico-cristiana e interpretandone correttamente i contenuti, in modo da elaborare una posizione personale libera e responsabile, aperta alla ricerca della verità e alla pratica della giustizia e della solidarietà.*

La scelta di far riflettere gli studenti sulla possibile *convivenza pacifica* tra le varie religioni del mondo nasce dalla convinzione che solo un'alleanza virtuosa tra credenti potrà condurre al difficile traguardo della pace mondiale. Il senso di appartenenza all'unica comunità umana che deriva dalla fede, apre al sentimento di fraternità universale. Il *lavoro di gruppo* pensato durante lo svolgimento della presente UdA permetterà agli studenti di comprendere il valore e i limiti dell'aggregazione finalizzata al dialogo e alla *valorizzazione delle diversità* viste come ricchezza; permetterà loro anche di relazionarsi in modo positivo e costruttivo con opinioni diverse. Saranno anche portati ad acquisire una specifica *competenza digitale* imparando ad avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuale per acquisire le informazioni che provengono da fonti attendibili.

Conoscenze:

- Riconoscere la presenza e l'incidenza del cristianesimo in dialogo con altre religioni e i sistemi di significato nel corso della storia, nella valutazione, nella trasformazione della realtà e nella comunicazione contemporanea.
- Porre in modo corretto e documentato il problema del senso del dialogo ecumenico.
- Discernere alcuni caratteri distintivi delle grandi religioni mondiali e del loro possibile rapporto.
- Documentarsi sul giudizio che i cristiano-cattolici danno oggi sulle altre religioni.

Abilità:

- Confrontarsi con il fenomeno della multireligiosità.
- Confrontarsi con le grandi verità della fede delle religioni mondiali e con il dibattito interculturale che ne scaturisce.
- Rispettare le diverse tradizioni religiose.

Competenze disciplinari

- ***Valutare*** il contributo sempre attuale della tradizione cristiana allo sviluppo della civiltà umana anche in dialogo con altre tradizioni culturali e religiose.
- ***Cogliere*** la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella cultura per una lettura critica del mondo contemporaneo.
- ***Costruire*** un'identità libera e responsabile, ponendosi domande di senso nel confronto con i contenuti del messaggio evangelico secondo la tradizione della Chiesa.
- ***Sviluppare*** un maturo senso critico e un personale progetto di vita, riflettendo sulla propria identità nel confronto con il messaggio cristiano, aperto all'esercizio della giustizia e della solidarietà in un contesto multiculturale.

Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente

Raccomandazioni del Consiglio Europeo per l'apprendimento permanente del 22/05/2018

- Competenza alfabetico-funzionale
- Competenza multilinguistica
- Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali

A queste quattro competenze se ne aggiungono altre tre trasversali, su cui incide molto la mediazione didattica del docente (competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare, competenza imprenditoriale).

LIFE SKILLS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Consapevolezza di sé</i> ❖ <i>Comunicazione efficace</i> ❖ <i>Relazioni efficaci</i> ❖ <i>Empatia</i> ❖ <i>Pensiero critico</i>
------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Relazione tra le 4 competenze-chiave UE e OSA

RACCOMANDAZIONE UE	OSA
Competenza multilinguistica	<p><i>Cogliere la presenza e l'incidenza del cristianesimo nella cultura per una lettura critica del mondo contemporaneo a partire dall'analisi dei testi sacri di riferimento.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretare i testi sacri delle varie religioni usando gli strumenti dell'analisi testuale e le conoscenze relative all'autore e al contesto. - Riflettere sulle scelte di traduzione, proprie o di traduttori accreditati. - Acquisire dimestichezza con la complessità della costruzione sintattica e con il lessico specifico presente nei testi sacri delle varie religioni mondiali.
Competenza alfabetica funzionale	<p><i>Individuare i percorsi sviluppati dalla Chiesa cattolica per l'ecumenismo e il dialogo interreligioso. Dio, la religione e le religioni tra rivelazione e critica della ragione. Origine e significato della fede cristiana nell'Unità e Trinità di Dio.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretare e commentare i testi sacri servendosi degli strumenti dell'analisi linguistica, stilistica, retorica, e collocando le opere nel loro contesto storico e culturale. - Comprendere il senso dei testi e coglierne la specificità letteraria e retorica. - Acquisire la capacità di confrontare linguisticamente, con particolare attenzione al lessico e alla semantica, i testi in lingua originale con l'italiano e con altre lingue straniere moderne, pervenendo a un dominio dell'italiano più maturo e consapevole.
Competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali	<p><i>La ricerca di unità della Chiesa e il movimento ecumenico.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Il dialogo interreligioso e il suo contributo per la pace fra i popoli - Accogliere, confrontarsi e dialogare con quanti vivono scelte religiose e impostazioni di vita diverse dalle proprie - Cogliere il valore fondante del patrimonio letterario relativo ai testi sacri per la tradizione europea in termini di generi, figure dell'immaginario e individuare, attraverso i testi, i tratti più significativi del dialogo interreligioso nel complesso dei suoi aspetti religiosi, politici, morali ed estetici.
Competenza in materia di cittadinanza	<p><i>Riconoscere le linee di fondo della dottrina sociale della Chiesa e gli impegni per la pace, la giustizia e la salvaguardia del creato.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cogliere l'alterità e la continuità tra le varie civiltà e le varie culture religiose.

III. Metodologie

- *Flipped Classroom*
- *Brainstorming*
- Lezione partecipata
- Didattica personalizzata (alunno con DSA)
- *Cooperative learning*
- Metodo induttivo con esperienza diretta dell'argomento nel suo contesto

Strumenti – TIC (Tecnologie dell' Informazione e della Comunicazione)

- Libro di testo adottato: T. Cera - A. Famà, *La strada con l'altro*, Marietti Scuola, 2021.
- Materiali multimediali indicati dal docente (siti affidabili, come .edu, .gov, .org, Treccani, Rai Scuola)
- G Suite for Education
- Padlet
- Smartphone, tablet o laptop personali (BYOD: Azione #6 del PNSD)

Ambienti di apprendimento e cittadinanza digitale

Imparare ad avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuale per acquisire informazioni e competenze utili

- Aula aumentata (Azione #4 del PNSD):
 - LIM
 - PC
 - Rete Wi-Fi libera potenziata in classe



IV. Fasi dell'attività didattica

1. *Flipped classroom*: Le religioni nel mondo: *dialogo e sfida tra pluralismo e multiculturalità* (3h)
2. Verifica diagnostica (30')
3. Lezione partecipata (2h 30')
4. *Cooperative learning* in Jigsaw con verifica formativa *in itinere* (2h)
5. Religione Cattolica/Educazione civica con collegamenti interdisciplinari secondo quanto stabilito in Dipartimento (2h)
6. Verifica finale (2h)

1. Flipped classroom (3 h)

Le religioni nel mondo: *dialogo e sfida tra pluralismo e multiculturalità*

- Studio individuale dei materiali suggeriti dall'insegnante:
 - <https://youtu.be/UU-JSGH0cb0>
 - <https://youtu.be/58ty6kfvokg>
 - <https://youtu.be/-cS1Rbdw1NE>



L'idea-base della *flipped classroom* è che la lezione diventa compito a casa mentre il tempo in classe è usato per attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori. In questo contesto, il docente non assume il ruolo di attore protagonista, diventa piuttosto una sorta di facilitatore, il regista dell'azione didattica. Nel tempo a casa viene fatto largo uso di video e altre risorse digitali come contenuti da studiare, mentre in classe gli studenti sperimentano, collaborano, svolgono attività laboratoriali. A tutti gli effetti il *flipping* è una metodologia didattica da usare in modo fluido e flessibile, a prescindere dalla disciplina o dal tipo di classe.

È importante che il tempo 'guadagnato' in classe grazie al *flipping* venga usato in maniera ottimale e che le risorse utilizzate dallo studente nel tempo a casa siano di qualità elevata, oltre ad essere calibrate sul livello di conoscenza fino a quel momento raggiunto dal giovane. Una libreria di contenuti integrata con video online vagliati in base a qualità e accessibilità è il miglior punto di partenza per ottenere un buon risultato finale.

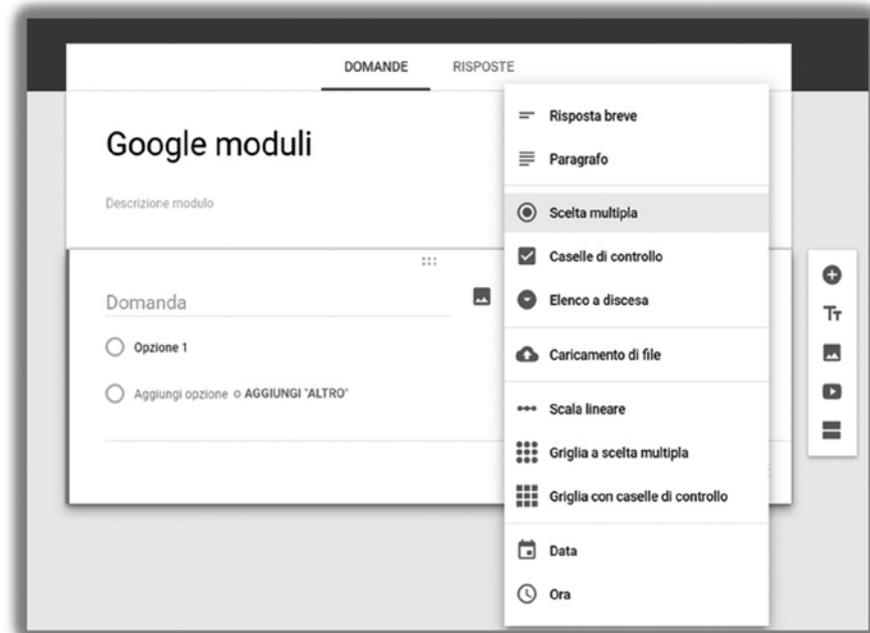
1. Flipped classroom

Le religioni nel mondo: *dialogo e sfida tra pluralismo e multiculturalità*

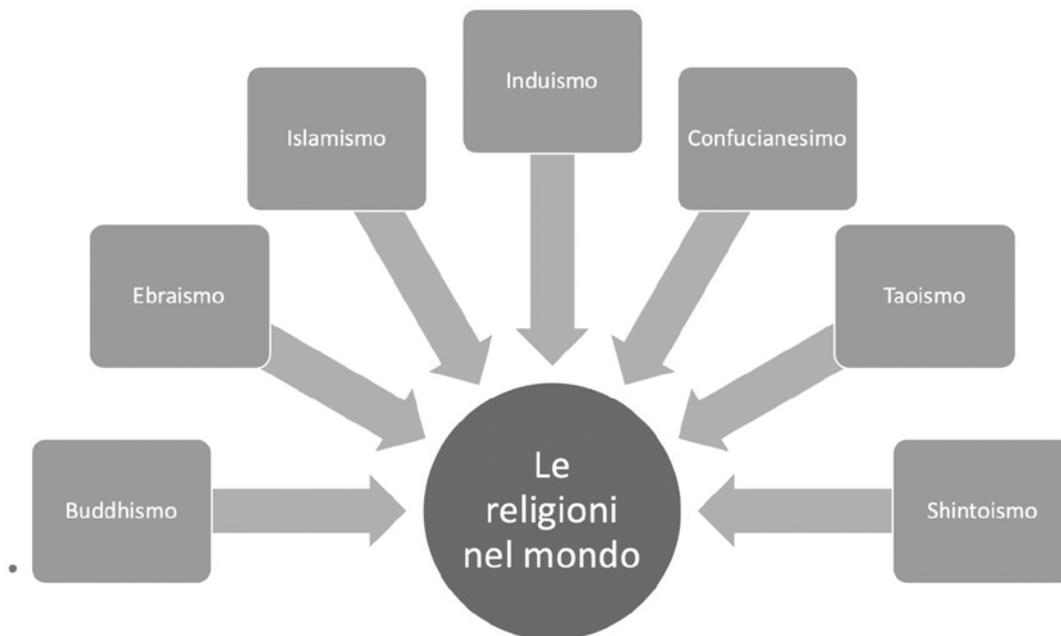
La difficoltà di una convivenza pacifica	La pace come occasione di dialogo e crescita	Nuovo ideale estetico: il volto multiculturale di Dio e la fraternità universale
<ul style="list-style-type: none"> • Le caratteristiche peculiari dei popoli tra storia, riti e identità. • Religione, religioni e senso della vita. • Il sentimento religioso nella storia umana. • Pluralità e multiculturalità. • Relazioni mancate e conflitti generazionali tra territorio, religioni, culture e società. • La questione territoriale e i suoi confini. • Il fondamentalismo religioso. • L'estremizzazione della fede e gli attentati terroristici del XXI secolo. • Le religioni nel mondo e la possibile strada del dialogo interreligioso. • Il ruolo dell'IRC in un contesto multiculturale e multireligioso. 	<ul style="list-style-type: none"> • La ricerca della pace tra utopia e realtà. • Soluzione dei conflitti tra omologazione e accoglienza delle «diversità». • L'etica mondiale di Hans Küng come base per una cultura della pace tra i popoli e le diversità. • Le tradizioni etiche a base umanistica e a base religiosa. • Il rispetto imprescindibile della persona umana. • Le politiche mondiali della non violenza. • L'etica laica e l'etica umanistica. • L'etica religiosa e l'etica cristiana. • Papa Francesco e l'appello al dialogo: «Nessuno si salva da solo». 	<ul style="list-style-type: none"> • Il trionfo dell'ideale dell'ospitalità nelle varie religioni mondiali. • Induismo, Buddhismo, Ebraismo, Islamismo, Confucianesimo, Taoismo e Shintoismo. • Il dialogo ecumenico come base dell'identità di un popolo. • Il dovere dell'identità, il coraggio dell'alterità e la sincerità delle intenzioni. • Identità culturale e identità globale. • Fraternità universale tra tolleranza e convivenza. • La cultura dell'incontro con l'altro nella «Fratelli tutti» di Papa Francesco.

2. Verifica diagnostica (30')

- Due distinti questionari su Google Moduli, rispettivamente sugli aspetti storici e su quelli religiosi, della durata di 15' ciascuno



3. Lezione partecipata (2h 30')



4. *Cooperative learning in Jigsaw* con verifica formativa *in itinere* (2h)

- La metodologia Jigsaw per lo studio delle religioni mondiali sarà applicata suddividendo la classe in gruppi eterogenei per l'apprendimento attraverso la collaborazione, con l'obiettivo di conseguire l'approfondimento di un aspetto specifico (contesto storico, diffusione, libro e riti sacri).
- Formulazione e condivisione delle attività assegnate sulla bacheca digitale di Padlet.
- Per la presentazione dell'elaborato multimediale al termine del lavoro di gruppo si assegnerà un voto unico, che terrà conto del contributo di ogni singolo membro.

Cooperative Learning is a teaching method, introduced by the American education reformer **John Dewey** in the early **1900s**, in which small groups of students of mixed levels of ability work together on a common task under the guidance of the teacher.

Jigsaw is a cooperative learning strategy that enables each student of a "home" group to specialize in one aspect of a topic (for example, translation skills).

MODUS OPERANDI

DOCENTE	ALUNNI	ALUNNO CON DSA
<ul style="list-style-type: none"> • Crea gruppi eterogenei. • Assegna il materiale in forma cartacea, digitale, o ibrida e propone i testi. • Supervisiona i lavori, intervenendo in caso di specifiche difficoltà. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzano il materiale assegnato e lo leggono con un primo esame complessivo. • Arricchiscono i contenuti forniti attraverso la ricerca operata per mezzo dei dispositivi digitali permessi. • Il gruppo propone il proprio elaborato, personalizzando l'insieme, accompagnando possibilmente il prodotto con un commento per chiarire e giustificare la scelta operativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abile nell'utilizzo delle tecnologie digitali, curerà la grafica dell'elaborato del proprio gruppo di riferimento, aiutato dai compagni nell'organizzazione dei contenuti.

5. Educazione civica e interdisciplinarietà (2h)

Secondo quanto stabilito in Dipartimento IRC

Articolo 19 della Costituzione Italiana

«Tutti hanno diritto di professare liberamente la propria fede religiosa in qualsiasi forma, individuale o associata, di farne propaganda e di esercitarne in privato o in pubblico il culto, purché non si tratti di riti contrari al buon costume»

- **Educazione civica: Obiettivi dell'Agenda 2030**
 - Obiettivo 10: Ridurre le disuguaglianze all'interno di e fra le Nazioni
 - Obiettivo 16: Pace, giustizia e istituzioni solide
- **Filosofia: Il volto multiculturale di Dio**
- **Storia: Interazione tra politica e religione**
- **Diritto: Stato confessionale e Stato laico - Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo**

V. Verifica e valutazione (2h)

- *Verifica dei prerequisiti*: prova strutturata
- *Verifica formativa*: preparazione del compito di realtà
 - *Verifica finale*: esposizione orale

Criteria di valutazione

La valutazione dovrà essere funzionale agli obiettivi definiti inizialmente e dovrà tener conto dei seguenti criteri:

- 1) Comportamento, inteso come capacità di relazionarsi con gli altri nel rispetto delle norme della convivenza civile e democratica.
- 2) Partecipazione al dialogo educativo, interesse e impegno nell'attività di studio.
- 3) Acquisizione dei contenuti disciplinari.
- 4) Capacità di analisi e di correlazione tra contenuti ed ambiti disciplinari diversi.
- 5) Capacità di sintesi.
- 6) Capacità di rielaborazione autonoma dei contenuti e relativa comunicazione.
- 7) Capacità di valutazione critica.
- 8) Progressi compiuti dagli studenti rispetto alle situazioni di partenza dopo aver osservato la maturità espositiva e argomentativa.

Griglia di valutazione per verifica diagnostica

TABELLA VALUTAZIONE PROVA STRUTTURATA	
Quesiti a risposta chiusa	Assegnazione del punteggio
Risposta corretta	0,50 punto
Risposta non data	0,25 punto per ogni risposta corretta
Risposta errata	0 per ogni collegamento corretto

Griglia di valutazione per la verifica formativa

ATTEGGIAMENTI	CRITERI - EVIDENZE	LIVELLI RAGGIUNTI				VOTO
		Non adeguato (4/5)* *Livello base non raggiunto: voto 4 (totalmente) Scarso Voto 5 (parzialmente) Mediocre	Base (6) Sufficiente	Intermedio (7/8) Discreto/Buono	Avanzato (9/10) Ottimo	
Interesse	Continuo e produttivo					
Autonomia	Piena					
Collaborazione	Propositiva					
Puntualità	Regolare					

Griglia di valutazione della prova orale

INDICATORI	LIVELLI	DECIMI
Capacità espositiva	Scorrevole e chiara	2
	Discreta	1
	Insicura	0,5
Conoscenza degli argomenti	Ampia e approfondita	3
	Adeguate	2
	Modesta	1
	Frammentaria	0,5
Capacità critiche Consapevolezza operativa Collegamenti e inferenze	Ottime	3
	Buone	2
	Accettabili	1
	Modeste	0,5
Lessico e terminologia specifica	Corretto e pertinente	2
	Accettabile	1
	Inadeguato e/o scorretto	0,5

VI. Recupero

- Al termine della verifica finale il docente definisce un recupero per i ragazzi che non hanno riportato la sufficienza.
 - Il recupero consiste nella produzione autonoma di una mappa concettuale riepilogativa.
 - *Alunno con D.S.A.*: qualora lo studente non avesse raggiunto la sufficienza nella produzione del lavoro assegnato, opererà una critica e conseguente correzione degli errori commessi.

VII. Valorizzazione delle eccellenze

- Per la valorizzazione degli studenti eccellenti è previsto un coinvolgimento in percorsi di studio di elevata qualità, per offrire loro occasioni di approfondimento e confronto con altre realtà scolastiche, nazionali e internazionali.

VIII. Bibliografia e sitografia

- T. Cera – A. Famà, *La strada con l'altro*, Marietti Scuola, Novara 2021.
- L. Solinas, *Noi domani*, SEI, Torino 2022.
- G. Marinoni – M. Cassinotti, *Custodi di bellezza*, Marietti Scuola, Novara 2022.
- L. Paolini – B. Pandolfi, *Reli codex*, SEI, Torino 2019.
- R. Manganotti – N. Incampo, *Il respiro dei giorni*, La Scuola, Brescia 2022.

Bibliografia parziale

2. *Commentari e studi*

Anderson L., Krathwohl D. R., Bloom B. S. *et al.* (a cura di), *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Prentice Hall College, 2000.

Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino 2002.

Baxter A., *Evaluating Your Students*, Richmond Publishing, London 1977.

Brown J. D., *New Ways of Classroom Assessment*, TESOL, Alexandria (USA) 1998.

Coonan C. M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Università Ca' Foscari, Venezia 2006.

Id., *La lingua straniera veicolare*, UTET Università, Torino 2002.

Cornoldi C., *Bambini eccezionali*, Il Mulino Editore, Bologna 2019.

Coyle D., *Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms*, in Masih J. (a cura di), *Learning through a Foreign Language*, CILT, Londra 1999.

Coyle D., Hood Ph., Marsh D., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, 2010.

Cummins J., "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students", in Riviera C. (a cura di), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Multilingual Matters, Clevedon 1984.

Dalton-Puffer C., *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*, John Benjamins Publishing, Amsterdam 2007.

Järvinen Heini Marja (ed.), *Handbook – Language in content instruction*, University of Turku, 2009.

Lucangeli D. (a cura di), *Gifted La mente geniale*, Giunti Scuola Editore, Torino 2019.

Marsh D., Langé G., *Implementing Contents and Language Integrated Learning: A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, 1999.

Marsh D., Maljers A., Hartiala A., *Profiling European CLIL, Classrooms, Languages open Doors*, University of Jyväskylä, 2001.

Marsh D., Wolff D., *Diverse Contexts – Converging Goal: Clil in Europe*, Lang 2007.

O'Malley J. M., Pierce L. V., *Authentic Assessment for English Language Learner*, Addison-Wesley, New York 1996.

Pedron M., *Iperdotazione cognitiva: le studentesse e gli studenti con alto potenziale nelle scuole secondarie*, Bolzano 2020.

Pinelli S., *Plusdotazione e scuola inclusiva*, Pensa Multimedia Editore srl, Lecce 2019.

Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999.

Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Trento 2006.

Rossi Holden L., *L'inglese trasversale*, Tecnodid Editrice, 2005.

Serragiotto G., "L'italiano come lingua veicolare: insegnare una disciplina attraverso l'italiano" in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma 2003.

Idem, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia 2003.

Idem (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET Università, Torino 2004.

Idem, "La valutazione del prodotto CLIL", in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Trento 2006.

Idem, *La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL*, in Coonan C. M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia 2008.

Taggart G., Phifer S., Nixon J., Wood M., *Rubrics, a Handbook for Construction and Use*, Tecnonomic Publishing, 1998.

Trincanato E., Amato A., *C.L.I.L. Content and language integrated learning. Apprendere contenuti in inglese o in altre lingue*, Herbita 2011.

Wiggins G., *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1993.

Willis J., *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London 1996.

Wolff D., "Content-based bilingual education or using foreign languages as working languages in the classroom", in Marsh D. et al., *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Jyväskylä 1997.

3. *Articoli e Atti*

Flavell J. H., *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, in “American Psychologist”, vol. 34 n. 10 (1979).

Krey K., *Un'introduzione alla metodologia e alla didattica del CLIL*, in “Altrove”, n.2, luglio- dicembre 2009, pp. 14-17.

Short D. J., *Assessing integrated language and content instruction*, in “TESOL Quarterly”, 27 (1993) 4.

Sorrentino C., *Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica*, in “Italian Journal of special education for inclusion”, (2017) Anno V n.1.

4. *Sitografia*

<https://gifted-italia.com/index.php/2020/01/04/il-columbus-group-il-nuovo-mondo-della-giftedness/>

<https://www.2la.it/citazioni/5141-studenti-plusdotati-i-gifted-ii-parte/>

<https://genitoriefigliplus.home.blog/2019/05/25/le-6-tipologie-dei-bimbi-apc-della-dott-ssa-neihart/>

https://www.psy.it/wp-content/uploads/2019/05/Linee-Guida-per-la-Valutazione-della-Plusdotazione-Cognitiva-in-Eta%CC%80-Evolutiva_16_2_2019.pdf

<https://www.aiamc.it/bambini-plusdotati-come-riconoscerli/>

[https://www.scuolemediglia.edu.it/wp-content/uploads/2012/04/Mediglia-_Plusdotazione_Inquadramento_zanetti.pdf#:~:text=Con%20il%20termine%20%E2%80%9Cplusdotato%E2%80%9D%20\(,2012%3B%20Sternberg%20et%20al.%2C](https://www.scuolemediglia.edu.it/wp-content/uploads/2012/04/Mediglia-_Plusdotazione_Inquadramento_zanetti.pdf#:~:text=Con%20il%20termine%20%E2%80%9Cplusdotato%E2%80%9D%20(,2012%3B%20Sternberg%20et%20al.%2C)

https://www.icdarfo1.edu.it/wp-content/uploads/2020/07/Normativa_Plusdotazione-e-BES-

https://www.researchgate.net/publication/331687871_Modelli_di_plusdotazione_e_sviluppo_dei_talenti_i_gifted_children

<https://www.stateofmind.it/2022/01/bambini-gifted-scuola/>