

le attività di **Sostegno didattico**

tracce svolte per la prova **scritta**

per l'ammissione ai corsi di specializzazione

ampia raccolta di tracce svolte su:

- normativa sui percorsi di integrazione/inclusione
- metodologia didattica e metacognizione
- buone prassi e apprendimento cooperativo
- laboratori didattici e tecnologie
- campi di esperienza e strategie didattiche

Tracce svolte
per la prova scritta

le attività di Sostegno didattico



Le attività di Sostegno didattico – I edizione
Tracce svolte per la prova scritta
Copyright © 2014, EdISES S.r.l.

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2018 2017 2016 2015 2014

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

*A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale,
del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

Coordinatore del progetto: Nicola MOLteni

Gli Autori degli elaborati

Nicoletta APICELLA: 92

Luisella CICERI: 14, 15, 16, 17, 18, 41, 46, 77, 148

Antonella COGLIATI: 28, 49, 53, 81, 85, 103, 104, 105

Emanuela D'AMBROS: 5, 20, 21, 22, 24, 25, 42, 43

Ledina DERHEMI: 37, 38, 44, 45, 60, 61

Cinzia FERRARIO: 13, 51, 82, 96

Cinzia GASPARINI: 29, 47, 48, 116, 117

Maria Giuseppina GIORDANO: 1, 7, 8, 88, 108, 109, 150

Rosanna LISSI: 57, 59, 63, 138

Nicola MOLteni: 3, 4, 10, 23, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 52, 55, 56, 58, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 86, 87, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140 (rielaborazione da laboratorio di ricerca-azione sull'autismo della prof. Patrizia Saibene), 141, 142, 143 (rielaborazione da materiale fornito dalla prof. Claudia Giannarelli), 144, 145, 146, 147, 149

Giuseppe NAPOLI: 78

Cooperativa sociale PROGETTO SOCIALE (Cantù): 2, 6, 9, 89, 90, 91

Paola RINALDI: 64, 65

Emanuela RIVA: 19, 83, 84, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 131

Marina SPERONI: 39, 40, 50, 54

Francesca ZAPPA: 11, 12

Progetto grafico: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

Grafica di copertina:  curvilinee

Redazione e Fotocomposizione: EdISES – Napoli

Fotoincisione: R.es. centro pre stampa s.n.c. – Napoli

Stampato presso la Tipolitografia di Enzo Celebrano – Pozzuoli (NA)

Per conto della EdISES – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 6584 423 6

www.edises.it
info@edises.it

Indice generale

Prefazione

ix

Normativa

1. L'integrazione scolastica	3
2. Iscrizione, diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale e piano educativo individualizzato	6
3. La modulistica per l'integrazione scolastica: dalla certificazione alla diagnosi funzionale al profilo dinamico funzionale	9
4. La modulistica per l'integrazione scolastica: il piano educativo individualizzato	12
5. Il modello ICF	15
6. Accordi di programma, protocolli d'intesa, buone prassi	18
7. Il ruolo dell'insegnante di sostegno	20
8. Le altre figure dell'integrazione	22
9. L'educatore scolastico	24
10. Bisogni educativi speciali (BES)	26

Metodologia didattica

11. L'osservazione: criteri ed elementi	31
12. Gli strumenti per l'osservazione	33
13. Scuola dell'infanzia: perché osservare?	35
14. Il <i>cooperative learning</i> : criteri generali	37
15. Il <i>cooperative learning</i> : tipologie di organizzazione	39
16. Alcuni modelli di insegnamento cooperativo	41
17. Gli alunni nell'apprendimento cooperativo	43
18. La <i>peer education</i> e la <i>peer collaboration</i>	45
19. I <i>webquest</i>	47
20. Nuove strategie per lo sviluppo dell'apprendimento e dell'integrazione	50
21. Il contributo della ricerca e dell'innovazione al processo di integrazione	54
22. Metodologia della ricerca pedagogica in educazione speciale	57
23. Tipologie di didattica	60
24. La funzione partecipativa nella relazione attraverso i linguaggi non verbali	62
25. Lo studio dell'intelligenza e delle attività cognitive alla base della prassi educativa	65
26. La didattica metacognitiva	68
27. La valutazione degli alunni	70



Metacognizione

28. Alunni iperattivi con problemi relazionali	75
29. L'autoregolazione cognitiva	77
30. Abilità di relazione: le storie sociali	79
31. Metacognizione e comprensione del testo	81
32. Metacognizione e ritardo cognitivo	84
33. Autostima e motivazione: un intervento di didattica metacognitiva	86
34. Scrivere e riflettere: un'esperienza di sviluppo di competenze sociali e cognitive con alunni diversamente abili	88

Buone prassi

35. Le buone prassi per l'inclusione	93
36. Modalità di raccordo tra docente di sostegno e docente curricolare	95
37. L'alunno con ADHD	98
38. Gli interventi sui comportamenti problema	101
39. Il bambino non vedente e il linguaggio	104
40. Problemi psicologici nell'alunno non vedente che entra nel mondo della scuola	107
41. Attività per favorire l'accoglienza dell'alunno straniero	109
42. Le caratteristiche del ritardo mentale	111
43. Ritardo mentale: come intervenire	113
44. Il lavoro psico-educativo con alunni autistici	116
45. I disturbi dello spettro autistico (ASD)	118
46. L'alunno straniero nella scuola secondaria superiore	120
47. Collaborazione tra docente di sezione e docente di sostegno	122
48. Le caratteristiche del progetto ponte	124
49. Continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria: esempi di buone prassi per l'inclusione	126
50. Condizioni per esperienze senso-percettive significative in un bambino non vedente	129
51. Progetto di rinforzo linguistico per alunni stranieri (non italofoni)	132
52. Adattare gli obiettivi per alunni con deficit cognitivo	135
53. Attività per favorire l'accoglienza dell'alunno con disturbo generalizzato dello sviluppo	137
54. Esplorazione dello spazio aula di un alunno non vedente	139
55. La rete per l'inclusione: dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado	141
56. Indicazioni procedurali per alunni con disturbo dello spettro autistico	144
57. Le fasi del progetto ponte	146
58. L'elaborazione di un progetto ponte	148
59. Metodologie per l'integrazione dell'alunno straniero	150
60. Come promuovere il successo scolastico degli alunni con DSA	152
61. Misure compensative/dispensative per alunni con DSA e BES	155
62. Progetti per alunni in particolare situazione di gravità	158
63. Il coinvolgimento della famiglia di alunni con BES	160

Apprendimento cooperativo

64. Preparazione all'apprendimento cooperativo	165
65. Esperienze di apprendimento cooperativo: un gruppo, tanti colori	167
66. Attività di apprendimento cooperativo: l'ascolto	170
67. Favorire i rapporti collaborativi	173
68. Progettare un'attività di apprendimento cooperativo con un alunno con ritardo cognitivo o con DSA	175
69. Il "gruppo di esperti"	178
70. La carta a "T"	180
71. Un'attività basata sul <i>webquest</i>	182
72. L'apprendimento cooperativo applicato alla geometria	184
73. L'apprendimento cooperativo applicato all'italiano	186
74. La creatività nell'attività di apprendimento cooperativo	189
75. L'apprendimento cooperativo e la storia	191
76. Lavoro cooperativo ed educazione musicale	193
77. Favorire le interazioni prosociali: le attività di tutoraggio	196
78. L'esperienza del progetto tutoring	198
79. Il role playing	201

Laboratori

80. Drammatizzazione e creatività	205
81. Arte teatrale e comunicazione	208
82. Il laboratorio creativo	210
83. Esperienza del bambino prescolare con la letto-scrittura	212
84. Approccio alla scrittura nella scuola dell'infanzia	214
85. Laboratori espressivi e creativi: osservo, leggo, dipingo	216
86. La didattica laboratoriale	218
87. I laboratori espressivi: animazione drammatica e attività teatrale	220
88. Un esempio di laboratorio pratico nella scuola primaria	222
89. I laboratori per l'inclusione: l'autismo	224
90. I laboratori per l'inclusione: il disturbo pervasivo dello sviluppo	226
91. Un'esperienza laboratoriale con i giochi da tavolo	228
92. La semplificazione di un testo	230

Tecnologie

93. Il computer nella scuola dell'infanzia	235
94. Esempificazioni dell'uso del computer	237
95. Videogiochi e apprendimento	240
96. L'uso delle tecnologie per l'inclusione	243
97. L'uso del pc in funzione cooperativa	245
98. Disabilità e pc	247
99. Schemi e mappe per lo studio	249
100. Software per le mappe	252
101. Modalità operative della LIM	254
102. Un esempio di attività con la LIM	256

Campi di esperienza

103. Esempi di creazione di ambienti e spazi educativi	261
104. Esempi di adattamento delle attività motorie	263
105. Esempi di adattamento delle attività verbali	266
106. Adattamenti nella costruzione delle competenze logico-matematiche	269
107. Autonomia personale e organizzazione psicomotoria	271
108. L'acquisizione del concetto di tempo	273
109. L'organizzazione dello schema corporeo	275
110. Difficoltà percettive e prassiche: quale percorso seguire	277
111. Favorire la comunicazione e la relazione: il progetto di animazione drammatica	279
112. La psicomotricità come base per l'apprendimento	281
113. Il gioco e il movimento per alunni con ritardo cognitivo	283
114. Lo sviluppo di competenze personali: numero e spazio	285
115. Acquisizione di prerequisiti relativi alla letto-scrittura	288
116. La conoscenza del mondo: esperienza con la terra	290
117. L'uso spontaneo dei colori	293

Strategie didattiche

118. Il curriculum integrato	297
119. Un esempio di curriculum integrato per la scuola primaria	300
120. Il curriculum integrato e l'acquisizione di abilità sociali	302
121. Integrare gli obiettivi e le discipline nelle unità di insegnamento	305
122. Abilità di autonomia sociale: comprendere il mondo circostante	308
123. Abilità funzionali: saper contare	310
124. Abilità di autonomia: la salute personale	312
125. Adattare il curriculum e la programmazione	314
126. Adeguare gli obiettivi e le attività: come fare?	317
127. Adattare gli obiettivi per alunni con deficit cognitivo	319
128. Strategie per alunni con deficit cognitivo: l'intervento in ambito linguistico	322
129. Adattare gli obiettivi e le attività: italiano	324
130. La stimolazione metafonologica	326
131. Adattare gli obiettivi e le attività: la percezione per l'apprendimento della matematica	329
132. Adattare gli obiettivi e le attività: le materie di studio	332
133. Adattare gli obiettivi e le attività: il laboratorio di storia	334
134. Adattare gli obiettivi e le attività: le scienze	336
135. Strategie di mediazione didattica: l'acquisizione di contenuti	338
136. Adattare gli obiettivi e le attività: la comunicazione funzionale	340
137. L'educazione motoria come veicolo per l'inclusione	342
138. Adattare gli obiettivi curricolari in lingua straniera	344
139. Esempi di indicatori, obiettivi e metodologie riferibili al PEI	346
140. Comunicazione e linguaggio in soggetti con autismo: esempi di obiettivi del PEI	349
141. Modalità di intervento per un alunno con deficit cognitivo: un esempio di programmazione	351

142. Facilitare l'acquisizione degli obiettivi di apprendimento	354
143. Adattare il setting per alunni con problemi relazionali	357
144. Esemplificazione di un PDF	359
145. L'acquisizione delle autonomie nella scuola secondaria	361
146. Esperienze di operatività nella scuola secondaria	363
147. Sviluppare competenze sociali	365
148. L'alunno straniero nella scuola dell'infanzia	367
149. La comunicazione nel bambino ipoacusico	369
150. Facilitare motivazioni e bisogni conoscitivi in alunni con deficit cognitivo	371

Prefazione

Il compito dei docenti è quello di “educare” la persona, nel senso etimologico del termine che deriva dal latino *e-ducere*, cioè “tirar fuori”: aiutare bambini e adolescenti a scoprire il valore di se stessi, delle cose e della realtà circostante.

È essenziale garantire il diritto all'apprendimento a tutti gli alunni, anche a quelli che presentano bisogni educativi speciali. L'esercizio di tale diritto comporta, da parte dei docenti, un particolare impegno in relazione agli stili educativi, alla trasmissione-elaborazione dei saperi, ai metodi di lavoro, alle strategie di organizzazione delle attività in aula. Tutto ciò si traduce nel passaggio dalla “scuola dell'insegnare” alla “scuola dell'apprendere”, che lega l'importanza dell'oggetto culturale e le ragioni del soggetto.

Un principio fondamentale dell'intervento didattico riguarda la capacità di garantire un'integrazione in classe che sia realmente tale. Per ridurre le situazioni di svantaggio che gli alunni con disabilità vivono, è necessario che venga esplicitato l'impegno di tutti i componenti del gruppo dei docenti. Il criterio regolativo deve essere garantito attraverso un duplice legame che valorizzi la diversità nell'apprendimento: dell'alunno diversamente abile verso la classe, ma anche dei compagni del gruppo nei suoi confronti. Questo doppio livello di riconoscimento sta alla base innanzitutto dell'integrazione, e poi dell'inclusione, di tutti gli studenti con bisogni educativi speciali, principalmente di coloro che vivono situazioni di particolare gravità. Un simile modo di vedere va condiviso da tutti gli insegnanti, che devono vivere l'inclusione come un compito educativo che interessa tutto il gruppo degli adulti.

L'istituzione scolastica deve essere attenta ad una molteplicità di aspetti. Innanzitutto la localizzazione, poiché ogni realtà territoriale è chiamata a partecipare ad un disegno unitario in modo originale, nel rispetto delle peculiarità che la caratterizzano, del suo essere inserita in uno specifico contesto sociale e culturale. In secondo luogo l'interdipendenza, che costituisce l'altro versante della localizzazione: ogni singola realtà offre un contributo alle altre e si arricchisce grazie agli scambi che il lavoro collaborativo rende possibile. Questo processo è alla base della costituzione di una rete per l'inclusione degli alunni diversamente abili.

L'obiettivo ultimo è fare in modo che sia il docente curricolare sia l'insegnante di sostegno, in ottemperanza alle proprie specialità e competenze, intervengano per facilitare la partecipazione attiva degli allievi con difficoltà nell'apprendimento e nella relazione.

La scuola ha il compito di “prendere in carico” gli alunni diversamente abili, dall'osservazione iniziale fino all'attuazione di modalità operative per rea-



lizzare il percorso didattico. I docenti sono chiamati ad elaborare un progetto per tutti i soggetti con disabilità, strutturato in base ad opportune risorse e competenze, integrate all'occorrenza da quelle sociali e sanitarie. In tale contesto il ruolo delle tecnologie assume un'importanza sempre più definita come metodologia da utilizzare per favorire forme di apprendimento significativo e cooperativo.

La recente normativa sui BES (Bisogni Educativi Speciali), emanata dal Ministero attraverso circolari e direttive, indirizza i docenti verso la strutturazione di percorsi personalizzati e individualizzati, con particolare riferimento all'utilizzo di una didattica comune (forme di apprendimento cooperativo, didattica metacognitiva, uso delle TIC ecc.), e l'individuazione di strumenti compensativi che consentano l'adattamento delle attività, dei materiali, dei tempi di apprendimento.

È indispensabile, pertanto, promuovere una serie di azioni e di attività di formazione per docenti e dirigenti, così da trasferire le "buone pratiche" all'interno di tutto il contesto scolastico. Gli insegnanti devono essere coinvolti non come semplici destinatari, ma come professionisti che riflettono e attivano modalità didattiche orientate all'integrazione efficace nel normale contesto del fare scuola quotidiano.

Struttura dell'opera

Finalizzato alla preparazione alle prove scritte di selezione ai corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico, il volume propone un ampio ventaglio di tracce svolte sulle principali tematiche dell'integrazione scolastica, così come previsto dai programmi d'esame. Gli elaborati contengono spunti e suggerimenti sulla **normativa** riguardante gli alunni diversamente abili, con indicazioni operative sui percorsi di integrazione/inclusione, sui vari aspetti della **metodologia didattica** orientata all'inclusione, sulla **metacognizione**, ipotizzando i possibili interventi volti a migliorare la capacità di autoregolazione degli alunni con difficoltà. Molta attenzione viene dedicata alle **buone prassi** che una scuola, in una visione di collegialità, deve mettere in atto se intende favorire realmente il processo di integrazione di tutti gli alunni, all'**apprendimento cooperativo**, con molteplici esempi di modalità di interazione tra gli allievi, ai **laboratori**, con numerose tipologie di attività e di percorsi atti a conferire la flessibilità di cui necessita un ambiente educativo di apprendimento pensato per tutti. Altrettanto spazio, infine, viene riservato alle **tecnologie**, il cui uso permette di adeguare la proposta educativa ai bisogni specifici, ai **campi di esperienza** e alle **strategie didattiche**, con numerosi esempi di adattamento di obiettivi, materiali e attività agli alunni in situazione di difficoltà.

Il volume è stato organizzato in vista di uno studio agevole da parte degli aspiranti docenti di sostegno di ogni ordine e grado di scuola, poiché gli spunti e i modelli operativi proposti possono essere facilmente adeguati ai bisogni educativi delle diverse fasce di età degli alunni con disabilità.

Normativa

1. L'integrazione scolastica

Il candidato illustri le caratteristiche della normativa relativa all'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili mettendo in rilievo le caratteristiche delle principali Leggi che hanno posto le basi dell'integrazione scolastica degli alunni disabili.

L'integrazione scolastica è un diritto fondamentale: gli strumenti legislativi esistono, ma spesso ciò che manca è una reale cultura dell'inclusione sociale e della valorizzazione delle abilità individuali.

L'interesse per l'istruzione degli allievi disabili è recente: l'obbligo scolastico viene infatti esteso solo ai ciechi ed ai sordi con la Riforma Gentile del 1923. Dieci anni più tardi l'istruzione speciale prevede classi differenziali per gli allievi con lievi ritardi, ospitate nei normali plessi scolastici e scuole speciali per sordi, ciechi ed anormali psichici, situati in plessi distinti. Per i casi più gravi sono previsti istituti speciali, con lunghi soggiorni in cui gli allievi vivono separati anche dalle famiglie.

Fino alla fine degli anni '60 la logica prevalente rimane quella della separazione, in cui l'allievo disabile viene percepito come un malato da affidare ad un maestro-medico e come potenziale elemento di disturbo.

Nel 1971 la Legge n. 118 prevede l'inserimento degli allievi con disabilità lieve nelle classi comuni della scuola dell'obbligo, senza alcun accenno alla didattica speciale, allo sviluppo potenziale o alle risorse da impegnare. L'allievo con disabilità che fa il suo ingresso nelle classi comuni deve adeguarsi ad esse.

Nel 1975 la Commissione speciale, guidata da F. Falcucci, giunge ad una relazione dettagliata che nega il valore della scolarizzazione riservata e afferma l'idea che la frequenza delle classi comuni non deve necessariamente implicare il raggiungimento di mete culturali comuni. Anche qui l'integrazione scolastica è prevista solo per i soggetti con disabilità lieve.

L'abolizione delle classi differenziali si ha con la Legge 517/1977, che individua modelli didattici flessibili in cui attivare forme di integrazione trasversali, esperienze di interclasse o attività.

Nel 1992 con la Legge n. 104 si giunge, finalmente, ad una *legge quadro*, organica, che riordina gli interventi dei vent'anni precedenti e si concentra non solo sull'assistenza ma anche sull'integrazione e sui diritti dei disabili; la direzione del legislatore è infatti quella di promuovere la *massima autonomia individuale*. La Legge specifica, inoltre, che l'integrazione scolastica deve avvenire per tutti e per ogni ciclo, compresa l'università, nelle classi comuni, organizzate in gruppi di alunni ed affidate ad insegnanti specializzati. Un aspetto centrale della Legge 104 è la *programmazione coordinata* dei servizi scolastici con quelli sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi e sportivi.

Una reale integrazione deve infatti coinvolgere anche gli attori del territorio, per poter divenire sociale e, nel tempo, professionale.



La Legge mira a realizzare la diversità come valore e a rendere ciascun soggetto con disabilità protagonista della propria vita, in ogni suo aspetto. Occorre perciò sperimentare costantemente le capacità, le abilità residue, il dinamismo delle potenzialità, in un costante training educativo che, a partire dalla famiglia e dalla scuola, orienti precocemente verso l'acquisizione delle abilità sociali, in vista di un progetto di vita.

Perseguire una formazione professionale ed un avviamento al lavoro adeguato significa confrontarsi in primo luogo con le reali abilità raggiunte, con le capacità cognitive e relazionali, con gli interessi e le aspettative individuali; occorre poi investire nel concreto, all'interno delle risorse territoriali disponibili.

Si tratta di un *processo educativo* che mira a formare un'immagine adeguata di sé, attraverso un progetto formativo che non indirizzi verso specifiche professioni ma permetta, invece, di sviluppare le reali abilità sociali da spendere poi nei possibili contesti lavorativi. Solo così il processo di integrazione può divenire sociale.

Con successivi decreti e note ministeriali sono stati anche redatti alcuni strumenti dell'integrazione scolastica:

- il *Profilo dinamico funzionale (P.D.F.)*: un documento conseguente alla diagnosi funzionale e preliminare alla formulazione del PEI. Con esso viene definita la situazione di partenza e le tappe di sviluppo conseguite o da conseguire. Mette in evidenza difficoltà e potenzialità dell'alunno. Viene redatto per la prima volta all'inizio del primo anno di frequenza dal c.d. GLH operativo, composto dal Consiglio di classe, dagli operatori della ASL e dai genitori (art. 4 DPR 22/4/1994);
- il *Piano educativo individualizzato (P.E.I.)*: redatto all'inizio di ogni anno scolastico dal c.d. GLH operativo (consiglio di classe + ASL + genitori), è sottoposto a verifiche ed aggiornamenti periodici. Il PEI non coincide con il solo progetto didattico, ma consiste in un vero e proprio progetto di vita in cui vengono definiti gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'integrazione scolastica (art. 5 DPR 22/4/1994).

È stata anche assegnata alla classe in cui è presente l'alunno disabile una figura specifica, l'*insegnante di sostegno*, un docente fornito di formazione specifica, cui è affidata l'integrazione dell'alunno disabile (C.M. 250/1985; Nota n. 4088 2/10/02), figura eventualmente, e nel caso in cui la situazione dell'alunno lo richieda, da affiancare ad altre figure professionali, come quella dell'*assistente educatore*, per affrontare problemi di autonomia e/o di comunicazione (Competenza Comune per le scuole materne, elementari e medie, art. 139 D.Lgs. 112/1998 – Accordo di programma Provincia di Como, allegato 2 punto 1.2).

È importante verificare la *qualità dell'integrazione scolastica* degli alunni disabili nella Scuola Primaria per più di un motivo: innanzitutto per accertare

Metodologia didattica

11. L'osservazione: criteri ed elementi

L'educazione è un evento che disvela qualcosa di sempre più profondo. Nell'educazione i protagonisti, i contesti, i tempi, gli orizzonti di senso, i fini e i metodi possono consentire ad ogni persona di attingere a traguardi pensati, voluti e perseguiti.

Il candidato illustri i principali criteri ed elementi funzionali all'osservazione delle caratteristiche individuali degli alunni.

Crederne nel potenziale educativo significa assumere un atteggiamento di ricerca metodologica continua, sorretti dalla consapevolezza che, con una corretta azione educativa, è possibile permettere lo sviluppo completo di colui che ci sta di fronte e chiede aiuto. Per i docenti è importante trovare la giusta chiave di lettura della diversa abilità attraverso la conoscenza dell'alunno. La conoscenza permette l'educazione e lo strumento principe per conoscere in educazione è osservare.

Nella letteratura pedagogica l'attività osservativa si configura come osservazione evolutiva, attenta a cogliere nei dettagli i possibili punti di biforcazione che conducono alla trasformazione e innovazione dell'apprendimento. Questo aspetto generativo investe i processi formativi e allo stesso tempo gli attori che li rendono possibili.

L'osservazione rappresenta, quindi, uno strumento di ricerca qualitativo in grado di evidenziare il ruolo positivo che gli elementi di complessità e discontinuità giocano nelle situazioni di apprendimento. È una strategia di ricerca ricca e complessa, che si propone non solo finalità di analisi ma anche di cambiamento.

Osservare, infatti, nel suo significato originario di *tekhné*, indica una competenza che ha a che fare con il sapere scientifico, ma anche con quella particolare abilità e sensibilità di comporre gli eventi osservati. Può essere immaginata come una sorta di prisma in grado di scomporre una realtà apparentemente uniforme nei molteplici micromondi che la compongono.

Si osserva per definire l'altro, per evidenziare la capacità o meno di attuare un comportamento dato. Si osserva per conoscere l'altro nella sua originalità e per riconoscersi nella relazione con l'altro, dove lo spazio e l'agire nella reciprocità diventano gli elementi costituenti.

Per conoscere un alunno è necessario guardarlo, ma guardare un alunno non è facile, i nostri occhi guardano solo ciò che vogliamo vedere. Vedere è considerata un'attività naturale e automatica, ma in educazione non è sufficiente vedere in modo naturale, in quanto osservare richiede intenzionalità e un percorso di elaborazione metodologica-organizzativa.

L'osservazione educativa, infatti, possiede una sua specificità, in quanto si applica a situazioni in evoluzione e in divenire. Essa interessa entrambi i partner della situazione osservativa, poiché diventa un luogo di incontro tra



osservatore e osservato. L'alunno nel suo agire manifesta le sue necessità, l'educatore osservando individua i bisogni, le difficoltà e i problemi. L'attività osservativa è anche finalizzata alla realizzazione del progetto educativo, il quale inizia proprio con il ricomporre i frammenti osservativi. Si osserva dunque per conoscere, comprendere, programmare e documentare. È importante sottolineare come la scelta di una specifica attività osservativa è data dalla iniziale definizione dell'obiettivo, quindi dalla definizione chiara di che cosa si vuole guardare esattamente per evitare genericità che conducono a osservazioni imprecise e discutibili.

Gli obiettivi possono essere diversi, come ad esempio la conferma di un'ipotesi, la necessità di capire meglio o di rilevare l'incongruenza o la congruenza di alcuni agiti degli alunni. La motivazione va sempre esplicitata prima di iniziare l'attività osservativa, che ha sempre un preciso scopo descrittivo.

È possibile distinguere una osservazione diretta da una indiretta. L'osservazione diretta è quella che non prevede l'uso di strumenti specifici che diano la possibilità di una visione differita dell'attività. La stessa, a sua volta, si distingue in *osservazione diretta partecipata*, in cui l'osservatore entra nella situazione e ne fa parte, e *osservazione diretta non partecipata*, che prevede la presenza di uno o più osservatori, che non entrano nella situazione, ma ne registrano alcuni aspetti significativi.

L'*osservazione indiretta*, invece, prevede l'uso di strumenti di registrazione in grado di dare una visione differita dell'attività, con il vantaggio di poter essere utilizzata insieme ad altri metodi osservativi. È possibile, inoltre, distinguere diversi tipi di osservazione, come il modello tematico rivolto alla vita di un gruppo o di più alunni, il modello individuale attraverso il quale si segue lo sviluppo dell'allievo e l'evoluzione del comportamento nel tempo.

L'*osservazione mirata* permette, invece, di cogliere in modo specifico e dettagliato un aspetto importante della vita scolastica del soggetto. Per condurre tali osservazioni è necessario descrivere eventi e comportamenti senza incasellarli in categorie predefinite. A tal fine è importante usare un linguaggio descrittivo e non valutativo, non usare termini generici, prestare attenzione ai dettagli e al contesto, inteso come ambiente immediato in cui si manifesta il comportamento.

L'*osservazione guidata* permette invece di cogliere l'evoluzione dell'alunno nel tempo. Definire i tempi significa circoscrivere gli oggetti dell'osservazione, consapevoli che la durata della singola osservazione sul campo varia a seconda del suo peso specifico. È sempre necessario annotare i tempi, i quali possono essere distinti in un tempo-*kronos*, definibile nel "quando" bisogna osservare (una volta al giorno, tre volte in un anno...), e un tempo-*kairos*, inteso come tempo di cui si è partecipi (un mese, due mesi, un trimestre). La capacità osservativa deve diventare per il docente un'abilità acquisita e un'attività permanente.

La collana è rivolta a quanti desiderano acquisire l'**abilitazione all'insegnamento** nelle scuole e che devono pertanto superare gli esami di ammissione previsti dalla normativa sulla formazione del personale docente.

le attività di **Sostegno didattico** **tracce svolte** per la prova **scritta**

Finalizzato alla preparazione alle prove scritte di selezione ai corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico, il volume propone un **ampio ventaglio di tracce svolte** sulle principali tematiche dell'integrazione scolastica, così come previsto dai programmi d'esame.

Gli elaborati contengono spunti e suggerimenti sulla **normativa** riguardante gli alunni diversamente abili, con indicazioni operative sui percorsi di integrazione/inclusione, sui vari aspetti della **metodologia didattica** orientata all'inclusione, sulla **metacognizione**, ipotizzando i possibili interventi volti a migliorare la capacità di autoregolazione degli alunni con difficoltà. Molta attenzione viene dedicata alle **buone prassi** che una scuola, in una visione di collegialità, deve mettere in atto se intende favorire realmente il processo di integrazione di tutti gli alunni, all'**apprendimento cooperativo**, con molteplici esempi di modalità di interazione tra gli allievi, ai **laboratori**, con numerose tipologie di attività e di percorsi atti a conferire la flessibilità di cui necessita un ambiente educativo di apprendimento pensato per tutti. Altrettanto spazio, infine, viene riservato alle **tecnologie**, il cui uso permette di adeguare la proposta educativa ai bisogni specifici, ai **campi di esperienza** e alle **strategie didattiche**, con numerosi esempi di adattamento di obiettivi, materiali e attività agli alunni in situazione di difficoltà. Il volume è stato organizzato in vista di uno studio agevole da parte degli aspiranti docenti di sostegno di ogni ordine e grado di scuola, poiché gli spunti e i modelli operativi proposti possono essere facilmente adeguati ai bisogni educativi delle diverse fasce di età degli alunni con disabilità.

p₁

Per completare la preparazione:

t₁₃ **le attività di Sostegno didattico** - manuale teorico per la prova d'esame
ISBN 9788865842195

te₁ **Competenze linguistiche e comprensione dei testi**
ISBN 9788865841549

QD₅ **Bisogni educativi speciali (BES)** - Strategie di intervento in favore dell'integrazione
ISBN 9788865844274

 sfoglia le demo su edises.it

Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook 

facebook.com/iltirocinioformativoattivo

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



www.edises.it
info@edises.it



€ 24,00

