

IL CURRICOLO DI ISTITUTO

La scuola è sede fondamentale dell'attuazione del diritto allo studio, che si configura come democrazia cognitiva: l'accesso alle fondamentali conoscenze per tutti/e. Perché tale accesso sia effettivamente alla portata di tutti sono necessarie alcune condizioni.

PARTIRE DA SITUAZIONI REALI

- sono dotate di significato
- il mondo di oggi è complesso e interconnesso (globalizzazione dei problemi), nessuna parte è più autosufficiente; richiede non una didattica settoriale- per discipline- e lineare, ma una didattica per mappe, per interconnessioni, per concetti trasversali, che offrano chiavi di lettura e strumenti adeguati e applicabili a sempre diverse situazioni (trasferibili), non chiusi e fissati una volta per tutte, non generici e pensati in astratto al di fuori dei problemi sui quali ci si interroga; strumenti raffinati e potenti
- la dimensione della virtualità ha cambiato profondamente gli sfondi culturali-comunicativi, mentali, creando nuovi rapporti fra occhio mano e cervello (nuove 'cornici della mente')

'Non si tratta più di partire da una nozione matematica, da un elemento della grammatica, da una classificazione dei vegetali o da un fatto storico inserito in un programma di studio, si tratta piuttosto di ANALIZZARE DELLE SITUAZIONI e di verificare con l'allievo come costruirsi delle conoscenze per gestire efficacemente queste situazioni. Inoltre l'allievo dovrà anche utilizzare le proprie conoscenze (come risorse fra altre) per sviluppare competenze.

Il compito dell'insegnante diviene complesso: creare delle situazioni per permettere all'allievo di costruire a partire da esse conoscenze e competenze. (*)

...Quando è in gioco la costruzione di condizioni che favoriscono l'esercizio della competenza, i problemi da proporre non sono tanto da intendersi quale occasione di applicazione di conoscenze, come a volte accade nella didattica corrente: questi problemi risultano poco connessi all'esperienza dell'allievo, decontestualizzati, poco significativi,...Nella costruzione di una situazione problema in grado di favorire la mobilitazione delle risorse personali che è alla base dell'esercizio di competenza... (è necessario) cercare di rispettare alcune operazioni fondamentali.'

(dal testo di Daniela Maccario, Insegnare per competenze, ed. S.E.I., Collana Scuola e vita, Torino, 2006).)

(*) NOTA (Tali conoscenze e competenze consentono, attraverso l'uso, di pervenire, in forme rielaborate e più solidamente fondate, ai tessuti e ai linguaggi disciplinari specifici ma in forme non settoriali e pre-esistenti alle esperienze di analisi-sintesi, concreto-astratto e ritorno, necessarie. . E. Morin in 'Una testa ben fatta' scrive che l'organizzazione delle conoscenze comporta operazioni di interconnessione e di separazione. Il processo, afferma, è circolare: passa dalla separazione al collegamento, dal collegamento alla separazione. Si è per lungo tempo privilegiata la separazione a scapito dell'interconnessione, l'analisi invece della sintesi. E' necessario concepire ciò che connette e dà senso agli eventi, i principi organizzatori della conoscenza. Il curricolo perciò è essenziale, progressivo, unitario e si sviluppa secondo una spirale.)

Di seguito si propone un esempio di messa a confronto di due formulazioni del medesimo problema: la prima secondo un approccio tradizionale, mira a far applicare e consolidare conoscenze e schemi; la seconda è concepita come situazione-problema per favorire la mobilitazione integrata e l'impiego attivo di risorse che sono alla base della costruzione di competenza.

Situazione 1

Problema: il rubinetto nel cortile di una casa è danneggiato e gocciola in continuazione, con una perdita d'acqua di 2,4 litri all'ora. Quale sarà la spesa totale della famiglia per l'acqua in un periodo di due mesi, sapendo che il prezzo unitario di un metro cubo d'acqua è di € 0,50 per i primi 30 metri cubi e di € 0,95 per i metri cubi seguenti e che il resto del consumo dell'acqua della famiglia è di 28 metri cubi? (un mese = 30 giorni)

Situazione 2

Paola ha ricevuto la bolletta dell'acqua, che indica un forte consumo nell'ultimo bimestre. Pensando ad un errore, la sua prima reazione è quella di essere furiosa. In un secondo momento, tuttavia, Paola si chiede: "In fondo, non sono io responsabile di questa situazione? La causa non è forse da imputare a quel rubinetto che non ho ancora fatto riparare e che continua a perdere acqua? Forse mi converrebbe farlo riparare...."

Controlla quanto riportato nella bolletta che è arrivata a Paola (si consegna una fotocopia della bolletta).

Aiuta Paola a prendere la sua decisione. Ha interesse a far riparare il rubinetto della cucina? Paola ha calcolato che, con ciò che perde, riempie un bidone di 50 litri al giorno. Paola sa che il prezzo per far riparare il rubinetto è di 250 €. Aiutati con la bolletta. Ci sono altri motivi che potrebbero spingere Paola a far riparare il rubinetto?

(forse una situazione ancor più adeguata alla complessità del mondo porterebbe a far riflettere che, se un parigino, come è stato calcolato, consuma mediamente 240 l. di acqua al giorno tra bere, lavarsi, lavatrici e lavapiatti, docce e bagni, servizi ecc. , altre parti del mondo non fruiscono di tali livelli di consumi)

L'esempio 2 mette comunque in evidenza quali caratteristiche una situazione-problema, costruita in ambito scolastico per favorire l'acquisizione di competenza, dovrebbe presentare. Tali caratteristiche sono:

1. mettere in evidenza la 'sfida' che la situazione presenta, il 'perché' essa debba essere risolta;
2. indurre l'allievo a mettersi nei panni di chi si pone il problema (decentramento del punto di vista)
3. richiamare la sfera dei valori
4. presentare situazioni in forma aperta, lasciando la possibilità di discutere la situazione
5. basarsi su documenti autentici che richiedono di mettere in atto strategie di analisi, lettura, correlazione di dati
6. far riferimento a conoscenze e schemi da mobilitare non conosciuti in partenza, ma che devono essere ritrovati dall'allievo
7. utilizzare un linguaggio diretto, adeguato alla concretezza delle situazioni, per portarlo su un piano di maggior generalizzazione

8. evitare di presentare il problema in forma di un unico enunciato di partenza, ma declinare la situazione in differenti sequenze, con frasi corte; presentare dati 'parassiti', per rendere la situazione più vicina ad una situazione di vita corrente

UNA DIDATTICA COSTRUTTIVISTA

Secondo l'epistemologia costruttivista il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce e imparare non significa apprendere la 'vera' natura delle cose, possedere cioè una oggettiva 'rappresentazione' del mondo esterno; si tratta piuttosto di operare una soggettiva costruzione di significato, a partire da una complessa rielaborazione dell'insieme di sensazioni sulle quali si orienta la nostra attenzione. Noi non osserviamo 'cose', ma definiamo proprietà e relazioni costruite a partire dalla nostra azione organizzatrice, in funzione di adattamento all'ambiente.

L'apprendimento è un processo complesso e multiforme il cui esito è la risultante, non completamente prevedibile, di molti fattori interagenti.

UNA DIDATTICA PER COMPETENZE

Una didattica per competenze si preoccupa di formare per la vita; quindi di assumere l'alunno nella sua interezza conducendolo opportunamente attraverso i passaggi, gli sviluppi, gli arresti, le 'crisi', a dare il massimo delle sue potenzialità

A partire dai livelli di base, si cerca di costruire competenze aperte, in evoluzione continua, mai raggiunte una volta per tutte, il che non esclude quelle facilmente automatizzabili e chiuse in se stesse, ma le deve necessariamente agganciare a processi più complessi (è l'idea del curriculum a spirale, in cui ricorsivamente si ritorna sulle stesse abilità per approfondirle, arricchirle, integrarle, potenziarle).

Categorie come lo spazio, il tempo, le connessioni logiche, le relazioni, le trasformazioni, rendono l'idea di tale processualità.

Nel lavoro sulle competenze si punta a far raggiungere all'alunno

- un adeguato livello motivazionale e di investimento di energie nella conoscenza
- un atteggiamento riflessivo e problematizzante (competenza interrogativa)
- controllo delle proprie operazioni di costruzione-ricostruzione di conoscenze (atteggiamento metacognitivo: cosa so fare, come lo faccio, in quanti modi potrei farlo, come lo fanno gli altri, cosa posso imparare da...)

E' quindi fondamentale la professionalità degli insegnanti nell'orientamento dell'azione didattica a tali criteri, nella individuazione delle forme di MEDIAZIONE DIDATTICA, nella valutazione formativa a partire dall'analisi dei bisogni e da una revisione costante del procedere degli apprendimenti per riassetare l'intervento.

Un uso efficace della MEMORIA è un esempio di competenza ben costruita: esso dipende da come la intendiamo noi, se in chiave automatica- ripetitiva-meccanica o in chiave organizzatrice, generatrice di altre competenze, costruttiva appunto di quadri di memoria, in questo senso ha anche valenze affettive e relazionali, non è puramente individuale (' tu mi ricordi...'; ' mi ricordo che noi...'; chiama in causa cioè altri soggetti con cui si è concorso a sviluppare un'idea, a effettuare un percorso).

Spesso i soggetti ricordano sulla base di SUPPORTI SPAZIALI, TEMPORALI, AFFETTIVI, GRAFICI, PLASTICI, ecc., secondo i propri stili di elaborazione (il cartellone con le storie di x rievocano quanto c'è scritto nei cartelloni a fianco di y... perché x e y sono amici...).

Far leva su competenze significa far leva su OPPORTUNI PUNTI DI RIFERIMENTO PERSONALI E SOCIALI condivisi in classe.

L'opera di mediazione dell'insegnante sta nel mettere a disposizione più punti di riferimento a cui attingere.

ANALISI DELLE COMPETENZE

Da quanto sopra si ricava che ogni contenuto dell'insegnamento non va considerato come fine a se stesso o solo correlato alla sequenza di contenuti della disciplina, ma è finalizzato allo sviluppo di specifiche competenze. Ciò modifica profondamente la stessa considerazione dei contenuti e il modo di svilupparli e farli emergere. E' necessario lavorare tenendo conto delle strutture che connettono, e che queste sono relativamente poche (il 'sistema' linguistico, il concetto di rapporto, la competenza semantica, la teoria della misura, le trasformazioni,...)

L'attività richiesta agli alunni cambia profondamente rispetto a un modo trasmissivo e nozionistico se la ricerca di informazioni, il diventare autonomi, il sapersi porre problemi sono perseguite in relazione a tali strutture si significati.

Si assume la lista delle 'macrocompetenze' previste per il biennio unitario, competenze per la cittadinanza, quale termine di confronto per i diversi ordini di scuola e i loro segmenti, terminale per l'ordine inferiore, iniziale per l'ordine successivo: segmenti, di necessità, in raccordo, e quindi in dialogo tra loro. Tale procedimento a ritroso consente di rintracciare le radici dei diversi aspetti formativi che si intendono sviluppare, monitorando nel percorso le avanzate, gli arresti, i percorsi complicati, i blocchi,...

AZIONI DIDATTICHE NECESSARIE AL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI FONDAMENTALI

1. Imparare ad imparare

Bisogna mettersi d'accordo su cosa significa 'imparare'.

Se imparare è un atto intelligente, l'imparare ad imparare si esercita attraverso la scoperta e la metariflessione sui propri meccanismi di funzionamento mentale.

L'intelligenza è una capacità umana generale attraverso cui l'individuo organizza il proprio ambiente. Il contatto col mondo avviene attraverso le attività sensoriali e corporee: sono queste le fonti dell'intelligenza.

L'intelligenza creativa ricava delle informazioni retroattive dai suoi propri meccanismi generali di azione; è quindi costruttiva e creativa. Il suo sviluppo, i suoi progressi, consistono nella graduale creazione di nuovi meccanismi di pensiero. Per questo di solito si aggiunge: 'imparare ad imparare... dalla propria pratica e dal confronto con quelle altrui'.

E' creativa in quanto non è la copia di qualcosa di fisicamente presente: le operazioni, le classi, i rapporti, la probabilità, le funzioni non possono venire reperiti nel mondo fisico. Sono concetti costruiti in modo creativo dall'intelligenza umana e non possono essere trasmessi attraverso il linguaggio o altri simboli. Si costruiscono appunto operando, coordinando le operazioni e riflettendo sull'operare.

Nella scuola dell'infanzia	Nella scuola primaria
<p>Imparare ad imparare si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'organizzazione del contesto e dell'esperienza con il corpo, il gioco, nelle procedure (routines) e nella pianificazione dell'azione (possedere dei copioni', degli schemi d'azione); - la cura della motivazione e dell'apprendimento di gruppo (sperimentando ruoli diversi): <p>Non si impara ad imparare quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - c'è il rifiuto ad entrare nella situazione, a sperimentarsi, a mettersi in gioco; - l'apprendimento non si aggancia alle esperienze pregresse, alle pre-conoscenze, contrasta forme di pensiero già in atto; - manca l'attenzione ai bisogni. 	<p>Imparare ad imparare si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'organizzazione del contesto di apprendimento rispettando tempi e ritmi adeguati; - la cura della motivazione, dell'investimento nelle attività, prolungandone così il tempo di contatto. - Offrendo il piacere di fare, di operare, per interiorizzare sequenze e procedure, trovare regolarità, ritmi, sequenze e strutture (cicli), pensare per sistemi e non per elementi isolati. - Proponendo occasioni per trasferire le acquisizioni anche in altri contesti, per trovare e ristrutturare significati. - Offrendo occasioni di riflessione sul percorso di maturazione dell'allievo. <p>Non si impara ad imparare quando:</p> <p>l'insegnamento avviene solamente per trasmissione delle conoscenze o abilità: pratica didattica che può portare a blocchi, ostacoli, difficoltà didattiche e di apprendimento, al non ascolto e alla mancanza di relazioni costruttive nell'allievo.</p>

Nella scuola primaria	Nella scuola secondaria di primo grado
<p>Imparare ad imparare si produce:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizzando ambienti di apprendimento rispettando i carichi cognitivi e motivazionali; - offrendo il piacere di fare ed operare, per interiorizzare sequenze e procedure, usando regolarità, ritmi, sequenze e strutture (cicli), pensando per sistemi e riflettendo su di essi; - proponendo occasioni per trasferire gli apprendimenti in diversi contesti; - permettendo all'allievo di ristrutturare le sue personali conoscenze e procedure; - prevedendo percorsi di riflessione sulla maturazione dell'allievo. <p>Non si impara ad imparare quando:</p> <p>l'insegnamento avviene solamente per trasmissione delle conoscenze o abilità: pratica didattica che può portare a blocchi, ostacoli, difficoltà didattiche e di apprendimento, al non ascolto e alla mancanza di relazioni costruttive nell'allievo.</p>	<p>Imparare ad imparare si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prosecuzione e il potenziamento delle attività previste per l'ordine di scuola precedente, avendo cura di evidenziare per quanto riguarda l'interiorizzazione di sequenze e procedure l'opportunità di pervenire a scelte funzionali ad uno scopo - favorendo la scelta e l'utilizzazione di varie fonti, varie modalità di informazione anche in funzione dei tempi disponibili, di strategie e metodo di lavoro e di studio personali.

2. Progettare

Nella scuola dell'infanzia	Nella scuola primaria
<p>Progettare si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'attivazione della spirale della conoscenza: osservare, provare, schematizzare e riflettere, tornare ad osservare, ... (apprendistato cognitivo); - costruendo delle ipotesi di lavoro, - agire pensando: interiorizzazione delle fasi, - cambiando in relazione agli imprevisti, - verificando il senso della progettazione, - tenendo conto di varianti e variabili, - ripartendo dalle preconnoscenze pregresse e riformulando le ipotesi, - possedendo SCHEMI e COPIONI per collocare esperienze e dati. <p>non si progetta quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'età non lo consente pienamente e l'adulto non riconosce la valenza dei tentativi dei soggetti 	<p>Progettare si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la sollecitazione continua della spirale della conoscenza: osservare, provare, schematizzare e riflettere, tornare ad osservare, ... (apprendistato cognitivo): - costruendo delle ipotesi di lavoro, - agire ripensando alle ipotesi e alle fasi di lavoro: interiorizzazione delle fasi di lavoro, - cambiando in relazione alle conseguenze delle azioni nella dinamica degli eventi ed alle attese previste; - verificando il senso della progettazione, - tenendo conto di varianti e variabili, anche quelle emerse nel corso dell'esperienza, - ripartendo dalle conoscenze pregresse e riformulando le ipotesi in base alle nuove conoscenze, - possedendo ed ampliando SCHEMI e COPIONI di riferimento per collocare dati e informazioni, e per rappresentare le esperienze.

	<p>non si progetta quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la proposta è tutta predefinita, per cui l'allievo segue le indicazioni e le fasi di lavoro proposte senza preoccuparsi di: - avere una visione complessiva (staticità), - aver presente dove, come e perché muoversi, - individuare altri percorsi e muoversi per ipotesi, - fare lo sforzo di costruire conoscenze ed affinare procedure dalle esperienze svolte, ma aspettare che siano indicate quali e come esprimerle.
<p>Nella scuola primaria</p>	<p>Nella scuola secondaria di primo grado</p>
<p>Progettare si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la cura costante della spirale della conoscenza: osservare, provare, schematizzare e riflettere, tornare ad osservare, ... (apprendistato cognitivo): - costruendo delle ipotesi di lavoro, - agire ripensando alle ipotesi e alle fasi di lavoro: interiorizzazione delle fasi di lavoro, - cambiando in relazione alle conseguenze delle azioni nella dinamica degli eventi ed alle attese previste; - verificando il senso della progettazione, - tenendo conto di varianti e variabili emerse nel corso dell'esperienza, - rivedendo le conoscenze pregresse e riformulando le ipotesi in base alle nuove conoscenze, - possedendo ed ampliando SCHEMI e COPIONI di riferimento per collocare dati e informazioni, e per rappresentare in modo articolato le esperienze. <p>non si progetta quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la proposta è tutta predefinita, per cui l'allievo segue le indicazioni e le fasi di lavoro proposte senza preoccuparsi di: - avere una visione complessiva (staticità), - aver presente dove, come e perché muoversi, - individuare altri percorsi e muoversi per ipotesi, - fare lo sforzo di costruire conoscenze ed affinare procedure dalle esperienze svolte, ma aspettare che siano indicate quali e come esprimerle. 	<p>Progettare si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prosecuzione e il potenziamento delle fasi previste per l'ordine di scuola precedente, con un richiamo alla necessità di sostenere un atteggiamento di apertura e disponibilità a proporre nuove formulazioni di ipotesi nella elaborazione e realizzazione di progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro.

3. Comunicare e comprendere messaggi, rappresentare eventi

Nella scuola dell'infanzia	Nella scuola primaria
<p>Comunicare e comprendere messaggi, rappresentare eventi, si producono attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la comunicazione verbale e non verbale (corporeità- prossemica e motricità/gestualità), - l'ascolto, - il passaggio graduale dal linguaggio in situazione a un linguaggio extra situazionale, - la cura della competenza interattiva, - offrendo ruoli, tempi, momenti, - curando il piccolo gruppo come contesto comunicativo 'naturale', - scegliendo contenuti significativi e modalità adeguate (partendo dai bisogni, vissuti personali) - curando l'acquisizione di regole conversazionali – intervenire in modo e nei tempi pertinenti ed opportuni; 'segnali' di richiesta della parola (controllo dell'impulsività; sapere che ci sono delle regole e comprenderne l'importanza), - offrendo occasioni per sapersi decentrare- mettere dal punto di vista degli altri, - curando le varie forme di rappresentazione, i linguaggi e i codici (la rappresentazione come simbolizzazione dei vissuti). <p>Si pongono ostacoli alla comunicazione e comprensione dei messaggi, alla rappresentazione degli eventi quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la comunicazione è autocentrata solo sui propri bisogni e interessi momentanei. - 	<p>Comunicare e comprendere messaggi, rappresentare eventi, si producono attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quanto previsto dall'ordine di scuola precedente va potenziato, ripreso, ampliando il raggio della comunicazione e delle situazioni non dirette (faccia a faccia) portando all'uso di un linguaggio esplicito e formale (senza perdere vivacità ed autenticità) e curando in particolar modo: - l'estensione e il potenziamento del lessico (costruzione di reti semantiche); - la comprensione testuale- analisi delle componenti costitutive del testo; dalla lettura inventariale verso una lettura in profondità; - le operazioni e le strategie del lettore; - le modalità diverse di comunicazione (aspetti multimediali); - la pianificazione del testo; - il decentramento del punto di vista. <p>Si pongono ostacoli alla comunicazione e comprensione dei messaggi, alla rappresentazione degli eventi quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'apprendimento/insegnamento di letto-scrittura è solamente 'tecnica' (decifrazione- corrispondenza suoni segni senza andare direttamente ai significati); - non si gestisce la difficile distinzione fra dislessici e 'cattivi lettori' (cfr. Stella); - la comunicazione è centrata sull'insegnamento (trasmissione delle conoscenze e delle abilità) e l'allievo si sforza solo di capire ed eseguire cosa l'insegnante si aspetta che faccia o dica.

Nella scuola primaria	Nella scuola secondaria di primo grado
<p>Comunicare e comprendere messaggi, rappresentare eventi, si producono attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prosecuzione e potenziamento delle attività previste per il primo biennio della scuola, curando in modo particolare: <ul style="list-style-type: none"> - la riflessione sul testo, - la lettura 'avvertita' degli scopi e della pluralità e complessità dei significati, - l'espressione delle proprie idee e pensieri in base ai contenuti dell'argomento, agli scopi e al contesto. <p>Si pongono ostacoli alla comunicazione e comprensione dei messaggi, alla rappresentazione degli eventi quando:</p> <p>la comunicazione è centrata sull'insegnamento (trasmissione delle conoscenze e delle abilità) e l'allievo si limita a capire ed eseguire cosa l'insegnante si aspetta che faccia o dica.</p>	<p>Comunicare e comprendere messaggi, rappresentare eventi, si producono attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prosecuzione e il potenziamento delle attività previste per gli ordini di scuola precedente, con l'obiettivo di <ul style="list-style-type: none"> - <i>comprendere</i> messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) che utilizzino linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ...) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali), - <i>rappresentare</i> eventi, concetti, procedure, stati d'animo utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ...) e diverse conoscenze disciplinari, mediante differenti supporti (cartacei, informatici e multimediali), <p>e curando nello specifico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - analisi delle tipologie testuali, di codici figurativi - operazioni e strategie del fruitore di un'opera testuale o non - individuare le funzioni comunicative dei testi - rielaborazione creativa di testi di vario tipo - pianificazione del testo in relazione alla funzione comunicativa e secondo le diverse strategie - avvio all'acquisizione di uno stile personale di espressione - argomentare idee, percorsi logici, ...

4. Collaborare e partecipare

Nella scuola dell'infanzia	Nella scuola primaria
<p>Collaborare e partecipare si producono attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'organizzazione di occasioni per interagire in gruppo; - la sollecitazione della reciprocità negli scambi comunicativi, nelle relazioni e nelle azioni comuni; - la progressiva attenuazione dell'aggressività e dell'impulsività attraverso la mediazione del gruppo; - il graduale passaggio dalla fase dell'egocentrismo e dell'animismo alla fase del decentramento e del realismo; - la cura della 'presenza' nelle varie situazioni; - la suddivisione di compiti rispettando i bisogni, gli interessi, le capacità e le difficoltà degli allievi. 	<p>Collaborare e partecipare si producono attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lo sviluppo della reciprocità e dell'empatia interpersonali; - l'avvio della percezione del rapporto azioni-conseguenze; - la conoscenza della causalità e degli scopi delle interazioni; - l'avvio e lo sviluppo di una organizzazione cooperativa e collaborativa (classe come organismo governato da una gerarchia di scopi); - la suddivisione di compiti, incarichi, funzioni rispettando i bisogni, gli interessi, le capacità e le difficoltà degli allievi; - il passaggio del giudizio morale da autonomo ad eteronomo; - la valorizzazione del bene comune.

<p>non si collabora e si partecipa quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - si è chiusi in un mondo auto centrato; - si è a livello di espressione dei bisogni fisiologici e affettivi primari; - non c'è percezione della reciprocità e delle conseguenze delle azioni; - ogni atto altrui è vissuto come intenzionalmente volto contro se stessi. 	<p>non si collabora e si partecipa quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il focus del processo di apprendimento/insegnamento è centrato esclusivamente sul programma di insegnamento, per cui l'allievo è orientato principalmente verso la relazione con l'insegnante piuttosto che all'apprendimento con i pari; - la prassi didattica è volta solamente alla trasmissione delle conoscenze ed alla omologazione delle abilità, per cui l'allievo è orientato ad agire in base alle aspettative esplicite dell'insegnante; - la valutazione degli apprendimenti è volta al confronto e alla competizione fra gli allievi per raggiungere i risultati attesi dall'insegnante; - non c'è interesse né valorizzazione della reciprocità e della relazione di aiuto fra pari; - ogni atto, pensiero o giudizio altrui è vissuto da ogni allievo come minaccia verso la propria esclusiva relazione con l'insegnante.
<p>Nella scuola primaria</p>	<p>Nella scuola secondaria di primo grado</p>
<p>Collaborare e partecipare si producono attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'affinamento della reciprocità e dell'empatia interpersonali; - la comprensione e gestione del rapporto azioni-conseguenze nelle dinamiche del gruppo; - la conoscenza e la gestione della causalità e degli scopi delle interazioni; - lo sviluppo di una organizzazione cooperativa e collaborativa (classe come organismo governato da una gerarchia di scopi); - la pianificazione delle suddivisione di compiti, incarichi, funzioni, in base alle attività e agli argomenti in gioco, rispettando i bisogni, gli interessi, le capacità e le difficoltà degli allievi; - la riflessione degli allievi sui processi svolti, sulle decisioni che hanno intrapreso, sulle modalità relazionali che hanno vissuto, sulla condivisione, negoziazione e costruzione dei saperi; - la costante valorizzazione del bene comune. <p>non si collabora e si partecipa quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il focus del processo di apprendimento/insegnamento è centrato esclusivamente sul programma di insegnamento, per cui l'allievo è orientato principalmente verso la relazione con l'insegnante piuttosto che all'apprendimento con i pari; - la prassi didattica è volta solamente alla trasmissione delle conoscenze ed alla omologazione delle abilità, per cui l'allievo è orientato ad agire in base alle aspettative esplicite dell'insegnante; 	<p>Collaborare e partecipare si producono attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'interazione di gruppo - la comprensione dei diversi punti di vista - il riconoscimento e la valorizzazione delle proprie e delle altrui capacità - la gestione della conflittualità - il contributo di ciascuno all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri <p>In particolare, attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'affinamento della reciprocità e dell'empatia interpersonali - la comprensione e gestione del rapporto azioni-conseguenze - lo sviluppo di una organizzazione cooperativa e collaborativa (classe come organismo governato da una gerarchia di scopi); - la suddivisione di compiti, incarichi, funzioni rispettando i bisogni, gli interessi, le capacità e le difficoltà degli allievi; - il costante richiamo alla valorizzazione del bene comune.

<ul style="list-style-type: none"> - la valutazione degli apprendimenti è volta al confronto e alla competizione fra gli allievi per raggiungere i risultati attesi dall'insegnante; - non c'è interesse né valorizzazione della reciprocità e della relazione di aiuto fra pari; - ogni atto, pensiero o giudizio altrui è vissuto da ogni allievo come minaccia verso la propria esclusiva relazione con l'insegnante. 	
---	--

5. Agire in modo autonomo e responsabile

Nella scuola dell'infanzia	Nella scuola primaria
<p>Agire in modo autonomo e responsabile si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'offrire occasioni per organizzare situazioni; - la sollecitazione della consapevolezza di sé e degli altri (dei limiti e dei talenti propri ed altrui); - la cura del rispetto, della condivisione e della collaborazione; - il favorire negli allievi con continuità il proprio esserci ed orientarsi nelle situazioni; - la condivisione dell'importanza al saper rinunciare alle proprie intenzioni, senza voler primeggiare ma orientandosi alle intenzioni del gruppo, <p>non si agisce in modo autonomo e responsabile quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la scarsa autostima e fiducia in sé producono insicurezza e dipendenza; - in presenza di modelli rigidi e prescrittivi; - per egocentrismo, eccessiva centratura su di sé. 	<p>Agire in modo autonomo e responsabile si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la valenza del gruppo nell'indurre una coscientizzazione su cosa significhi agire in modo responsabile; - l'offrire occasioni per comprendere il senso dei limiti delle azioni, dei pensieri e degli atteggiamenti di ciascun allievo nel gruppo; - il favorire nell'allievo l'implicazione nelle attività e l'assunzione della responsabilità dell'apprendimento e della costruzione personale dei propri saperi; - la cura nella comunità di apprendimento della condivisione nell'investimento personale per la costruzione dei saperi: attraverso l'aiuto reciproco, la costruzione della conoscenza con una varietà di scaffolding (sostegni) offerta da ciascun attore della comunità. <p>non si agisce in modo autonomo e responsabile quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prassi didattica è volta soprattutto alla trasmissione delle conoscenze ed alla omologazione delle abilità, per cui l'allievo si sforza solo di capire ed eseguire cosa l'insegnante si aspetta che si debba fare o dire; - le pratiche dell'allievo sono principalmente autocentrate (proiezione su di sé); - le azioni degli allievi sono fatte in base all'impulsività; - non vi è la condivisione delle regole nelle esperienze di gruppo (ognuno pensa per sé);

Nella scuola primaria	Nella scuola secondaria di primo grado
<p>Agire in modo autonomo e responsabile si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'organizzazione e la gestione di comunità di apprendimento che portano ognuno a comprendere; - l'importanza di agire in modo responsabile; - il senso dei limiti delle proprie azioni, dei pensieri e degli atteggiamenti nei confronti degli altri durante le attività; - il valore dell'implicazione personale nelle attività e l'assunzione della responsabilità dell'apprendimento e della costruzione personale dei propri saperi; - l'importanza della cura della condivisione nell'investimento personale dato per la costruzione dei saperi: attraverso l'aiuto reciproco, la costruzione della conoscenza con una varietà di scaffolding (sostegni) offerta da ciascun attore della comunità; <p>non si agisce in modo autonomo e responsabile quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la prassi didattica è volta soprattutto alla trasmissione delle conoscenze ed alla omologazione delle abilità, per cui l'allievo si sforza solo di capire ed eseguire cosa l'insegnante si aspetta che si debba fare o dire; - le pratiche dell'allievo sono principalmente autocentrate (proiezione su di sé) e; - le azioni degli allievi sono volte soprattutto al soddisfacimento delle attese dell'insegnante; - non vi è la cura della condivisione delle regole nelle esperienze di gruppo: ognuno pensa per sé e al proprio rapporto con l'insegnante e le sue attese; 	<p>Agire in modo autonomo e responsabile si produce:</p> <ul style="list-style-type: none"> - favorendo l'inserimento in modo attivo e consapevole nella realtà scolastica - richiamando diritti e bisogni individuali all'interno di tale realtà e nella vita sociale - guidando a riconoscere: <ul style="list-style-type: none"> diritti e bisogni altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità. <p>Non si agisce in modo autonomo e responsabile quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - manca l'interiorizzazione di regole - prevale l'imposizione immotivata - manca il riconoscimento e la gestione delle emozioni proprie ed altrui

6. Risolvere problemi

Nella scuola dell'infanzia	Nella scuola primaria
<p>Risolvere problemi si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il riformulare una situazione vissuta - l'interiorizzazione del processo (dalle ipotesi alla verifica) - proponendo problemi di equità: formulazione di proposte (ad es. se tutti vogliono parlare come fare?) e loro condivisione - offrendo occasioni per individuare elementi, strumenti, materiali, risorse - proponendo problemi fantastici, graduale trasformazione in problemi logici (es.: 'quanti pesci ci sono nel mare?') - proponendo problemi di vita quotidiana (come mettere le mele nel cesto?) - proponendo problemi su storie (intreccio narrativo) 	<p>Risolvere problemi si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - progettando percorsi risolutivi strutturati in tappe ('come un racconto') - stimolando il comportamento narrativo: connettere le azioni, attribuire loro significato, saper motivare strategie e soluzioni - rappresentando situazioni in forme di piani di azione (fase attiva), ideo-grafiche (fase iconica), di relazioni segni-numeri (fase simbolica), sperimentando diversi modelli di rappresentazione verso quelli più economici e comunicativi - favorendo il passaggio dal linguaggio naturale al linguaggio formale e viceversa, dai dati alle soluzioni (percorsi ad andirivieni) - inventando problemi da situazioni date - lavorando con sequenze temporali (diagrammi di flusso) - proponendo problemi logici, individuazione di variabili, dati in eccesso, dati mancanti, dati 'estranei'
Nella scuola primaria	Nella scuola secondaria di primo grado
<p>Risolvere problemi si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizzando ambienti d'apprendimento adeguati - progettando situazioni problematiche (problem solving, lavoro cooperativo, ..) - prevedendo tempi e spazi necessari alle diverse soluzioni - progettando momenti di confronto e riflessione collettivi (brain storming, conversazioni, rielaborazioni, ...) - prevedendo spazi e tempi dedicati alla conoscenza-soluzione di problemi reali (problemi che i bambini hanno realmente, compresi eventuali difficoltà relative alla scuola,..) - aiutando i bambini a confrontare soluzioni diverse valutandone le particolari implicazioni 	<p>Risolvere problemi si produce:</p> <ul style="list-style-type: none"> - guidando a individuare: <ul style="list-style-type: none"> - gli elementi caratterizzanti la situazione problematica, - le fonti/ risorse adeguate per ricavare/ selezionare dati significativi al fine di risolvere una determinata questione, - gli elementi variabili, quelli interdipendenti, le costanti - richiamando analogie e differenze rispetto a situazioni simili esaminate in precedenza - richiedendo di ipotizzare soluzioni/ percorsi risolutivi via via più strutturati e di verificarli utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline - favorendo il confronto tra percorsi risolutivi alternativi, tra metodi risolutivi differenti - stimolando ad estendere il campo di indagine a partire dal contesto analizzato

7. Individuare collegamenti e relazioni

Nella scuola dell'infanzia	Nella scuola primaria
<p>Individuare collegamenti e relazioni si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - agganciando le proposte alle esperienze vissute a forte valenza emotiva ed affettiva - avviando un lavoro di differenziazione fra ambiente interno ed esterno tale da consentire una riflessione ed una presa di distanza (?) - avviando alla percezione dei fenomeni non isolata ma interdipendente (dall'interazione fra elementi, oggetti, soggetti alle relazioni - si inizia a tener presenti mentalmente gli eventi, gli agenti, le conseguenze, le cause (per brevi periodi e con supporti concreti) - esperienze di trasformazione e conservazione - prime semplici mappe (a ganci, con pochi elementi, a ciliegie,...) - collocazione di oggetti, eventi, situazioni in spazi e tempi (non troppo lontani) - pensare per storie e intrecci (cfr. soluzione di problemi) - individuare il significato attraverso ciò che si vede, si sente (raccontare, descrivere, immaginare) <p>Non si individuano collegamenti quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - si lavora su elementi isolati - il linguaggio è solo paratattico 	<p>Individuare collegamenti e relazioni si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - si inizia a tener presenti mentalmente gli eventi, gli agenti, le conseguenze, le cause (avvio al pensiero reversibile) - orientamento e strutturazione spazio-temporale - criteri di pertinenza logica (classificazioni, definizione di domini,...) - avvio a una percezione dei fenomeni non isolata ma interdipendente (dall'interazione fra elementi, oggetti, soggetti alle relazioni) - relazioni di appartenenza, parentela,... - pensare per storie e intrecci (cfr. soluzione di problemi) - individuare il significato attraverso ciò che si vede, si sente (raccontare, descrivere, immaginare) - avvio alla costruzione di mappe a partire da un repertorio di rappresentazioni mentali inserendo progressivamente nuovi elementi - ristrutturazione di significati in base all'inserimento di nuove informazioni - conoscenza delle fasi di processi di trasformazione
Nella scuola primaria	Nella scuola secondaria di primo grado
<p>Individuare collegamenti e relazioni si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizzare ambienti d'apprendimento adeguati - stimolare i collegamenti e le relazioni spontanee tra il vissuto e le esperienze didattiche proposte - proporre attività plurididattiche (trasversali) - evitare la parcellizzazione delle conoscenze (lavorare per argomenti e non per materie) - fornire occasioni di rivedere le stesse informazioni in contesti differenti - lavorare per mappe concettuali, aiutando i bambini a collegare le informazioni in reti di sapere 	<p>Individuare collegamenti e relazioni si produce attraverso le seguenti attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sottoporre ad esame situazioni significative, ricche di implicazioni effettive - esemplificare, far rilevare collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi - guidare a cogliere l'aspetto d'insieme, anche dopo aver individuato analogie e differenze, coerenze e incoerenze, cause ed effetti - stimolare a riconoscere la natura sistemica dei fenomeni, degli eventi

8. Acquisire ed elaborare informazioni, esprimerle e rappresentarle

Nella scuola dell'infanzia	Nella scuola primaria
<p>Acquisire ed elaborare informazioni, esprimerle e rappresentarle si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dalla 'bolla' personale al progressivo decentramento - rielaborazione dei vissuti e delle esperienze attraverso il disegno, la manipolazione plastica, linguaggi verbali e non verbali, la drammatizzazione 	<p>Acquisire ed elaborare informazioni, esprimerle e rappresentarle si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dimensioni dell'espressione: il sé- gli altri- il mondo- la rielaborazione fantastica - rielaborazione dei vissuti e delle esperienze attraverso il disegno, la manipolazione plastica, linguaggi verbali e non verbali, la drammatizzazione - classificare, selezionare, combinare le informazioni - produrre nuove informazioni attraverso l'individuazione di nessi - ipotizzare nuove soluzioni - ampliare gli ambiti e gli argomenti di riferimento (dal sé al mondo, v. sopra) - tener presente il punto di vista altrui, cosa sanno e cosa non sanno i destinatari <p>Cosa fa ostacolo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'eccessiva ridondanza delle informazioni
Nella scuola primaria	Nella scuola secondaria di primo grado
<p>Acquisire ed elaborare informazioni, esprimerle e rappresentarle si produce attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizzare ambienti d'apprendimento adeguati - dedicare tempi e spazi alla scoperta delle conoscenze dei bambini - progettare attività che si colleghino alle conoscenze e competenze riscontrate - favorire lo sviluppo di percorsi di acquisizione e rielaborazione delle informazioni personali - prevedere modalità di confronto tra le differenti rielaborazioni - prevedere momenti per le relazioni dei bambini (individuali o di gruppo) - favorire rappresentazioni autonome e differenti delle conoscenze acquisite - lavorare sempre facendo confrontare ai bambini le differenti modalità 	<p>Acquisire ed elaborare informazioni, esprimerle e rappresentarle si produce attraverso attività quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - favorire processi di apprendimento di contenuti e modalità comunicative - effettuare collegamenti a conoscenze e metodi esaminati in precedenza - favorire la rappresentazione autonoma di informazioni personali e guidare gradualmente all'utilizzo di diversi strumenti comunicativi - stimolare la discussione, la messa a confronto di informazioni, di rielaborazioni - stimolare la consultazione di fonti riconosciute valide per valutare attendibilità/ utilità di informazioni

competenze linguistiche	competenze logico-matematiche	competenze socio-storico-antropologiche	competenze linguaggi non verbali
il sistema linguistico	pensare per sistemi/insiemi non per elementi isolati (modello dinamico)	operazioni di contestualizzazione e periodizzazione	rappresentazione: codice aperto, codice chiuso
oralità/scrittura: trascrizione/rielaborazione	azioni con materiali omogenei-eterogenei, rappresentazione iconica delle situazioni	risposte a bisogni primari nelle culture	grammatica' dello stimolo: efficacia comunicativa e composizione di elementi grafici, sonori,...
contestualizzazione (riflessione SUL testo)	definizione dell'universo: delimitazione di insiemi ed elementi	definizione del campo di indagine; periodizzazione; definizione di ambiente	rapporto figura-sfondo; creazione di 'balance' (equilibrio)
convenzionalità-arbitrarietà del codice	simbolizzazione	convenzioni culturali; relatività e decentramento del punto di vista; dinamiche sociali	codificazione e transcodificazione
Combinatorietà	probabilità e pluralità di composizioni delle strutture; incertezza; approssimazione	confronto fra fonti; interpretazione; ipotesi; i futuri possibili-auspicabili-probabili	transcodificazione; analogie di effetti in codici diversi; ritmi e sequenze (composizioni)
selezione/ riduzione rispetto a una pluralità di stimoli	dati rilevanti, dati superflui (problematizzazione)	informazioni pertinenti e non pertinenti; distinzione fra eventi e giudizi su eventi	associazioni di contrasti; sfumature
concettualizzazione (parole come operazioni del pensiero)	concetti di serie, numero, rapporto, misura,...)	categorie di tempo (fisico-meteorologico-psicologico: durata, cambiamento, ordine,) categorie di spazio (vissuto-antropomorfizzato-rappresentato) concetto di trasformazione	strumenti, materiali, tecniche di cui fa uso lo specifico codice per produrre particolari effetti
competenza semantica (pertinenza, ambiguità, parafrasi, completezza delle frasi e dei discorsi,...)	concetto di operazione-trasformazione	costruzione di un quadro storico-ambientale ('la vita quotidiana a...') o socio-culturale	eventi di cui si occupa lo specifico codice nello spazio e nel tempo; 'mode' e stili, committenze

creatività-produzione di nuovi significati, analogie, metafore,...	pensiero divergente, soluzioni impreviste	l'immaginario conoscitivo-repertori mitici, fiabeschi, mondi alla rovescia,...	composizioni 'bizzarre' fantastiche assurde....
pianificazione (piano del testo)	strategie di ordinamento dei dati; tabulazioni, grafici; strategie di conteggio (strutture lineari, strutture cicliche)	le strutture antropologiche di base, ciclo della vita, ciclo dell'anno; le strutture della vita associativa	fasi di produzione dell'opera d'arte; sua riproducibilità
comunicazione: varietà e diversità linguistiche (funzioni, registri, sottocodici,...)	il campo dei numeri: i naturali e l'ampliamento (aperture e chiusure; struttura compositiva delle operazioni interne a N. Q, R, Z)	società 'aperte' e società 'chiuse': incontri/scontri fra culture (assimilazione, conflitti, transumanza culturale, interscambi,...)	repertori e 'meticcio' culturale

La tabella, del tutto indicativa, intende suggerire prossimità, affinità, 'cooperazione disciplinare', piuttosto che separatezze e settorialità.

QUALE SCHEMA POSSIAMO ASSUMERE PER SELEZIONARE/DESCRIVERE/ANALIZZARE/DOCUMENTARE LE ESPERIENZE?

SCHEMA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA

Punti essenziali da sviluppare nella stesura della programmazione di classe.

La programmazione annuale dovrebbe riferirsi a questa griglia, la quale prevede un lavoro di compilazione in tre fasi: una prima parte da definire all'inizio anno scolastico (punti 1, 2 e 3 e parte del 5); una seconda parte da stendere lungo tutto l'anno scolastico (punto 4); un'ultima parte (punto 5) da completare alla fine del percorso.

Mentre per la scuola dell'infanzia come per la scuola primaria la compilazione della griglia è a cura di tutto il team insegnanti operanti in una data classe, per la scuola secondaria la seconda parte (punto 4) sarà a cura di ogni singolo insegnante (mentre il resto verrà steso durante i consigli di classe a cura, quindi, di tutti gli insegnanti operanti nella classe).

1. QUADRO DI RIFERIMENTO E MOTIVAZIONI

- a. Realtà scolastica: quale contesto sociale, culturale e pedagogico della classe o classi? Quali problematiche si evidenziano? Che cosa si intende stimolare-valorizzare-superare-migliorare?

2. FINALITA' E/O OBIETTIVI E SCELTE DI CONTENUTI

- a. Finalità generale: obiettivi di tutto il percorso, trasversali, relativi alle competenze che si ritiene fondamentale sviluppare
- b. Obiettivi: pedagogici e didattici
- c. Tempi: relativamente all'insegnamento, è prevista una scansione? Di che tipo? Relativamente all'apprendimento, come vengono considerati i differenti "tempi" degli allievi? Le esperienze didattiche e gli argomenti vengono ripresi o riproposti con modalità differenti?
- d. Contenuti: quali oggetti o contenuti si sono scelti e perché?

3. RIFERIMENTI TEORICI: ci si è avvalsi di letture e discussioni per la stesura della programmazione? A quali autori e/o correnti pedagogiche ci si è riferiti?

4. PERCORSO

a. METODI DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO, RISORSE, STRUMENTI E PROCEDURE

- Metodologie didattiche: quale metodologia/e si intende/ono applicare? Si presta attenzione ai diversi stili di apprendimento? Come?
- Suddivisione dei ruoli: c'è stata una suddivisione dei ruoli tra gli insegnanti? Di che tipo? Con che motivazione?
- Collaborazioni: ci si intende avvalere di collaborazioni esterne, interne o ...?
- Strumenti risorse: quali strumenti e risorse si possiedono e/o si intendono mettere in campo?

b. SVILUPPO DELL'ESPERIENZA E MODIFICHE DI STRATEGIE E STILI DI APPRENDIMENTO

- Esperienza: riflessioni sull'avviamento dell'esperienza.
- Momenti più rilevanti: Come si sono sviluppate le diverse strategie per i differenti stili di apprendimento? (osservazione dei punti di riferimento personali degli allievi per l'evocazione dei contenuti)
- Modifiche: si sono notati cambiamenti negli stili di apprendimento dei bambini?
- Riscontri: come stanno vivendo l'esperienza i bambini? che tipo di riscontro si è previsto nei confronti dei genitori?
- Aspetti originali: quali sono stati gli aspetti più originali del percorso?

c. MONITORAGGIO IN ITINERE

- Monitoraggio: come si pensa di effettuare il monitoraggio-controllo dell'esperienza? Con quali strumenti e tempi?
- Punti di forza e di debolezza: quali momenti critici sono stati rilevati (rispetto al "previsto")? Quali sono state le azioni-momenti vincenti?
- Azioni attivate per superare i punti deboli: presentazione di oggetti di conoscenza attraverso canali differenti; cambiamento di metodo; strategie didattiche (lavoro di gruppo, approfondimento in coppia, uso di supporti tecnologici,...)
- Cambiamenti attuati rispetto a:
 1. azione didattica
 2. organizzazione
 3. ruolo dei protagonisti
 4. relazioni

5. VALUTAZIONE

- a. Valutazione di: conoscenze, informazioni, competenze...abilità... come distinguerle?
- b. Fasi di valutazione: valutazione iniziale, in itinere, finale...come si intendono "valutare"? con che strumenti si rilevano le competenze? Quale rapporto si instaura tra insegnante-valutazione-allievo?
- c. Criteri: vengono usate e diversificate valutazioni di classe, gruppo di lavoro e individuali? La scala di valutazione è relativa all'andamento classe o ai risultati attesi? (ad esempio: media dei risultati distribuiti o valutazione in base ad una scala oggettiva di riferimento?)
- d. Strumenti: quali strumenti per le diverse rilevazioni e successive valutazioni? Verifiche strutturate o aperte, scritte o orali, individuali o collettive, protocolli o prestazioni,... quanti tipi si prevede di utilizzarne?
- e. Modifiche: dagli esiti delle verifiche alle modificazioni delle attività, della programmazione, degli strumenti di verifica stessi.

6. DOCUMENTAZIONE

- a. E' prevista una documentazione del percorso? Con che strumenti?
- b. Quale obiettivo ha la documentazione?