

Teorie pedagogiche e pratiche educative

Bollettino *on line*

della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer"

Anno XLV, n. 2, luglio-dicembre 2016

Teorie, metodi e strumenti per la relazione educativa

Appunti da un'esperienza di tirocinio

di *Chiara Pignatti*

come citare:

Chiara Pignatti, *Teorie, metodi e strumenti per la relazione educativa. Appunti da un'esperienza di tirocinio*, in "Teorie pedagogiche e pratiche educative", Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", Anno XLV, n. 2, luglio-dicembre 2016, pp. 105-120.



Edizioni della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", Palermo

CHIARA PIGNATTI

TEORIE METODI E STRUMENTI PER LA RELAZIONE EDUCATIVA

APPUNTI DA UN'ESPERIENZA DI TIROCINIO

L'attività di tirocinio, prevista dal Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, ha l'evidente obiettivo di mettere gli studenti in contatto diretto con il futuro contesto professionale, dando la possibilità di comprendere, attraverso l'esperienza, il ruolo e la funzione del docente di scuola primaria e dell'infanzia. In tal senso, l'attività di tirocinio si configura come anello di congiunzione tra sapere teorico e agire pratico, in quanto rende possibile, in un contesto reale, la comprensione profonda delle conoscenze acquisite durante il proprio percorso di studio¹.

Proprio la dimensione pratica acquisisce rilevanza fondamentale nella professione del docente nella misura in cui essa non si configura come semplice esperienza vissuta, ma è seguita da un percorso di riflessione che consente di individuare i punti di forza e di debolezza, di riorganizzare e arricchire l'esperienza stessa, un percorso di riflessione, cioè, incentrato «sui processi cognitivi, sui loro presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione con gli altri soggetti, che si configura come una “riflessione di secondo grado” in quanto, partendo dall'esperienza e ritornando all'esperienza, ci si pone ad un meta-livello di conoscenza e, nel contempo, si potenzia la nostra consapevolezza»². L'esperienza del tirocinio, in quest'ottica, consente proprio di comprendere l'importanza che assume la riflessività, ovvero rendere la pratica didattica un punto di partenza attraverso cui poter continuamente perfezionare il proprio percorso esperienziale e professionale, a partire soprattutto dai *feed-back* provenienti dagli alunni e dalla propria esperienza in classe.

¹ Il presente contributo deriva dalla relazione conclusiva del secondo anno di tirocinio, svolto durante l'Anno Accademico 2014/2015, presso la Direzione Didattica “Nicolò Garzilli” di Palermo.

² E. Mignosi, *La riflessività nel percorso formativo dei formatori*, in Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer», gennaio-giugno 2012, n. 1, p. 19.

In particolare, la seconda annualità di tirocinio è incentrata sull'importanza dell'osservazione, intesa come strumento centrale attraverso cui l'insegnante può focalizzare l'attenzione sui bisogni, sulle esigenze, sulle caratteristiche degli alunni e su tutti gli aspetti che risultano determinanti per progettare interventi didattici efficaci e personalizzati³. Molte sono infatti le variabili che concorrono al successo formativo, ma il risultato più rilevante dell'osservazione in classe consiste nel cogliere, in situazione, il legame profondo che gli aspetti pedagogici e metodologici hanno con gli aspetti relativi alla sfera affettivo-relazionale.

Gli stili di insegnamento/apprendimento

Ogni persona possiede degli stili e delle tendenze costanti sia nella percezione della realtà, sia nell'elaborazione delle conoscenze, sia nei rapporti interpersonali; la diversità di questi stili comporta la predilezione per determinati metodi di studio e di apprendimento e concorre a delineare la personalità e, in particolare, il profilo cognitivo di quella persona. In ambito didattico, tenere conto degli stili degli alunni risulta determinante al fine di promuovere la loro individualità e di rendere significativo il processo di apprendimento: la conoscenza degli stili, infatti, «permette di impostare in modo più adeguato i metodi di apprendimento e le strategie didattiche»⁴.

Secondo il pedagogista García Hoz, lo *stile cognitivo* si configura come un insieme di attitudini che condizionano la modalità di percepire e organizzare gli stimoli, e di concettualizzare le conoscenze. Inoltre, esso presenta una componente razionale, che riguarda l'elaborazione delle informazioni, e una componente affettiva che, invece, fa riferimento all'attenzione, alla motivazione e alla persistenza. L'acquisizione degli stili cognitivi è influenzata da alcuni fattori, quali: il contesto socio-culturale di riferimento, il sesso, l'età, lo stile educativo dei genitori ecc.

Lo psicologo statunitense Stenberg ha proposto un'analisi degli stili cognitivi sulla base della sua "*teoria dell'autogoverno mentale*". Egli so-

³ In particolare, durante il secondo anno di tirocinio, è prevista la trattazione di cinque moduli teorici: la relazione insegnante-alunno, gli stili di insegnamento e di apprendimento, i metodi di insegnamento, le tecnologie didattiche e la realtà organizzativa e normativa.

⁴ A. La Marca, *Voler apprendere per imparare a pensare – Online 1*, in "*Imparare a pensare: l'autoregolazione dell'apprendimento nell'educazione personalizzata*", Palumbo, Milano, 2010, p. 46.

stiene, infatti, che le forme di governo di una società costituiscono l'espressione di ciò che avviene nella mente delle persone e, per tale motivo, possono essere considerate estensioni degli individui. Come i governi, anche le persone, quando pensano ed operano, sono caratterizzate da funzioni, forme, sfere e propensioni differenti, sulla base delle quali è possibile distinguere persone legislative, esecutive, giudiziarie, monarchiche, gerarchiche, oligarchiche, anarchiche, globali, analitiche, interne, esterne, radicali e conservatrici⁵.

Per le loro peculiarità, gli stili cognitivi condizionano fortemente gli *stili di apprendimento*, ovvero le modalità di percezione ed elaborazione dei compiti legati all'apprendimento che favoriscono l'attivazione di determinati comportamenti o strategie⁶. Essi fanno riferimento, quindi, alle vie sensoriali preferenziali, alle modalità più frequenti di elaborazione delle informazioni e ai linguaggi più efficienti. La conoscenza degli stili di apprendimento apporta vantaggi sia agli alunni che agli insegnanti; relativamente ai primi, avere consapevolezza dei propri processi di apprendimento permette di incrementare la capacità metacognitiva: comprendere come si apprende allontana eventuali sensi di inadeguatezza e consente di essere più sicuri e, di conseguenza, più motivati. Per quanto riguarda gli insegnanti, invece, attraverso la valorizzazione degli stili di apprendimento essi possono realizzare una didattica personalizzata, interessando e coinvolgendo tutti gli studenti e attuando strategie che riescano a tenere conto delle specificità di ognuno di loro.

Numerose sono le classificazioni degli stili di apprendimento che, negli anni, sono state proposte; in particolare, un modello a mio avviso particolarmente significativo, è quello di Honey e Mumford. Gli studiosi hanno identificato quattro stili sulla base di un ciclo dell'apprendimento caratterizzato dall'interazione tra il processo di acquisizione e quello di trasformazione della conoscenza. I quattro stili individuati sono: *attivista*, caratterizzato da una preferenza per l'esperienza, per l'azione e per la sperimentazione di situazioni nuove; *riflessivo*, contraddistinto da una maggiore propensione alla riflessione e all'osservazione di esperienze concrete su cui sviluppare idee, decisioni, argomentazioni; *teorico*, in cui si evi-

⁵ A. La Marca, *Voler apprendere per imparare a pensare – Online 1*, cit., pp. 58-60.

⁶ R. Meneghini, *Relazioni fra stili di apprendimento, contesti e stili di insegnamento*, in www.mantova.istruzione.lombardia.it/docenti/.../contesti.e.stili.pres.pps.

denza una preferenza per la valutazione e per la riflessione su concetti, teorie e modelli e sulle relazioni tra essi come modalità di evoluzione delle conoscenze; *pragmatico*, caratterizzato da una preferenza per la pianificazione e dalla necessità di cogliere un legame tra la dimensione teorico-concettuale e l'attività pratica⁷.

Così come gli alunni, anche gli insegnanti hanno stili cognitivi e di apprendimento che influenzano fortemente il loro *stile di insegnamento*, ovvero l'insieme di comportamenti, prevalenti e stabili, che determinano il loro modo di educare. Tale stile può essere pensato come la risultante di diverse componenti, tra cui il sistema valoriale interiorizzato, la personalità, il contesto educativo ecc. Lo psicologo K. Lewin distingue tre stili di insegnamento, ovvero *democratico*, *autoritario* e *permissivo*. Il primo è tipico di un insegnante comprensivo e incoraggiante, che riprende con autorevolezza le condotte inadeguate e che lascia liberi gli alunni di sperimentare in modo personale e creativo. Il secondo si caratterizza per una forte centralità dell'insegnante, anche relativamente alla gestione delle relazioni interpersonali all'interno della classe, e una conseguente scarsa autonomia decisionale degli alunni. Al contrario, lo stile permissivo è proprio degli insegnanti che non si pongono in maniera autorevole, ma evitano di proporre regole e vincoli agli alunni⁸.

Durante le ore di tirocinio condotte in classe, ho potuto osservare i diversi stili adottati da insegnanti differenti. In svariate occasioni ho avuto modo di notare uno stile democratico, caratterizzato dalla disponibilità del docente ad accogliere le proposte e le iniziative dei bambini, e ad adattare strategie differenti per svolgere una stessa attività con alunni diversi. In altre situazioni ho riscontrato uno stile autoritario, che poneva molti vincoli e regole non giustificate agli alunni, relative soprattutto alla loro condotta, che non incoraggiava, durante le lezioni, le interazioni verbali tra gli stessi e non contemplava l'interruzione delle spiegazioni con domande o curiosità. Infine, in altre occasioni ancora, ho avuto modo di notare uno stile permissivo, che lasciava gli alunni liberi di svolgere le attività senza rispetto delle regole, né verso i compagni, né verso l'insegnante stessa, generando un atteggiamento di totale indifferenza nei confronti del gruppo e del suo compito.

⁷ SKILLS, *Analisi degli stili e delle strategie di apprendimento*, in http://www.itiscannizzaro.gov.it/wordpress3/wp-content/uploads/2015/04/Learning_Styles_and_Strategies_Neva-Cellerino-.pdf.

⁸ S. Caravita, *Il disagio psicologico dell'alunno*, Indire, Maggio 2005.

Relativamente ai comportamenti dei docenti nelle situazioni di insegnamento, è possibile distinguere anche insegnanti *indipendenti dal campo*, ovvero maggiormente centrati sul proprio ruolo direttivo nel processo educativo, e docenti *dipendenti dal campo*, maggiormente centrati sull'alunno e sull'interazione reciproca⁹. A tal proposito, ho avuto la possibilità di riscontrare quest'ultima modalità di insegnamento durante la mia esperienza di tirocinio presso la scuola primaria. L'insegnante, infatti, durante le lezioni incoraggiava e favoriva la discussione, il confronto e la socializzazione delle diverse opinioni dei bambini, privilegiando attività che valorizzassero i loro punti di vista e le loro peculiarità.

La riflessione sulle diverse esperienze mi ha permesso di comprendere l'importanza di una congruenza e di una sintonia tra gli stili degli alunni e quelli degli insegnanti, non sempre di facile attuazione, ma determinanti ai fini del successo scolastico. L'efficacia dell'insegnamento è fortemente condizionata dalla capacità di corrispondere ai meccanismi naturali dell'apprendimento: quanto più l'insegnamento segue le modalità dell'apprendimento spontaneo, tanto più ha la possibilità di produrre effetti e risultati positivi in ogni alunno.

Ogni insegnante dovrebbe riconoscere e valorizzare adeguatamente i punti di forza e le potenzialità di ciascun bambino, accrescendo anche la sua consapevolezza circa lo stile preferenziale di apprendimento. Non bisogna, infatti, considerare migliori o valutare positivamente soltanto gli alunni più vicini ai propri stili di pensiero, ma apprezzarli tutti per le loro caratteristiche e per la loro unicità, intervenendo in modo personalizzato e fornendo un continuo sostegno per realizzare i migliori risultati possibili, non solo in ambito scolastico, ma anche nella vita personale di ciascuno di loro.

I metodi di insegnamento

Con il termine metodo non si indica in modo generico uno stile o una strategia, ma «i concetti e i principi che stanno alla base di una azione formativa»¹⁰. Esso, infatti, può essere considerato come una modalità procedurale e processuale, attivata dal docente al fine di facilitare, nell'allievo, l'acquisizione stabile e significativa dei contenuti oggetto di insegnamento¹¹.

⁹ A. La Marca, *Voler apprendere per imparare a pensare - Online 1*, cit., pp. 61-62.

¹⁰ P. L. Muti, *Organizzazione e formazione*, F. Angeli, Milano, 1988, p. 44.

¹¹ F. Tessaro, *Formare con metodo*, in http://cird.unive.it/dspace/bitstream/123456789/42/1/PMI_03_ol_2007_08.pdf.

In ambito didattico, non si può parlare di un unico metodo, ma è necessario fare riferimento a diversi metodi di insegnamento, che devono essere scelti adeguatamente in relazione al contesto, agli obiettivi da conseguire, agli stili e alle caratteristiche degli alunni, ai contenuti ecc.

Diverse sono le classificazioni dei metodi che, negli anni, sono state elaborate dagli studiosi. P. Goguelin, ad esempio, ne distingue quattro tipologie: *affermativi*, caratterizzati dal fatto che l'insegnante possiede la verità e le conoscenze e chiede all'alunno di eseguire e imitare il suo esempio; *interrogativi*, in cui l'insegnante sviluppa e conduce un dialogo con gli alunni, che sono così invitati al ragionamento e al confronto; *attivi*, in cui l'alunno scopre in modo autonomo le conoscenze ed è posto di fronte a problemi o situazioni in cui assume un ruolo attivo, mentre l'insegnante fornisce consulenza e supporto; *permissivi*, in cui l'insegnante non interviene, ma mette a disposizione materiali.

E. Bottero distingue, invece, due macro-categorie, ovvero i *metodi trasmissivi* e i *metodi attivi*; i primi si caratterizzano per il forte ruolo dell'insegnante, la prevalente passività degli alunni, la trasmissione del sapere e la considerazione, quasi esclusiva, della dimensione intellettuale; i secondi, invece, si contraddistinguono per la centralità dell'alunno, il ruolo dell'insegnante come facilitatore, l'elaborazione e la costruzione autonoma del sapere da parte degli allievi.

Il metodo trasmissivo per eccellenza è quello della *lezione tradizionale*, detta anche *frontale*, che consiste nell'esposizione orale dei contenuti da parte dell'insegnante e che è basata sul presupposto che la scuola debba fornire a tutti gli alunni la possibilità di ricevere «una comunicazione culturale indifferenziata, prevalentemente a carattere verbale, da parte dell'insegnante»¹². Il pedagogista J. F. Herbart ha proposto uno schema della lezione tradizionale che ne illustra sinteticamente i momenti essenziali, ovvero: la presentazione dell'argomento, il richiamo delle informazioni possedute, la sistemazione delle nuove conoscenze e, infine, la loro applicazione pratica.

Se da un lato questo metodo può risultare utile ed efficace, in quanto favorisce la trattazione chiara e lineare di numerosi contenuti e informazioni e permette di organizzare e definire facilmente lo studio individuale, dall'altro esso presenta molteplici limiti, quali: la valorizzazione (quasi) esclusiva delle funzioni intellettive, la scarsa considerazione dei ritmi e

¹² U. Avalle - M. Maranzana, *Problemi di pedagogia*, vol. 3, Paravia, Cuneo, 2007, p. 84.

dei tempi di attenzione e di apprendimento degli alunni, lo scarso riferimento agli interessi e alle motivazioni dei bambini, la riduzione al minimo dell'interazione tra insegnante e alunni e tra i bambini stessi.

In diverse occasioni, durante la mia esperienza di tirocinio, ho notato la centralità e il forte ruolo assunti dall'insegnante, che si poneva come depositaria delle conoscenze da "trasmettere" ai bambini; l'apprendimento della grammatica, ad esempio, si svolgeva per lo più in modo nozionistico, in quanto la docente spiegava oralmente e in modo astratto le diverse regole grammaticali e chiedeva subito ai bambini di applicarle attraverso il completamento meccanico di schede ed esercizi. Come afferma la professoressa F. Anello, invece, «per rendere stimolante e feconda l'analisi della lingua occorre superare la superficialità e l'empiricità di molte definizioni» per «attuare dei percorsi di *scoperta grammaticale* su cui condurre gli allievi [...] mettendo in moto quelle capacità di base che sono l'osservazione, la classificazione, il confronto, l'ordinamento, l'inclusione, la categorizzazione»¹³. Esse si configurano, inoltre, come abilità trasversali a tutte le discipline e, pertanto, dovrebbero essere sviluppate e consolidate attraverso metodologie ed attività mirate e specifiche.

Ciò viene sottolineato anche nelle Indicazioni Nazionali, nelle quali si afferma l'importanza e la necessità della «promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale», che devono essere «promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire»¹⁴. Le Indicazioni Nazionali, inoltre, sottolineano l'importanza di una formazione centrata sul *saper fare* e sull'*imparare ad imparare*, non sui singoli contenuti affrontati. Viene infatti affermato che: «la scuola finalizza il curriculum alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale»¹⁵. Inoltre, i docenti devono delineare interventi didattici finalizzati al raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, che

¹³ F. Anello, *Dire, esprimere, comunicare. Strumenti didattici per fare apprendere*, Pensa ed., Lecce, 2012, pp. 186-189.

¹⁴ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 4 settembre 2012, p. 25.

¹⁵ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 4 settembre 2012, p. 14.

«rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo»¹⁶.

L'esperienza precedentemente esposta, mi permette di riflettere sull'importanza della differenza che lo psicologo C. Rogers stabilisce tra due forme di apprendimento che egli definisce “*dal collo in su*” e “*significativo*”. Il primo coinvolge solo la mente e non tiene conto dei sentimenti e dei significati personali dell'alunno, mentre il secondo si basa sull'esperienza ed è «capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende. [...] Esso comporta una partecipazione globale della personalità del soggetto e ha come caratteristica essenziale la significatività», in quanto tale apprendimento si integra strettamente con le sue esperienze e i suoi interessi¹⁷.

Quest'ultimo presupposto risulta centrale nei cosiddetti metodi attivi, opposti a quelli trasmissivi, i quali favoriscono la centralità e il coinvolgimento di tutti gli alunni, nonché la costruzione e la socializzazione, da parte loro, delle conoscenze. Ciò è reso possibile anche attraverso la mediazione dell'insegnante, che facilita l'interiorizzazione dei contenuti nei soggetti conoscenti.

Le principali modalità che rientrano nella categoria dei metodi attivi sono l'*apprendimento per scoperta* e l'*apprendimento cooperativo*.

Il primo si caratterizza per la ricerca, da parte degli alunni, dei contenuti da apprendere, in seguito ad esperienze significative che vengono vissute dagli stessi in prima persona. Questo metodo, in particolare, oltre a favorire il ruolo attivo dei bambini, contribuisce ad accrescere il loro interesse e la loro motivazione, rendendo l'apprendimento non un processo meccanico, ma un percorso stimolante e creativo.

Un'esperienza a mio avviso significativa, durante le ore di tirocinio diretto, è stata la prima lezione di pratica strumentale di due bambini, i quali, per la prima volta, hanno “sperimentato” la tastiera. In quest'occasione, infatti, l'insegnante non ha spiegato il funzionamento dello strumento e le sue caratteristiche, ma ne ha favorito la scoperta da parte dei due alunni, attraverso la libera esplorazione e l'elaborazione di ipotesi che venivano confermate o meno in base all'esperienza diretta con lo strumento stesso. In tal modo, la docente ha consentito l'attivazione di meccanismi di ra-

¹⁶ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 4 settembre 2012, p. 13.

¹⁷ C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1981, pp. 8-9.

gionamento, di curiosità e di attenzione nei bambini, accrescendo il loro interesse e rendendoli protagonisti attivi del loro apprendimento.

L'apprendimento cooperativo, o *cooperative learning*, come suggerisce l'espressione stessa, prevede l'attivazione di momenti di collaborazione in attività di gruppo svolte al fine di raggiungere obiettivi comuni e condivisi, in occasione delle quali ogni bambino ha la possibilità di apportare il proprio contributo personale per il conseguimento del lavoro e del successo del gruppo stesso. In questo modo, la classe diventa «un luogo dove gli studenti si sentono sicuri sia fisicamente che emozionalmente, sostenuti ed entusiasti delle scoperte che ogni giorno fanno»¹⁸. Anche questo metodo, quindi, favorisce l'incremento della motivazione, nonché educa tutti i bambini ad attuare pratiche di mutuo sostegno.

Caratteristica essenziale dei metodi attivi, oltre alla centralità degli alunni, è il ruolo di *facilitatore* e di *mediatore* assunto dal docente, che guida e stimola il processo di interiorizzazione degli studenti e offre continui sostegni e consigli, senza mai sostituirsi ad essi, ma rendendoli sempre più attivi e partecipi. Solo in questo modo, l'insegnante contribuisce ad accrescere l'autonomia, lo spirito critico, la motivazione ad apprendere, il riconoscimento, da parte di ogni bambino, delle proprie capacità e risorse personali, attuando così una didattica metacognitiva, che fornisce strumenti utili ad affrontare consapevolmente e responsabilmente le varie situazioni problematiche non solo a livello scolastico, ma nell'intero percorso di crescita personale.

Le tecnologie didattiche

Nella società contemporanea, caratterizzata da continui e profondi cambiamenti, un'innovazione particolarmente incisiva e determinante è costituita dalle tecnologie, che hanno comportato e continuano a comportare numerose trasformazioni nei processi di acquisizione, produzione e trasmissione delle conoscenze. Esse, infatti, implicano due conseguenze fondamentali: da un lato, orientano le scelte e i comportamenti delle persone verso modelli, simboli e valori innovativi, mentre, dall'altro, producono e trasmettono nuove rappresentazioni e percezioni della realtà che spesso possono rivelarsi distorte e disorientanti.

¹⁸ F. Pedone, *Valutazione delle competenze e autoregolazione dell'apprendimento*, Palumbo, Palermo-Firenze, 2007, p. 93.

Per la loro diffusione sempre più estesa, le tecnologie investono e condizionano fortemente anche l'ambito dell'educazione che, in questo contesto, ha come finalità quella di promuovere e veicolare nei giovani un uso critico e consapevole di questi strumenti. La scuola, infatti, non può ignorare la profonda innovazione che le tecnologie stanno determinando, ma deve riconoscere e prendere in carico la nuova sfida educativa che esse impongono, ovvero la promozione di competenze e conoscenze che permettano ai giovani di muoversi e orientarsi nella società. In questa prospettiva, infatti, la scuola deve evolversi nell'ottica di una *didattica multimediale* che, come afferma la psicologa Patricia Greenfield, sia capace di sfruttare al meglio e in modo differenziato le peculiarità di ogni tecnologia¹⁹.

Nell'articolo 1 del D.M. 111 del 22 aprile 1999 viene sottolineato che «la sperimentazione dell'autonomia scolastica, finalizzata a migliorare gli esiti del processo di insegnamento-apprendimento, concerne prioritariamente la ricerca e l'introduzione di metodologie didattiche che, anche con il ricorso alle nuove tecnologie, favoriscano la crescita culturale e formativa degli alunni, ne riconoscano e valorizzino le diversità, promuovendo le potenzialità di ciascuno».

Le tecnologie per la didattica²⁰ costituiscono degli strumenti privilegiati che consentono l'applicazione dell'*approccio costruttivista*, ormai divenuto modello teorico di riferimento del processo di insegnamento-apprendimento. Tale approccio mette in evidenza la centralità, nel processo formativo, del soggetto che apprende, il quale ha la possibilità di costruire le conoscenze a partire da esperienze dirette vissute in prima persona, nell'ottica della collaborazione, della sinergia e della negoziazione con i compagni. In tal senso, la conoscenza non viene trasmessa dall'inse-

¹⁹ U. Avalle - M. Maranzana, *Problemi di pedagogia*, vol. 2, Paravia, Cuneo, 2007, p. 116.

²⁰ È opportuno ricordare la distinzione tra *tecnologie didattiche* e *tecnologie per la didattica*: la prima espressione indica, infatti, un settore della didattica che utilizza le tecnologie focalizzando principalmente l'attenzione sugli aspetti relativi alle metodologie e ai processi; la seconda, invece, si riferisce a tutti gli strumenti che possono essere utilizzati in ambito educativo-didattico e che non rappresentano più semplicemente degli oggetti di apprendimento, ma vere e proprie risorse ad esso finalizzate. Esse, infatti, vengono considerate, sempre di più, parte integrante delle attività curriculari, in quanto possono rappresentare delle occasioni dinamiche e coinvolgenti di approfondimento, di riflessione, di scoperta e costruzione, da parte degli alunni, di nuove conoscenze.

gnante, ma è il risultato di un processo di costruzione dinamico e collettivo messo in atto dagli alunni. In questo modo, si promuove l'accrescimento della motivazione ad apprendere, della curiosità e dell'interesse, nonché il coinvolgimento degli alunni, che diventano protagonisti attivi del processo di apprendimento. Inoltre, si favorisce l'attivazione di meccanismi di scoperta, di riflessione, di meta-cognizione, nonché l'elaborazione, da parte di ogni bambino, della propria opinione e l'accettazione di quelle altrui, nell'ottica del confronto e del dialogo come occasioni costruttive per condividere diverse interpretazioni della realtà.

Tale approccio costruttivista privilegia, quindi, modalità e strategie di apprendimento cooperative e laboratoriali, condivise anche da una didattica che fa uso delle tecnologie, tra cui ad esempio il *problem solving*, il *cooperative learning*, l'*apprendimento per scoperta*. In tal senso, quindi, «favorendo come effetto trasversale il lavoro cooperativo, la tecnologia conduce a formarsi una visione sociale del mondo dove ognuno ha un ruolo importante e permette di fare un buon uso dell'intelligenza emotiva, valorizzando la propria individualità e coniugandola con quella altrettanto rilevante degli altri»²¹. Questo modo cooperativo di apprendere permette, inoltre, ad ogni alunno di scoprire e accrescere la consapevolezza circa i propri canali preferenziali di conoscenza e i propri processi emozionali e di pensiero, incrementando così le possibilità di sperimentare il successo formativo e di costruire, conseguentemente, un'immagine positiva di sé e delle proprie capacità e qualità. L'utilizzo delle tecnologie consente, pertanto, la personalizzazione della proposta didattica e il rispetto dei ritmi individuali di apprendimento, valorizzando quindi i bisogni, le caratteristiche, le inclinazioni e le capacità di tutti i bambini.

Tutto ciò, inevitabilmente, comporta un notevole cambiamento del ruolo dell'insegnante, che diventa, infatti, «colui il quale organizza occasioni di apprendimento permettendo all'alunno di partecipare alla costruzione del proprio sapere (co-costruzione del sapere)»²². Ciò è possibile, innanzitutto, soltanto attraverso l'acquisizione di specifiche competenze digitali, di cui viene sottolineata l'importanza anche nell'articolo 3 del

²¹ U. Margiotta, *Tecnologie didattiche e processo di insegnamento e apprendimento*, in <http://www.univirtual.it/red/files/file/E2-MargiottaTecnologieProcesso.pdf>.

²² M. Braga, *Tecnologie informatiche e didattica: una sfida aperta*, in https://lapoesiaelospirito.files.wordpress.com/2011/02/cap3_tecnologie_informatiche_e_didattica-1296231438.pdf.

D.M. 249/2010, che le definisce parte integrante dei percorsi formativi degli insegnanti. L'introduzione delle tecnologie nel percorso didattico comporta, infatti, lo sviluppo, da parte dei docenti, di una padronanza specifica degli strumenti e di una conoscenza approfondita dei vantaggi e degli svantaggi di ognuno di essi, per saperli adattare di volta in volta ai percorsi e ai contenuti affrontati, nonché alle peculiarità degli alunni. La semplice presenza dello strumento, infatti, non garantisce un apprendimento efficace, la realizzazione di attività stimolanti e creative e un uso adeguato delle tecnologie stesse.

Lo strumento sicuramente più diffuso a scuola è la *LIM (Lavagna Interattiva Multimediale)*, una lavagna digitale corredata da un video-proiettore e da un pc che ne favoriscono il funzionamento, la cui caratteristica principale è la possibilità di interazione attraverso una penna specifica o semplicemente con le dita. Inoltre, rispetto alla tradizionale lavagna in ardesia, essa presenta alcuni vantaggi, come: la possibilità di favorire sia attività individuali che collettive, la possibilità di recuperare facilmente le risorse e i materiali utilizzati durante le lezioni precedenti e l'utilizzo di un approccio multimediale, che associa la scrittura ad altre forme comunicative come immagini, video, ecc.

Quest'ultimo aspetto permette di privilegiare quegli alunni che riscontrano maggiori difficoltà nel seguire una lezione tradizionale e che, invece, preferiscono un approccio più dinamico e creativo. La LIM, pertanto, grazie alla dimensione multimediale che la contraddistingue, permette di «potenziare contemporaneamente una molteplicità di sistemi sensoriali e simbolici, quindi le “intelligenze multiple” dell'individuo: dall'intelligenza spaziale e linguistica (sistema sensoriale visivo), all'intelligenza musicale (sistema sensoriale auditivo), all'intelligenza corporeo-cinestetica (sistema sensoriale cinestesico) e, attraverso l'ipertestualità, l'intelligenza sia logico-matematica (le connessioni logiche tra i link), che interpersonale (il confronto disciplinare con gli altri), e intrapersonale (la riflessione sulla storia dei percorsi di lettura seguiti)»²³. Non sempre, però, vengono sfruttate tali potenzialità, e la LIM è prevalentemente utilizzata come “maxi-schermo” su cui proiettare presentazioni, filmati o altri materiali didattici. Nonostante le peculiarità elencate, tale strumento presenta anche alcune difficoltà come, ad esempio, il rischio che troppi stimoli

²³ U. Margiotta, *Tecnologie didattiche e processo di insegnamento e apprendimento*, cit.

multimediali creino confusione e costituiscano elementi di distrazione rispetto all'attività che si sta svolgendo, l'eventuale insorgenza di problemi tecnici che possono rallentare l'apprendimento e la difficoltà di inserire in tutte le classi la LIM. Sicuramente, però, essa, se usata adeguatamente, rappresenta una risorsa valida per rendere maggiormente dinamiche, coinvolgenti e stimolanti le attività didattiche, favorendo anche la personalizzazione dell'apprendimento.

Anche i *software didattici* rappresentano strumenti tecnologici che possono avere dei riscontri positivi in alcuni momenti del processo di apprendimento. Essi, infatti, sono programmi che contengono spiegazioni, esercizi, verifiche, correzioni e valutazioni su contenuti inerenti ai programmi scolastici e, per tale caratteristica, possono migliorare la comprensione e l'interiorizzazione degli argomenti trattati. Inoltre, essi risultano particolarmente proficui in quanto, spesso, le verifiche o gli esercizi sono caratterizzati da un'impostazione che procede dal semplice al complesso, favorendo, così, la graduale acquisizione delle conoscenze. Un altro particolare vantaggio dei *software* è quello di associare un *feedback* immediato alla prestazione dell'alunno, che riceve così un rinforzo positivo o negativo sull'esercizio che sta svolgendo. Indubbiamente, anche nell'utilizzo dei *software* è determinante il ruolo del docente, che deve essere in grado di sceglierli e valutarli sulla base degli obiettivi da conseguire, delle esigenze e peculiarità degli alunni, nonché delle caratteristiche specifiche dello strumento, come la grafica, la facilità di utilizzo, la correttezza delle informazioni contenute, ecc. Non tutti i *software*, infatti, possono costituire un valido ed efficace supporto all'azione didattica progettata e non tutti presentano caratteristiche funzionali all'acquisizione di conoscenze e competenze da parte dei bambini.

Sia per l'utilizzo della LIM che per quello dei *software*, una risorsa determinante è il *computer* che, oltre a consentire l'utilizzo di altri strumenti tecnologici, può rappresentare esso stesso un valido supporto alla didattica. Per le sue peculiari qualità, come l'interattività o la dinamicità, infatti, esso permette di facilitare e rendere più coinvolgente sia il lavoro dell'insegnante che può, ad esempio, introdurre un nuovo argomento attraverso una presentazione di *slide*, sia quello degli alunni, che in modo individuale o collettivo possono svolgere attività di approfondimento, rielaborazione o consolidamento in maniera del tutto personalizzata.

Una delle più frequenti attività realizzate dagli alunni, sia a scuola che a casa, è la ricerca su Internet che, se da un lato permette al bambino di sviluppare e potenziare diverse capacità – critica, analitica, riflessiva –,

dall'altro comporta il rischio di accedere a siti poco sicuri o di ricevere una quantità talmente eccessiva di informazioni da non riuscire più ad individuare e selezionare quelle congruenti al proprio ambito di ricerca. Per questi motivi è cruciale il ruolo dell'insegnante, che deve fornire agli alunni gli strumenti necessari a valutare criticamente le risorse disponibili, nonché regole che vincolino le condizioni di accesso alla rete. In questo modo anche Internet può diventare uno strumento didattico a tutti gli effetti, attraverso il quale promuovere e valorizzare le capacità degli alunni e accrescere la loro autonomia nel processo di apprendimento.

Uno dei compiti principali del docente in un contesto di apprendimento in cui si promuove l'uso delle tecnologie è quello di porsi come *mediatore professionale e didattico* tra le risorse tecnologiche e gli alunni, al fine di «favorire un uso critico, creativo ed etico della rete», nonché l'utilizzo degli «ambienti *on line* per promuovere processi collaborativi di apprendimento e meta-cognizione»²⁴. Inoltre, un altro ruolo determinante dell'insegnante in tale contesto è quello di *facilitatore*, che seleziona le attività e gli ambienti di lavoro più adeguati alle caratteristiche e alle potenzialità degli alunni. Egli, inoltre, stimola la riflessione critica e l'elaborazione di idee personali; in tal senso, «la funzione principale del facilitatore è quella di fornire un'impalcatura (*scaffolding*) per una corretta formulazione dei propri pensieri, delle proprie domande, non un elargitore di risposte»²⁵. Infine, l'insegnante deve guidare la ricerca e la scoperta delle conoscenze, ponendosi nel gruppo-classe come «un co-ricercatore [...] con un ruolo di mediazione e di controllo sulla qualità della ricerca stessa e sulla sua direzione. Controllare non significa decidere o determinare i percorsi, bensì riconoscere e far riconoscere i punti cruciali, gli ostacoli epistemologici, le fallacie argomentative e logiche che possono deviarne il corso improduttivamente»²⁶.

Aggiungo che, proprio per la larga ed ancora crescente diffusione delle nuove tecnologie, è importante, specialmente con bambini che frequentano la scuola primaria o dell'infanzia, favorire e promuovere un approccio con la realtà non mediato soltanto da schermi e *display*. Ancora una

²⁴ M. Cinque, *E-teaching. Scenari didattici e competenze dei docenti nell'evoluzione del web*, Palumbo, Palermo-Firenze, 2011, p. 31.

²⁵ M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, La Scuola, Brescia, 2012, p. 138.

²⁶ M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, cit., p. 139.

volta emerge il ruolo di mediatore dell'insegnante, il quale «deve guidare il bambino tra percorsi reali e percorsi immaginari perché le due visioni del mondo non finiscano per diventare incompatibili»²⁷.

La sfera emotivo-relazionale

L'esperienza di tirocinio ha rappresentato un'occasione di riflessione sulle molteplici capacità e competenze che dovrebbero caratterizzare il profilo professionale di ogni docente. Ritengo, in particolare, di aver acquisito maggiore consapevolezza circa la complementarietà che lega gli aspetti più strettamente metodologici a quelli relativi alla sfera affettivo-relazionale. Solo una particolare sinergia tra queste due dimensioni può garantire, infatti, l'instaurazione di un clima sereno all'interno della classe e un'efficace programmazione didattica, che tenga conto degli effettivi bisogni degli alunni.

L'osservazione condotta in classe, ha reso ai miei occhi evidente cosa significhi rendere l'alunno protagonista del processo di apprendimento attraverso esperienze e stimoli significativi, che favoriscano nel bambino un costante e motivato impegno, attraverso cui soltanto sarà possibile giungere ad un autentico successo formativo.

Come spesso accade, il mio apprendimento scaturisce in larga parte da comportamenti che, per le reazioni osservate in situazione e alla luce dei riferimenti teorici sopra riportati, mi sono apparsi negativi e mi hanno perciò permesso di individuare gli errori da evitare e un approccio più adeguato da adottare nel contesto scolastico.

Si è trattato per me di una esperienza particolarmente motivante e coinvolgente, non solo dal punto di vista professionale, ma anche da quello umano e affettivo, per le relazioni che ho avuto la possibilità di instaurare e per quelle che ho potuto osservare tra bambini e insegnanti.

Penso che proprio l'instaurazione di relazioni profonde e sincere tra alunno e insegnante rappresenti uno degli aspetti più qualificanti e stimolanti della professione docente, nonché la condizione determinante per la realizzazione di un processo di apprendimento autentico e significativo: i docenti non hanno un ruolo rilevante solo in relazione all'ambito strettamente educativo e didattico ma, più in generale, rappresentano e vengono riconosciuti dai loro alunni come una guida e un riferimento costanti anche per gli aspetti della loro esperienza quotidiana.

²⁷ M. Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*, cit., p. 51.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Anello, F. (2012), *Dire, esprimere, comunicare. Strumenti didattici per fare apprendere*, Pensa ed., Lecce;
- Avalle, U. e Maranzana, M. (2007), *Problemi di pedagogia* voll. 2-3, Paravia, Cuneo;
- Braga, M., *Tecnologie informatiche e didattica: una sfida aperta*, in https://lapoesiaelospirito.files.wordpress.com/2011/02/cap3_tecnologie_informatiche_e_didattica-1296231438.pdf;
- Caravita S. (Maggio 2005), *Il disagio psicologico dell'alunno*, Indire;
- D. M. n. 111 del 22 Aprile 1999;
- D. M. n. 249 del 10 Settembre 2010;
- La Marca, A. (2010), *Voler apprendere per imparare a pensare – Online 1*: in “*Imparare a pensare: l'autoregolazione dell'apprendimento nell'educazione personalizzata*”, Palumbo, Milano;
- Margiotta, U., *Tecnologie didattiche e processo di insegnamento e apprendimento*, in <http://www.univirtual.it/red/files/file/E2-Margiotta-TecnologieProcesso.pdf>;
- Meneghini, R., *Relazioni fra stili di apprendimento, contesti e stili di insegnamento*, in www.mantova.istruzione.lombardia.it/docenti/.../contesti.e.stili.pres.pps;
- Mignosi E. (2012), *La riflessività nel percorso formativo dei formatori*, in Bollettino della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”, gennaio-giugno n. 1;
- M. I. U. R. (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*;
- Muti P. L. (1988), *Organizzazione e formazione*, F. Angeli, Milano;
- Pedone, F. (2007), *Valutazione delle competenze e autoregolazione dell'apprendimento*, Palumbo, Palermo-Firenze;
- Rogers C. (1981), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze;
- SKILLS, *Analisi degli stili e delle strategie di apprendimento*, in http://www.itiscannizzaro.gov.it/wordpress3/wp-content/uploads/2015/04/Learning_Styles_and_Strategies_Neva-Cellerino-.pdf;
- Tessaro, F. *Formare con metodo*, in http://cird.unive.it/dspace/bitstream/123456789/42/1/PMI_03_ol_2007_08.pdf;
- Vinciguerra, M. (2012), *Pedagogia e filosofia per bambini*, La Scuola, Brescia.