



OXFAM
Italia



LA SCUOLA DI TUTTI

PRATICHE DI EDUCAZIONE INCLUSIVA E CITTADINANZA ATTIVA PER IL SUCCESSO SCOLASTICO

Manuale per docenti delle scuole secondarie di I e II grado

Il presente testo è stato realizzato nell'ambito del progetto *Nessuno escluso – Supporting communities in Tuscany* grazie al contributo della Fondazione Burberry.

Hanno partecipato alla realizzazione:

responsabile del programma: **Sibilla Filippi**

responsabile area educativa: **Elisa Carboni**

formatrice Oxfam e formatrice Miur: **Carla Marsili**

formatrice Oxfam: **Francesca Terenzi**

educatrice Oxfam: **Daria Franceschini**

educatrice Pane e Rose: **Giulia Alfani**

docenti delle scuole: **prof.ssa Paola Bianco** Ist. Marconi di Prato; **prof.ssa Francesca Russo** Ist. Comp. Pacetti di Prato;

prof.ssa Isabella Panducci I.I.S. Sassetti-Peruzzi di Firenze

responsabile comunicazione: **Erica Guaraldo**

grafico: **Francesco Salis**

Fotografia in copertina: **Nicola Melloni/Oxfam**

Si ringraziano tutti i docenti delle scuole secondarie coinvolte che hanno partecipato alla sperimentazione e alla produzione dei materiali didattici nel corso a.s.2018-19.

Pubblicazione: settembre 2019

Il materiale può anche essere scaricato al link: <http://www.oxfamedu.it/>

SOMMARIO

INTRODUZIONE

4

Capitolo 1 - Approcci teorico-metodologici per la lotta alla povertà educativa

7

- 1.1 Politiche educative europee di lotta alla povertà educativa e inclusione 7
- 1.2 Una scelta di metodo: l'approccio della didattica inclusiva nelle classi ad abilità differenziate 7
- 1.3 Un nuovo sguardo: gli strumenti di valutazione e l'autovalutazione nell'approccio della didattica inclusiva in classe 8
- 1.4 Protagonismo giovanile e cittadinanza attiva: il dispositivo del Mentoring per combattere la dispersione scolastica 10

Capitolo 2 - Come applicare l'educazione inclusiva e il mentoring a scuola: indicazioni pratiche e strumenti operativi

14

- 2.1 Creare e sperimentare unità didattiche stratificate per il successo scolastico: istruzioni per l'uso 14
- 2.2 Il lavoro dei docenti: esempi di unità didattiche per le scuole secondarie di I e II grado su ambito scientifico e umanistico 17
 - Unità didattica stratificata per le scuole secondarie di secondo grado: Le Petit Prince 20
 - Unità didattica stratificata per le scuole secondarie di secondo grado: Sistemi Lineari 26
 - Unità didattica stratificata per le scuole secondarie di primo grado: Le Migrazioni dell'800 36
- 2.3 Gruppi mentor crescono: selezione e formazione dei mentor dentro le scuole 51
- 2.4 Percorso formativo per studenti mentor 54
 - Unità formative (primo incontro). Mi presento: la storia di me 58
 - Unità formative (secondo incontro). 2.a Fare il mentor. Motivazioni e competenze 65
 - Unità formative (secondo incontro). 2.b Il ruolo e gli strumenti del mentor 70
 - Unità formative (terzo incontro). Le attività del gruppo mentor 95

Conclusioni

102

Bibliografia

104

INTRODUZIONE

Combattere la povertà educativa e promuovere un'educazione inclusiva e di qualità per tutti sono azioni che contribuiscono in modo fondamentale al lavoro di contrasto alle ingiustizie e disuguaglianze che Oxfam porta avanti in Italia ed in oltre 90 paesi del mondo. Da oltre 10 anni Oxfam ha posto nel dibattito pubblico il tema di come l'estremizzazione della disuguaglianza di ricchezza crescente determini situazioni crescenti di povertà, disagio ed esclusione sociale. Le conseguenze, soprattutto per le future generazioni, sono mancate opportunità di crescita personale e professionale e ridotte opportunità di mobilità sociale per migliorare le proprie condizioni di vita e futuro, condannando gran parte della popolazione mondiale a subire l'ingiustizia della povertà. Coerentemente al quarto obiettivo di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite - *Offrire un'educazione di qualità, inclusiva e paritaria e promuovere le opportunità di apprendimento durante la vita per tutti* - Oxfam si impegna per garantire accesso all'istruzione e alle opportunità di formazione a tutti i livelli e per tutti ponendo forte attenzione alla qualità dell'offerta formativa secondo un'ottica inclusiva e democratica.

L'approccio dell'Educazione inclusiva e interculturale è una dimensione trasversale a tutti gli ambiti del nostro intervento e rimanda alla necessaria attenzione da porre alla dimensione individuale e personale, alla specificità dei bisogni educativi e al valore della diversità come opportunità di scambio e crescita reciproca per l'intera comunità educativa. Per Oxfam è chiaro che l'educazione inclusiva è una questione di equità e giustizia sociale nei confronti dei soggetti più vulnerabili che vivono in condizioni sociali, economiche e culturali di povertà e marginalizzazione: minori italiani e stranieri a rischio di dispersione scolastica o fuori dal sistema della formazione e del mondo del lavoro, famiglie in condizioni di fragilità e povertà e più in generale soggetti e fasce di popolazione a rischio di esclusione sociale.

Due i principali filoni d'intervento su cui agiamo con una pluralità di azioni programmatiche e diversificate ma complementari: a) lotta alla dispersione ed abbandono scolastico, da intendersi più in generale come impegno a eliminare le cause della povertà educativa e sociale; b) educazione degli adulti (italiani e provenienti da ogni altro paese) volta a rafforzare l'esercizio della cittadinanza attiva per promuovere inclusione sociale e culturale.

Di qui lo sviluppo di programmi pluriennali, integrati e organici, capaci di incidere sulla qualità ed organizzazione del sistema educativo e formativo, sia per quanto riguarda la rimozione delle barriere che ne impediscono l'accesso, sia per aumentare il livello della qualità dei servizi offerti.

L'impegno di Oxfam diviene sempre più quello di promuovere presidi educativi duraturi e sostenibili, in grado di incidere significativamente e a lungo termine sulla condizione di vita delle persone attraverso il rafforzamento delle comunità educanti: le famiglie, la scuola, i singoli cittadini, le reti sociali, i soggetti pubblici e privati del territorio, tutti responsabilmente coinvolti nel rendere la nostra società più coesa ed inclusiva.

In una logica di welfare comunitario, Oxfam lavora per costruire un sistema di collaborazioni e condivisioni aperto a soggetti pubblici e privati, ma soprattutto, un sistema rivolto ai giovani, famiglie e cittadini pensando a loro non solo come destinatari dei servizi, ma come protagonisti e attori del proprio cambiamento.

Il testo che qui presentiamo è il risultato del lavoro di ricerca e formazione svolto grazie al progetto *Supporting communities in Tuscany*, programma di lotta alla povertà educativa finanziato dalla Fondazione Burberry per l'a.s. 2018 fino all'a.s. 2022 e rivolto alle scuole secondarie di I e II grado di Firenze, Prato, Empoli e Campi Bisenzio. Obiettivo primo è quello di ridurre e incidere sui fenomeni di dispersione scolastica attraverso lo sviluppo del modello della didattica inclusiva e della metodologia del mentoring.

Il testo vuole essere un materiale operativo per i docenti interessati ad approfondire i riferimenti normativi e principi teorici e metodologici dell'approccio *Educazione inclusiva e metodologia Mentoring* che abbiamo proposto alle scuole di Firenze e Prato per la sperimentazione di questo primo anno. Sono quindi presentate le indicazioni operative per la produzione di materiali didattici stratificati da utilizzare in classe e presentati alcuni esempi di unità prodotte dai docenti stessi durante i momenti di formazione e sperimentazione svolti in classe. Nell'ultima parte del testo invece vengono presentate struttura e relative risorse didattiche che i docenti possono utilizzare per la formazione dei gruppi mentor. Il testo si chiude con alcune valutazioni raccolte sul campo direttamente dalla voce dei protagonisti che con coraggio e determinazione si sono messi in gioco: circa 100 docenti coinvolti nei momenti formativi e di

consulenza e oltre 450 studenti che hanno partecipato agli interventi o che sono stati attivamente coinvolti nel ruolo di mentor. Riteniamo che l'approccio inclusivo e la metodologia del mentor, in quanto strumento di partecipazione attiva degli studenti, possano portare un grande contributo per rinnovare il sistema scuola, offrendo alle ragazze e ai ragazzi pari opportunità per il successo scolastico e dando la possibilità di vivere l'esperienza scolastica come momento di crescita personale e collettivo. Nei prossimi tre anni il nostro impegno sarà quello di estendere ulteriormente la sperimentazione anche ai territori di Campi Bisenzio ed Empoli al fine di sistematizzare, grazie anche al sistema di analisi e valutazione messo in atto, un programma di lotta alla dispersione scolastica e povertà educativa capace di generare davvero un cambiamento nel sistema scolastico.

Elisa Bacciotti

Direttrice

Campagne e programmi Oxfam Italia



CAPITOLO 1

APPROCCI TEORICO-METODOLOGICI PER LA LOTTA ALLA POVERTÀ EDUCATIVA

1.1 Politiche educative europee di lotta alla povertà educativa e inclusione

“Ogni persona ha diritto a un’istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivo, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro”.

Questo è il principio primo del Pilastro Europeo dei Diritti Sociali promosso dal Consiglio Europeo, dal Parlamento Europeo e dalla Commissione Europea nel dicembre 2017. L'accordo sottolinea l'importanza della dimensione sociale, educativa e culturale delle politiche UE per costruire un futuro comune e una coesione sociale senza escludere nessuno. In questa prospettiva l'educazione inclusiva, l'uguaglianza, l'equità, la non discriminazione e la promozione di competenze civiche saranno sempre più un'area prioritaria per la cooperazione dei paesi europei sull'educazione e la formazione. Il sistema di educazione e formazione affronta la sfida di garantire parità di accesso ad un'educazione di alta qualità, in particolare raggiungendo gli apprendenti più svantaggiati e con diversi background e includendo apprendenti con bisogni speciali, basse competenze, background migratorio. Ancora oggi i dati OC-SA-PISA confermano che l'attuale sistema di educazione non è in grado di garantire un supporto effettivo e un successo formativo soprattutto agli apprendenti con background svantaggiati (a livello cognitivo, sociale, culturale, economico). Il problema della disuguaglianza nel sistema educativo europeo sta crescendo a causa anche della complessità delle dinamiche sociali e culturali e anche per la mancanza di una visione olistica del sistema educazione che gestisca la diversità in tutti i suoi aspetti. In linea con i principi e le raccomandazioni della strategia europea 2020, obiettivo di sviluppo del millennio 4 e quadro ET 2020 (collaborazione strategica a livello europeo) che sottolinea il valore di una educazione inclusiva e di qualità per tutti Oxfam sviluppa una proposta innovativa per progettare un nuovo sistema di educazione per le scuole in grado di sviluppare curricula e pratiche di insegnamento più inclusive, flessibili e innovative per combattere la dispersione scolastica e l'esclusione sociale degli studenti vulnerabili. Da maggio 2009 le conclusioni del Consiglio sul quadro strategico per la collaborazione europea in educazione e formazione sottolinea l'opportunità di adottare un approccio inclusivo valorizzando il ruolo attivo degli insegnanti, degli educatori, degli studenti per promuovere un cambiamento reale nella scuola e nelle reali opportunità di inclusione, integrazione e lo star bene a scuola per tutti gli studenti. Educazione e formazione forniscono agli individui la conoscenza, le abilità e la competenza che consentano loro di crescere e influenzare le loro situazioni, allargando le loro prospettive, gettando le basi per una cittadinanza e i valori democratici e promuovendo inclusione, uguaglianza e equità. In questa prospettiva i programmi di Oxfam Italia rispondono adeguatamente a queste sfide e alle priorità identificate dalle politiche UE agendo su tre livelli: 1) rafforzando il profilo della professione docente; 2) combattendo l'abbandono scolastico e la dispersione scolastica con interventi individualizzati e motivanti; 3) promuovendo cittadinanza attiva e inclusione sociale. Il cambiamento nel sistema di educazione verso una prospettiva inclusiva è strettamente connesso alla crescente complessità del sistema scuola e ai nuovi bisogni formativi, sociali e culturali di cui gli studenti sono portatori: complessità e l'eterogeneità dei contesti classe richiedono sempre più da parte dei docenti e degli educatori lo sviluppo di competenze nuove per favorire processi di apprendimento capaci di motivare al successo formativo, sviluppando competenze chiave per la cittadinanza attiva e l'inclusione.

1.2 Una scelta di metodo: l'approccio della didattica inclusiva nelle classi ad abilità differenziate

Il modello d'intervento della didattica inclusiva che proponiamo per il lavoro con le scuole è il frutto dell'esperienza sviluppata nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come L2 nelle classi ad abilità differenziata (CAD) e, in parte, anche dall'esperienza di inclusione per le disabilità e BES svolta negli ultimi decenni. Come Dario Ianes ci ricorda (*La Speciale Normalità* - Erickson 2006) definisce il concetto di normalità come *“uguaglianza di valore, pari valore di ognuno”*. Il rischio reale, per citare Ianes, è *“non riconoscere la specificità dei bisogni e quindi non dare risposte adatte”*. Il punto di vista che adottiamo per il lavoro in classe è quello della CAD (classi ad abilità differenziate) perché riconosciamo che dentro la classe si ritrovano personalità e intelligenze diverse, attitudini, motivazioni allo studio, sviluppi cognitivi non omogenei, stili di apprendimento e cognitivi personali e unici. Una CAD è un sistema aperto in cui la *“DIFFERENZA”* su più livelli è la chiave per la gestione efficace dell'apprendimento. Nel 2004 il gruppo di lavoro CAD all'interno del laboratorio ITALS del Dipartimento di Scienze del linguaggio di Cà Foscari di Venezia si è focalizzato non solo sulle strategie

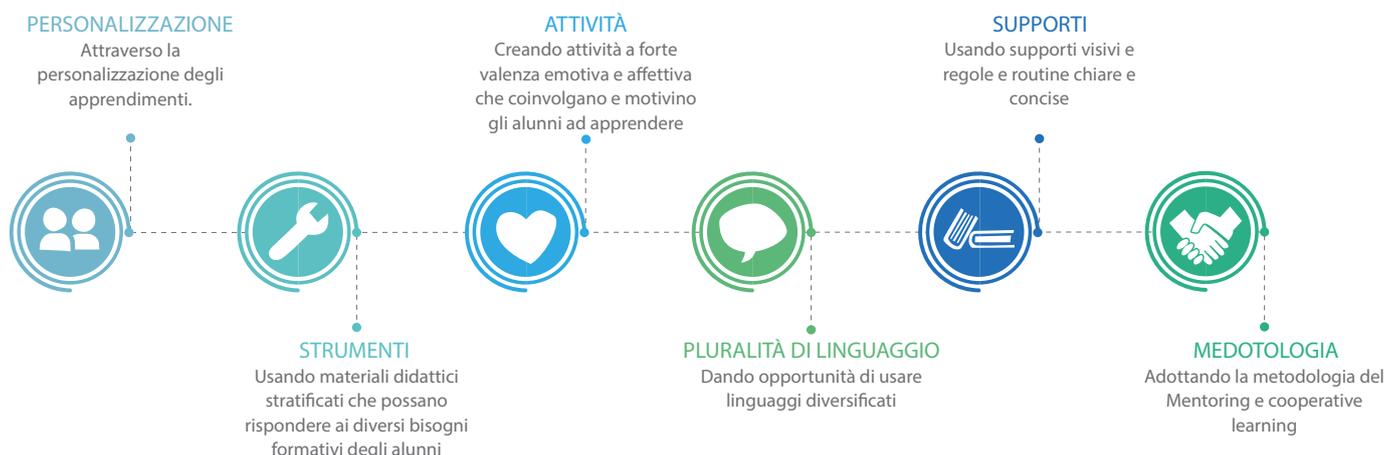
per facilitare l'apprendimento dell'italiano da parte di studenti migranti ma soprattutto e in particolare, rispetto alla comprensione linguistica e alla metodologia d' insegnamento. La possibilità di accesso al sapere di tutti gli studenti, si è visto, è strettamente legata alla comprensione linguistica e alla metodologia di insegnamento adottata. Il gruppo ha elaborato un modello di Unità didattica stratificata (UDS) che valorizzasse tutti gli studenti abbandonando il concetto di "migliore della classe" per arrivare ad una comunità-classe in cui le persone si riconoscano e riconoscano serenamente punti di forza e debolezza e che, grazie alla cooperazione, riescano a crescere insieme non solo dal punto di vista linguistico-didattico-cognitivo ma anche da quello relazionale ed emotivo. Sviluppando quell'atteggiamento che Fabio Caon definisce "interesse corresponsabilizzante" (Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate- Guerra 2006) Caon evidenzia come l'insegnante possa impiegare numerosi strumenti per rispondere alle differenze individuali in termini di stili cognitivi, canali sensoriali, intelligenze e background linguistico, socio-culturale e educativo. Sulla base di questi principi e approcci teorico e metodologico come Oxfam abbiamo sviluppato un modello di educazione inclusiva da proporre per tutto il gruppo classe basato su unità didattiche stratificate prodotte dai docenti stessi nei diversi ambiti disciplinari capaci di stimolare processi di apprendimento efficaci per tutti gli apprendenti indipendentemente dai livelli di competenze e capacità.

1.3 Un nuovo sguardo: gli strumenti di valutazione e l'autovalutazione nell'approccio della didattica inclusiva in classe

Occorre ricordare che alla base di ogni opera di valutazione c'è sempre un quadro di valori educativi. Il momento della valutazione e la sua trasparenza e percezione, il feedback da parte dell'insegnante e da parte dei pari sono momenti importantissimi. Se ben gestiti essi assumono una positiva funzione di stimolo e motivazione e sviluppano processi valutativi e auto valutativi contribuendo al potenziamento delle capacità riflessive e di autonomia dell'individuo. Nel creare un'aula inclusiva gli insegnanti dovranno considerare e valutare, dunque, non solo come insegnano e cosa insegnano, ma anche valori inclusivi come il rispetto, la cooperazione, la collaborazione, la disponibilità e l'empatia. Essi sono la base delle relazioni umane. Quando gli insegnanti discutono e negoziano le regole coi propri allievi, le aule diventano luoghi per apprendere comportamenti pro-sociali. Gli insegnanti hanno l'opportunità di modellare e dimostrare quotidianamente comportamenti pro-sociali nel modo in cui parlano e agiscono. Imparare a comportarsi in modo pro-sociale e in modo inclusivo è di beneficio per gli insegnanti, gli alunni, i loro coetanei, la comunità scolastica e la società in generale. In una lezione comunicativa centrata sullo studente, l'insegnante imposta attività che incoraggino gli studenti a lavorare insieme in coppie e gruppi e ad ascoltarsi a vicenda in attività di gap di comunicazione/informazione. In questo modo all'interno della classe si costruisce una comunità.

In ambito di apprendimento cooperativo è opportuno fare alcune considerazioni in merito a valutazione e autovalutazione:

- esplicitare sempre agli allievi gli obiettivi di apprendimento, i risultati attesi e i criteri di valutazione. Questo è particolarmente importante in presenza di test di verifica stratificati.
- predisporre prove stratificate che riflettano la prestazione da valutare e dare prove contestualizzate e non imprevedibili o astratte.
- distinguere tra fase di assessment (raccolta informazioni sul processo di apprendimento) e fase di valutazione vera e propria.
- Non media matematica ma tenere conto del miglioramento rispetto ai livelli di partenza.



La personalizzazione: risponde alla necessità di tenere in considerazione le diverse personalità e intelligenze degli alunni, l'attitudine di ciascuno per l'apprendimento, la motivazione allo studio, diversa da persona a persona, lo sviluppo cognitivo, gli stili cognitivi e di apprendimento e il contesto socioculturale di appartenenza (Caon 2006: 11-17).

La personalizzazione è attuata rispetto:

- alle metodologie e strategie didattiche;
- alle tecniche didattiche;
- alla tipologia di task;
- ai ritmi di gestione della lezione e all'organizzazione spaziale nell'aula.

La stratificazione: Il concetto di stratificazione (D'Annunzio, Della Puppa 2006: 147-148) si riferisce in generale alla possibilità di procedere in classe proponendo attività, compiti o esercizi organizzati a strati, che vanno dal più semplice al più complesso ma che possono essere utilizzati simultaneamente in classe, spesso in un'unica scheda di attività o compiti da svolgere. Gli strati, costruiti ad hoc dal docente, possono corrispondere a diversi gradi di accessibilità ad un testo o ad un significato, ma possono anche costituire interessanti "aperture laterali" in direzione della personalizzazione. Più fattori interrelati ci permettono di definire la complessità di un compito. Tali fattori riguardano in parte l'input, in parte l'output e in buona misura anche lo studente con le sue competenze, la sua preparazione e le sue abilità. I fattori di complessità del compito sono riconducibili al contesto, al testo o al compito stesso (Coonan 2002: 181-182).

Si opera, di solito, in tre direzioni:

- stratificando i contenuti, in particolare gli esponenti linguistici;
- i compiti;
- le tecniche didattiche.

I principali punti di forza rilevati dal modello proposto sono:

- Contenuti e compiti calibrati su ciascuno. La stratificazione consente la personalizzazione degli apprendimenti;
- Aumento della motivazione per il fatto di poter scegliere quali attività svolgere e di affrontare il livello di difficoltà sentito più vicino alle proprie capacità;
- lavorare su strutture linguistiche diverse a seconda del livello;
- stratificare i TEST, ad esempio in una scheda uguale per tutti, con compiti eleggibili nello stesso foglio vengono riportate attività di difficoltà diverse;
- Stratificare le tecniche didattiche;
- Utilizzo della metodologia jigsaw nei gruppi misti. Ogni alunno riceve la propria consegna (consegne stratificate) ed esegue il compito. Se ci sono dubbi o domande, si cerca prima di risolverli all'interno del gruppo.

L'insegnante ha qui una funzione di supervisione, ma interviene il meno possibile (salvo in casi di conflitto o di blocco personale da parte di alcuni alunni). Al termine del lavoro individuale, è il momento della condivisione: i membri di ogni gruppo completano insieme la scheda per il gruppo (una copia per gruppo). Si tratta di una tabella comune che riporta tutte le parole e le informazioni emerse dai lavori individuali.



1.4 Protagonismo giovanile e cittadinanza attiva: il dispositivo del Mentoring per combattere la dispersione scolastica

Oxfam Italia da sempre si propone con i suoi interventi di contribuire a innovare le metodologie didattiche dei docenti per favorire l'inclusione, la partecipazione attiva degli studenti e il protagonismo giovanile. In un mondo sempre più globalizzato e denso di conflittualità, i giovani posti di fronte alle nuove sfide di sostenibilità, convivenza pacifica e rispetto reciproco sono chiamati a sviluppare competenze chiave per poter compiere scelte consapevoli e capaci di cogliere la complessità delle dinamiche sociali, economiche e culturali del nostro tempo. Proporre metodologie basate sui principi dell'educazione alla cittadinanza globale e dell'educazione non formale diviene una scelta obbligata per educare e crescere le nuove generazioni garantendo a tutti l'acquisizione di competenze sociali e pari opportunità per realizzarsi dal punto di vista personale e professionale. Considerando che le scuole e le classi racchiudono al loro interno diversità plurime sia dal punto di vista sociale, culturale, linguistico che di competenze è necessario far sì che la scuola possa garantire a ciascun alunno e alunna opportunità di sviluppo e realizzazione al di là delle proprie condizioni sociali e culturali di partenza e appartenenza. Privilegiare metodologie ed approcci che valorizzano le diverse intelligenze e capacità così come ci ricorda Gardner considerando le intelligenze multiple o favorire la pratica di azioni di Mentoring e Peer education sono le strade migliori per creare contesti educativi inclusivi e positivi motivanti per la riuscita scolastica e la partecipazione attiva come futuri cittadini del mondo globalizzato.

INTELLIGENZA LINGUISTICA

Sensibilità per il significato delle parole, buona capacità di ragionamento astratto e pensiero simbolico

INTELLIGENZA LOGICO - MATEMATICA

Capacità di condurre ragionamenti complessi riuscendo a ricordare i passaggi di cui si compongono

INTELLIGENZA MUSICALE

Abilità nel costruire relazioni, nel mediare dispute, nel comprendere gli altri. Prevale il desiderio di socializzazione e d'interazione

INTELLIGENZA VISUO - SPAZIALE

Capacità di pensare per immagini e disegni, definendoli attraverso un sistema simbolico elaborato

INTELLIGENZA CORPOREO - CINESTESICA

Capacità di "imparare facendo", necessità di esperienze concrete, di muoversi e di passare informazioni attraverso il corpo

INTELLIGENZA INTERPERSONALE

Capacità di "imparare facendo", necessità di esperienze concrete, di muoversi e di passare informazioni attraverso il corpo

INTELLIGENZA INTRAPERSONALE

Capacità di classificare i propri sentimenti, definendoli attraverso un sistema simbolico elaborato

INTELLIGENZA NATURALISTICA

Capacità di riconoscere schemi della natura e classificare oggetti, padronanza delle tassonomie, conoscenza delle diverse specie

INTELLIGENZA ESISTENZIALE

Capacità di rispondere ai diversi quesiti legati alla vita



LA TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE

L'intelligenza è la capacità di comprendere il mondo in cui viviamo e di risolvere i problemi ambientali, sociali e culturali che ci vengono posti in ogni momento della nostra esistenza. Fino alla prima metà del '900, si pensava abitualmente, anche negli ambiti accademici, che l'intelligenza fosse identificabile con una capacità monolitica, comune e misurabile in tutti gli individui, anche attraverso standard e test di valore scientifico.

Gli studi dell'americano Howard Gardner e la pubblicazione del suo libro *Frames of Mind* nel 1983 contribuirono a scardinare queste certezze e introdussero al mondo scientifico ed accademico la cosiddetta Teoria delle Intelligenze Multiple, secondo la quale non esiste una facoltà comune di intelligenza, bensì diverse forme di essa, ognuna indipendente dalle altre.

La Teoria delle Intelligenze Multiple si basa sul concetto che tutti gli esseri umani possiedono almeno nove forme di "rappresentazione mentale", cioè sette diversi tipi di intelligenze:

Intelligenza Linguistica: "pensare con le parole e riflettere su di esse"

Caratterizzata da una sensibilità per il significato delle parole, per l'ordine fra esse e per le funzioni proprie del linguaggio come convincere, stimolare, trasmettere informazioni e piacere, tale intelligenza si manifesta con una notevole produzione linguistica, una buona capacità di ragionamento astratto e di pensiero simbolico, ma è, però, anche oggetto di una distinzione fondamentale tra oralità e scrittura. Alcuni alunni, infatti, probabilmente avranno una certa facilità ad apprendere tramite l'ascolto e presenteranno un elevato sviluppo delle abilità mnestiche.

Intelligenza Logico-matematica: "pensare con i numeri e riflettere sulle loro relazioni"

Secondo Gardner ciò che caratterizza l'alunno con una intelligenza "matematica" è la capacità di condurre ragionamenti molto lunghi riuscendo a ricordare i diversi passaggi di cui si compongono.

In realtà non si tratta di una memoria eccezionale, bensì di un'abilità particolare nel cogliere il senso complessivo delle connessioni che legano le varie proposizioni della dimostrazione. Risulta evidente in quegli alunni che possiedono abilità nel comprendere le proprietà di base dei numeri, aggiungendo o sottraendo, nel capire i principi di causa ed effetto e la corrispondenza di valore univoco, nel prevedere, ad esempio, quali oggetti galleggiano, affondano, ecc., nel riconoscere schemi, lavorare con simboli astratti (ad esempio numeri, figure geometriche, ecc.) e nel cogliere le relazioni o trovare i nessi tra informazioni separate e distinte.

Intelligenza Musicale: "pensare con e sulla musica"

Caratterizzata dalla spiccata capacità a riconoscere, ricostruire e comporre brani musicali sulla base del tono, del ritmo e del timbro, tale abilità è collocata nell'emisfero destro del cervello ed è separata dal talento linguistico.

Gardner ritiene che uno dei primi talenti che emerge in un individuo sia proprio il talento musicale. Chi cresce con un'intelligenza di questo tipo sviluppata, è abituato ad apprendere attraverso il canto e la musica e trasforma, spesso, ciò che sente in una cantilena o in un ritmo.

Possiede, inoltre, capacità come quelle di riconoscere e usare schemi ritmici e tonici, di usare la voce e strumenti musicali, la sensibilità ai suoni dell'ambiente.

Intelligenza Visuo-spaziale: "pensare con immagini visive e fare elaborazioni su di esse"

È propria di chi predilige le arti visive, di chi ha un buon senso dell'orientamento, di chi non ha difficoltà nella realizzazione di mappe, diagrammi, carte geografiche, modellini e giochi che richiedono la capacità di visualizzare oggetti da angoli e prospettive diverse.

Pensare con l'intelligenza spaziale significa pensare per immagini e disegni, avere quella che spesso viene definita una memoria visiva: si ricorda un testo o una parola per la sua collocazione nella pagina del libro. Puzzle, giochi di costruzione e di composizione sono attività privilegiate da chi abbia un'intelligenza spaziale particolarmente sviluppata.

Intelligenza Corporeo-cinestetica: "pensare con e sui movimenti e i gesti"

Si sviluppa attraverso esperienze concrete che interessano tutto il corpo. Chi privilegia tale intelligenza deve fare esperienza, deve agire, e ricorda prevalentemente quello che viene fatto. Sviluppa, inoltre, un'elevata sensibilità tattile e anche una spiccata sensibilità istintiva, ha coordinazione e armonia motoria. In questi casi un allievo che ha sviluppato maggiormente l'intelligenza corporea, impara facendo, ha bisogno di esperienze concrete, di muoversi e di passare le informazioni attraverso il corpo.

Intelligenza Interpersonale: "avere successo nelle relazioni con gli altri"

Guarda verso l'esterno, al comportamento, ai sentimenti, alle emozioni e alle motivazioni di altri individui (una sorta di capacità di "empatia" verso il prossimo). Un alunno con Intelligenza Interpersonale è abile costruttore di relazioni, si fa spesso mediatore in dispute, sa comprendere gli altri, fa prevalere il desiderio di socializzazione e di interazione e, di conseguenza, ha molti amici e coltiva le amicizie, socializza con facilità, cerca attività extra-scolastiche in cui inserirsi, si adatta bene alla vita di gruppo, ama i giochi di gruppo e di società ed è portato a sviluppare empatia verso gli altri.

Intelligenza Intrapersonale: "riflettere sui propri sentimenti, umori e stati mentali"

Fa riferimento alla conoscenza intima delle proprie pulsioni interne, delle proprie emozioni e moti affettivi; implica la capacità di classificare e discriminare i propri sentimenti, definendoli altresì attraverso un sistema simbolico elaborato (ciò che oggi, approssimativamente definiremmo "Intelligenza Emotiva"). Un alunno con Intelligenza Intrapersonale ha una forte personalità che però non mette in relazione con gli altri, ma che preferisce tenere in isolamento, optando per attività di tipo individualistico: un hobby, un diario. Prevale un senso di sé profondo che induce alla meditazione solitaria. I suoi atteggiamenti privilegiati, dunque, potrebbero essere: mostrare senso di indipendenza, formulare opinioni categoriche, sembrare chiuso in un suo mondo interiore, possedere un profondo senso di autostima, coltivare un hobby personale, non seguire le mode, prediligere il lavoro individuale.

Intelligenza Naturalistica: "Pensare alla natura e al mondo che ci circonda"

È la capacità di riconoscere schemi della natura e di classificare oggetti, padronanza delle tassonomie, sensibilità alle caratteristiche del mondo naturale, conoscenza delle diverse specie.

Intelligenza Esistenziale: "Pensare alle questioni etiche ed esistenziali"

La capacità dell'essere umano di rispondere ai diversi quesiti legati alla vita. La teoria delle intelligenze multiple può essere definita come una filosofia dell'educazione o un atteggiamento verso l'apprendimento più che un programma con tecniche e strategie specifiche.

Su questa linea Oxfam sta sviluppando da diversi anni interessanti sperimentazioni nelle scuole secondarie di II grado per sistematizzare l'approccio del mentoring come strumento per la lotta alla dispersione scolastica, povertà educativa anche nell'ottica della cittadinanza attiva. Formare gruppi di mentor tra gli alunni delle classi del triennio che possano essere figure positive e di riferimento per alunni del biennio in situazioni di forte rischio di abbandono e dispersione scolastica si è dimostrato dispositivo efficace e positivo sia per chi ricopre il ruolo di mentor che per i mentee.

Il dispositivo che Oxfam propone alle scuole secondarie di II grado nasce da una lunga sperimentazione svolta sia a livello nazionale che internazionale con reti di scuole università ed associazioni del terzo settore, per accompagnare e sostenere i percorsi di insegnamento e apprendimento in particolare degli studenti più fragili o a rischio di esclusione durante alcuni momenti "cruciali" del loro percorso scolastico, in particolare nel passaggio dalla scuola secondaria di I grado a quella di II grado, momento in cui si concentrano i numeri delle bocciature e degli abbandoni.

Nell'ambito del processo di insegnamento/apprendimento il mentoring è una tecnica didattica basata sulla cooperazione, che stimola l'interazione verbale e la prossimità fisica tra un mentor (chi accompagna) e un mentee (chi viene accompagnato). Non è solo una risposta alla mancanza di risorse economiche, ma vi è anche la ricerca di gratificazioni, senso di adeguatezza e migliori risultati nell'apprendimento. Il mentoring pone due obiettivi educativi primari: **imparare ad imparare e imparare a lavorare con gli altri**. L'adulto o il coetaneo con maggiore esperienza 'offre' il suo modello di problem solving non nel contenuto, ma nella strategia per arrivare alla soluzione di problemi; i coetanei sono più efficaci nei processi di apprendimento perché offrono modelli di problem solving più semplici e più vicini a chi deve apprenderli. Il mentoring prevede un passaggio di competenze tra mentor e mentee e questo presuppone una consapevolezza delle strategie utilizzate per acquisire informazioni e risolvere problemi.

Come può il mentor insegnare, facilitare, suggerire le strategie?

Lo studente deve avere un ruolo attivo nel costruire le proprie conoscenze metacognitive. Il mentor promuove le conoscenze metacognitive attraverso modeling, dialogo e discussione. "Che cosa stai facendo esattamente?" o "Perché lo stai facendo?" o "Come ti aiuta?" o "Che cosa farai con il risultato?" In secondo luogo, il mentoring ha un notevole impatto sugli aspetti sociali; imparare a lavorare con gli altri significa aiutarsi e sostenersi reciprocamente, apprezzare maggiormente i propri compagni, si considerano come amici che aiutano nel processo di apprendimento.

I mentee hanno la possibilità di confrontarsi con un modello proposto dai mentor fatto di collaborazione e di scambi, di aiuto reciproco laddove le competenze di uno non arrivano, ma anche di amicizia e di solidarietà. In una strategia didattica fondata sulla Peer Education, il compito del mentor più capace diventa quello di fornire sostegno e collaborazione come esperto e non più quello di trasferire contenuti ed esperienze perché devono essere gli stessi allievi a costruire i loro saperi e a maturare esperienze significative. Il peer mentoring è una forma di mentoring in cui lo scambio, l'arricchimento e l'incoraggiamento reciproci avvengono tra un mentore e un mentee coetanei diversamente da quanto accade nella tradizionale forma intergenerazionale. In questo caso dunque non si pone enfasi sull'esperienza, né sulle passate esperienze del mentor (evidentemente simili a quelle del mentee) ma sulla maggior facilità di comunicazione per via orizzontale. Pur condividendo quest'ultimo assunto con la "peer-education" il peer-mentoring se ne distingue per la differenza degli obiettivi (legati al supporto e allo sviluppo personale) e per le modalità di formazione (centrata sulla comunicazione anziché su contenuti educativi).

Molti i vantaggi per gli studenti che assumono il ruolo di mentor

- favorisce il raggiungimento degli obiettivi scolastici: probabilmente la ripetizione di alcuni contenuti, che avviene nel rapporto con il mentee, consolida e migliora il suo apprendimento;
- migliora l'autostima: i tutor si sentono più importanti all'interno della classe, più efficaci e abili nell'affrontare i compiti;
- contribuisce all'apprendimento delle abilità sociali: l'introduzione di elementi di cooperazione e di solidarietà favorisce la sensibilità verso l'altro e la conoscenza delle conseguenze dei comportamenti messi in atto. È probabile che anche in classe si crei una cultura dell'aiuto reciproco;

- aumenta la motivazione verso la scuola: il tutor tende a essere più interessato verso le attività scolastiche, ad essere più attivo e propositivo rispetto al contesto scolastico;
- previene gli abbandoni scolastici, le assenze immotivate e i ritardi: coloro che ricoprono il ruolo di tutor tendono generalmente a interiorizzare le regole scolastiche con più facilità.

I vantaggi per il mentee sono principalmente:

- ritardi linguistici: il mentee in virtù dello scambio comunicativo con il tutor acquisisce più rapidamente i repertori linguistici e le abilità di comunicazione.
- integrazione: l'integrazione di questi allievi quando viene supportata da uno o più tutor è più rapida ed efficace.

CAPITOLO 2

COME APPLICARE L'EDUCAZIONE INCLUSIVA E IL MENTORING A SCUOLA: INDICAZIONI PRATICHE E STRUMENTI OPERATIVI

2.1 Creare e sperimentare unità didattiche stratificate per il successo scolastico: istruzioni per l'uso

L'esperienza di formazione- ricerca che abbiamo condotto nell' a.s 2018-19 con docenti delle scuole secondarie di I e II grado è stata finalizzata allo sviluppo di competenze e metodologie per poter produrre Unità Didattiche Stratificate (UDS) capaci di creare ambienti di apprendimento dentro le classi di tipo inclusivi e motivanti. Lo sforzo compiuto dai docenti è stato proprio quello di condividere una riflessione sui nodi concettuali disciplinari per estrapolarne i contenuti più significativi su cui impostare il lavoro di produzione e sperimentazione. I docenti sono stati guidati dagli esperti di Oxfam nel lavoro di stratificazione dei contenuti disciplinari sia in ambito scientifico che umanistico. Punti centrali del lavoro per unità didattiche stratificate sono sia il ruolo che ricopre il docente in quanto facilitatore dei processi di apprendimento e relazionali che il ruolo attivo ricoperto dallo studente rispetto al suo percorso di apprendimento. Mettere al centro del processo di apprendimento lo studente vuol dire ripensare in chiave metacognitiva il percorso didattico, coinvolgendo lo studente nella valutazione del percorso dal punto di vista contenutistico (cosa ho imparato), procedurale (come ho imparato), motivazionale (cosa mi è piaciuto e perché) e metacognitivo (perché ho imparato, come preferisco imparare). Dall'altro canto il docente rende esplicite conoscenze, abilità, competenze messe in atto per favorire il processo di apprendimento, recupera il percorso didattico e lo fa valutare agli studenti (aspetti affettivo motivazionali; relazionali; contenutistici; procedurali). Si utilizza il modello a mediazione sociale che valorizza la dimensione attiva dell'apprendimento in quanto si mette in atto una co-costruzione di conoscenza. numerosi i contributi teorici di riferimento che sostengono questa tesi dalle neuroscienze, linguistica, psicologia cognitiva, cooperativismo. Da questo punto di vista il docente non è l'unica e indiscutibile fonte di sapere, ciascun studente porta un suo sapere personale che dev'essere riconosciuto, valorizzato e integrato. Si supera la logica del modello a mediazione dell'insegnante che prevede una concezione trasmissiva e passiva dell'apprendimento, lezione puramente frontale e verbale.

Quali le fasi attraverso cui l'Unità didattica stratificata che viene sperimentata in classe si esplica?



Questi elementi non si collocano in un momento unico e in una fase precisa, ma sono trasversali a tutta l'unità, sono elementi che ricorrono in momenti diversi dell'unità e che si collegano poi ad approcci, tecniche, compiti diversi.

| | |
|----------------------|---|
| 1 MOTIVAZIONE | Fase della motivazione: è fondamentale per sollecitare tutti a lavorare. Stimolare quindi l'interesse degli studenti attraverso una varietà di canali e cercare di capire cosa già sanno gli studenti sull'argomento: "Gli alunni sono motivati ad imparare quando gli insegnanti offrono loro la possibilità di prendere decisioni autonome e di esercitare un certo controllo sul loro processo di apprendimento" Motivazione estrinseca (Mc.Combs, Pope, 1996). Le tecniche usate in questa fase servono per stimolare la capacità degli allievi di anticipare contenuti di un testo, sfruttando ogni ridondanza possibile (expectancy grammar). |
| 2 GLOBALITÀ | Fase della globalità: si lavora sull'esplorazione delle parole chiave, parole senza le quali non è presumibile la comprensione del testo. Il docente guida alla comprensione, assegnando un compito da eseguire durante la fase di ascolto, lettura o visione da eseguire in poco tempo. Le tecniche da usare sono: SCELTA MULTIPLA, GRIGLIA, INCASTRO (battute di un dialogo; parole; frasi; paragrafi), ACCOPPIAMENTO (parola- immagine/definizione), TRANSCODIFICAZIONE. È fondamentale il ruolo cognitivo delle abilità di comprensione. Si dà quindi priorità alle abilità ricettive su quelle produttive e su quelle integrate e alle abilità di ricezione orale su quella scritta. |
| 3 ANALISI | Fase dell'analisi: il docente assegna un compito sfidante da eseguire sul testo iniziale: CLOZE, INCASTRO (battute di un dialogo; parole; frasi; paragrafi), DETTATO, USO DI SOTTOLINEATURE, CERCHI, FRECCHE, COLORI |
| 4 SINTESI | Fase della sintesi: è dedicata al reimpiego e alla fissazione dei contenuti. Si svolgono attività volte alla ripetizione, al completamento. Attività di simulazione che promuovono una sempre maggiore autonomia nella produzione orale. Le tecniche usate sono: DRAMMATIZZAZIONE come ROLE-TAKING, ROLE- PLAY, ROLE-MAKING |
| 5 RINFORZO | Fase del rinforzo: si usano di tecniche utili per la fissazione. Le attività "Se noi la sappiamo...io la so!" oppure "il gioco dell'oca". Abbiamo deciso di utilizzare tecniche didattiche ludiche per fissare i concetti trattati senza sforzo. |
| 5 VALUTAZIONE | Fase della valutazione (come monitorare e valutare i progressi e la comprensione): può essere scritta o orale, attuata utilizzando le stesse tecniche sperimentate durante tutta l'unità a cui però viene attribuito un punteggio. |

Quali le tecniche didattiche per procedere alla realizzazione di Unità didattiche personalizzate?

Seguendo le fasi presentate nel paragrafo precedente si creano Unità didattiche stratificate/ personalizzate utilizzando le varie tecniche didattiche. Ogni unità stratificata dovrà prevedere una serie di attività progettate per fornire input che permettano agli studenti di mettersi alla prova con task più complessi e con la capacità di riutilizzare il sapere ottenuto in un contesto più ampio.



IN SINTESI, GLI STEP PER APPLICARE L'UNITÀ DIDATTICA STRATIFICATA ALL'INTERNO DEL GRUPPO CLASSE SONO I SEGUENTI

1 ORIENTAMENTO/RISCALDAMENTO

Avviare l'introduzione all'argomento dell'unità didattica attraverso attività di brainstorming disponendo tutti gli alunni compresa la docente in cerchio. Riportiamo alcuni esempi da proporre : chiedere agli alunni di osservare il disegno/word webs o spidergram tematici (per tutti); posso essere proposti agli alunni stranieri di riportare riferimenti relativi alla cultura del paese di provenienza. Possono essere proposte cartine geografiche, carte suggerimento, visione di video, ascolto musica.
insegnante/ cerchio/ piccolo gruppo

2 PRESENTAZIONE DELL'INPUT

Nel secondo step viene proposta la lettura drammatizzata e l'utilizzo di carte suggerimento o immagini testo per spiegare le parole sconosciute o i termini specifici della disciplina a cui l'unità didattica fa riferimento. L'input proposto dal docente deve essere breve. Un buon metodo è quello di ricorrere a divisione in paragrafi o sequenze. Devono essere proposte attività molto graduate di comprensione globale. Riportiamo alcuni esempi: abbinare le parole alle immagini, abbinare con una freccia le parole al loro significato, ascolto attivo con formulazione domande di comprensione, lettura individuale con risposte aperte. Es: Analisi di personaggi, ambientazione, ricerca informazioni specifiche.
Jigsaw / coppie/piccolo gruppo

3 MESSA A FUOCO

Per lo step della messa a fuoco degli argomenti principali dell'unità didattica stratificata vengono proposte agli studenti attività a scelta multipla, – attività di vero/falso/non nel testo che portano a mettere a fuoco contenuti e significati dell'argomento dell'unità didattica.
Jigsaw / coppie/piccolo gruppo

4 MESSA IN PRATICA

In questa fase si propone agli studenti di scegliere le frasi più adatte per descrivere, riassumere, parlare di un certo argomento. Riportiamo alcuni esempi: copia le frasi che hai scelto oppure copia le frasi nel riquadro della colonna alla quale si riferiscono, di se le affermazioni sono vere o false e correggi quelle false, riassumi il testo autonomamente e spiega con parole tue...
Individuale

5 RIFLESSIONE GRAMMATICALE – STRUTTURALE – COLLEGAMENTI SINTATTICI

L'unità didattica deve prevedere un lavoro anche dal punto di vista grammaticale e strutturale. Riportiamo alcuni esempi da fare: collega le frasi con i connettivi dati e copiale negli appositi spazi, Cloze test sul testo riassunto, Il cloze sarà in parte a doppia scelta in parte a scelte date e in parte in bianco.
Jigsaw/ individuale

6 FOLLOW UP

Una delle ultime fasi è quella del follow up per tirare le fila di ciò che si è appreso. Possono essere proposti questionari (a coppie, orale e/o scritto), un lavoro di ricerca (relativo al proprio paese o all'autore ec..)
Piccolo gruppo

7 VERIFICHE

Ultima fase è quella della valutazione del percorso di apprendimento che si può realizzare attraverso un test orale – scelte multiple – information gap activities
Coppie/ individuale

2.2 Il lavoro dei docenti: unità didattiche per le scuole secondarie di I e II grado su ambito scientifico e umanistico

Nell'a.s.2018-2019 Oxfam Italia ha avviato una sperimentazione con i docenti delle scuole secondarie di I e II grado finalizzata alla produzione di Unità didattiche stratificate funzionali ad applicare il modello della Didattica inclusiva nelle classi. La sperimentazione ha visto coinvolti due livelli di ordini scolastici: le scuole secondarie di I grado di Prato e le scuole secondarie di II grado di Prato e Firenze. Il lavoro di produzione è stato svolto accompagnando i docenti in momenti diversi durante l'anno in modo da poter garantire supporto e supervisione sia nella fase di produzione dei materiali che nella fase di sperimentazione nelle classi. Per la sperimentazione Oxfam si è avvalso della collaborazione dell'associazione Pane e Rose di Prato che ha contribuito al lavoro di produzione e sperimentazione di unità didattiche stratificate con i docenti delle scuole secondarie di I grado di Prato. Il percorso standard di didattica inclusiva che proponiamo per la classe si articola in 4 incontri a cui si aggiunge la fase di valutazione finale. Gli incontri a seconda della complessità dell'unità e del contesto classe possono essere modulati diversamente.

1° INCONTRO

Attività relazionali di gruppo della durata di circa due ore finalizzate alla creazione di un clima ideale per le fasi successive.

2°/3° INCONTRO

Con l'utilizzo dell'unità didattica stratificata creata dai docenti ogni alunno lavora sul materiale adatto al proprio livello linguistico e didattico. Non viene svolta una lezione frontale, lo studente è posto al centro del processo di apprendimento.

4° INCONTRO

Fase di ripasso e verifica in cui gli studenti dei vari gruppi collaborano e si scambiano informazioni e conoscenze per rispondere correttamente alle domande poste dal docente.

5° INCONTRO

Fase di valutazione. Il processo è analogo a quello della fase precedente; agli studenti viene però attribuito un punteggio

1° incontro: durante il primo incontro si svolge un'attività relazionale con la classe divisa in piccoli gruppi per creare il clima ideale per le fasi successive di presentazione dell'uds. La durata è di circa due ore. Questo incontro è solitamente un lavoro di squadra e collaborazione. Un gruppo si forma quando degli individui con qualcosa in comune (mentalità, preferenze, ecc.) lavorano insieme per un obiettivo collettivo. Lavorare in gruppo e soprattutto dirigere un gruppo può essere molto difficile. Tuttavia, i gruppi hanno un ruolo fondamentale nelle organizzazioni e nella nostra vita personale. In questo modulo parteciperai ad attività di gruppo dove lavorerai con altre persone per raggiungere un obiettivo.

2°/3° incontro: nel secondo e terzo incontro si presenta l'unità didattica stratificata che è stata precedentemente creata durante la formazione. In questa fase ogni alunno lavora sul materiale creato per il proprio livello linguistico e didattico. All'interno di ogni gruppo formato da 4/5 studenti, ci sono livelli diversi di stratificazione. Ogni studente svolge esercizi singolarmente ma è supportato dal gruppo di cui fa parte. In ogni gruppo c'è un mentor/portavoce che coordina le attività da svolgere, corregge insieme agli altri gli esercizi e riporta il risultato del lavoro all'insegnante. Il docente e la facilitatrice di Oxfam non svolgono una lezione frontale ma viene messo al centro del processo di apprendimento lo studente. L'insegnante diventa supervisore e guida del processo, presenta inizialmente le attività da svolgere e si confronta con i mentor chiedendo feedback sullo svolgimento delle attività. La durata di questa fase varia in base alla lunghezza di ogni unità, di solito consigliamo di svolgere il lavoro in 4 ore suddivise in due incontri da due ore.

4° incontro: nel quarto incontro, quindi alla fine dell'unità didattica stratificata, si passa alla fase di ripasso/verifica. Questa fase viene presentata in modalità ludica, chiedendo agli studenti di lavorare in gruppo e confrontarsi per rispondere alle domande che vengono proposte dal docente ("Se noi la sappiamo...io la so!") In questo modo tutti sono tenuti a ripassare e a prendere parte al processo di fissazione dei concetti acquisiti. Questo sarà utile per la fase successiva di valutazione.

5° incontro: l'ultima fase è quella di valutazione (come monitorare e valutare i progressi e la comprensione). Può essere scritta o orale, attuata utilizzando le stesse tecniche sperimentate durante tutta l'unità a cui però viene attribuito un punteggio.

Nelle pagine che seguono presentiamo tre esempi di unità didattiche realizzate dalle docenti coinvolte nel percorso di formazione e sperimentazione nell'anno scolastico 2018/2019.



**UNITÀ DIDATTICA STRATIFICATA
PER LE SCUOLE SECONDARIE DI 2° GRADO**

LAVORO INTRODUTTIVO AL TESTO
LE PETIT PRINCE DI ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY
Prof.ssa Isabella Panducci
I.I.S Sasseti Peruzzi - Firenze
Materia: Francese

B612



À quoi vous font penser ces images? Ont-elles un lien ?

A cosa vi fanno pensare queste immagini? Cosa rappresentano? Hanno un collegamento?

(Immagine da mostrare alla LIM o schermo in classe)



Fotocopiable

(In caso non ci siano risposte soddisfacenti si passa alla proiezione dell'immagine qui sotto)



Chi è? Quali parole associate a quest'immagine?

Qui est-ce? Quels mots associez-vous à cette image?

TEXTE 1

1) Leggi e sottolinea le parole che non conosci. Confrontati con i compagni per trovare il significato.

PREMIER CHAPITRE Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ». Ça représentait un serpent boa qui avalait un *fauve*. Voilà la copie du dessin.



On disait dans le livre : « Les serpents boas avalent leur *proie* tout entière, sans la *mâcher*. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion. » J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j'ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin. Mon dessin numéro 1. Il était comme ça :



J'ai montré mon *chef-d'œuvre* aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur. Elles m'ont répondu : « Pourquoi un chapeau ferait-il peur ? » Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. Mon dessin numéro 2 était comme ça :

**1 sempl) In alternativa sempl. collegate le parole alla traduzione corretta**

- | | |
|------------------|------------|
| a. Fauve | masticare |
| b. Proie | animale |
| c. Macher | capolavoro |
| d. Chef d'oeuvre | preda |

1) Collegate le parole alla definizione corrispondente

- | | |
|----------|-------------------------------|
| b. Fauve | la migliore œuvre d'un auteur |
|----------|-------------------------------|

appris à piloter des avions. J'ai volé un peu partout dans le monde. Et la géographie, c'est exact, m'a beaucoup servi. Je savais reconnaître, du premier coup d'œil, la Chine de l'Arizona. C'est très utile, si l'on est égaré pendant la nuit. J'ai ainsi eu, au cours de ma vie, des tas de contacts avec des tas de gens sérieux. J'ai beaucoup vécu chez les grandes personnes. Je les ai vues de très près. Ça n'a pas trop amélioré mon opinion. Quand j'en rencontrais une qui me paraissait un peu lucide, je faisais l'expérience sur elle de mon dessin numéro 1 que j'ai toujours conservé. Je voulais savoir si elle était vraiment compréhensive. Mais toujours elle me répondait : « C'est un chapeau. » Alors je ne lui parlais ni de serpents boas, ni de forêts vierges, ni d'étoiles. Je me mettais à sa portée. Je lui parlais de bridge, de golf, de politique et de cravates. Et la grande personne était bien contente de connaître un homme aussi raisonnable.

4 sempl) Scegli Vero (V) o Falso (F)

- a) Les grandes personnes conseillent au Petit Prince de ne plus s'intéresser aux dessins de serpents **V F**
- b) Le Petit prince est devenu peintre. **V F**
- c) Les adultes ont des difficultés à comprendre les enfants **V F**
- d) Le Petit Prince parle de golf et de politique aux grandes personnes qui ne comprennent pas son destin.

V F

4) Domande a scelta multipla/ a completamento con espressioni del testo/significato di un'espressione del testo

- a) L'expression "Si l'on est égaré pendant la nuit" signifie
.....
.....
- b) Pour une grande personne, être raisonnable ça veut dire s'occuper de choses tels que la politique, les cravates, le golf / s'occuper de serpents et d'étoiles
- c) Selon le Petit Prince, une personne est compréhensive si....
.....
.....

5 Sempl) Scrivi le frasi del riquadro nella colonna giusta (sempl: frase esatta del testo)

| ENFANT | ADULTE |
|--------|--------|
| | |
| | |
| | |
| | |

Ne comprennent jamais rien – c'est fatigant...de toujours donner des explications – était contente de connaître un homme aussi raisonnable

5) Scrivi le frasi del riquadro nella colonna giusta

| ENFANT | ADULTE |
|--------|--------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Ne comprend pas – se fatigue à donner des explications – ne reconnaît pas un boa qui a avalé un éléphant – comprend tout de suite – a besoin d'explication – a six ans

6) Collega ciascun elemento con il suo corrispondente

- | | |
|--|-----------------------------------|
| a) Le Petit Prince est | 1) beaucoup de gens sérieux |
| b) Il dessine | 2) lui a beaucoup servi |
| c) Les grandes personnes pensent qu'il a dessiné | 3) un boa qui a mangé un éléphant |
| d) Le Petit Prince a | 4) Mathématiques |
| e) Au cours de sa vie, le Petit Prince a connu | 5) un enfant |
| f) Calcul | 6) un chapeau |
| g) La géographie | 7) 6 ans |

SISTEMI LINEARI

Prof.ssa Paola Bianco

Istituto G. Marconi- Prato

Materia: Matematica

Sistemi lineari (equazioni di primo grado)

Un sistema di equazioni di primo grado significa la contestuale risoluzione di due equazioni lineari, cioè di primo grado in due incognite, ciascuna delle quali ha infinite soluzioni (coppie ordinate di numeri che la verificano). La soluzione del sistema è, se esiste, l'unica coppia che è soluzione di entrambe le equazioni (intersezione dell'insieme delle soluzioni).

Se presenti alunni non italofofoni preparare immagini delle parole chiave. Il testo che segue è semplificato. Per gli alunni senza particolari problematiche va usato il testo standard, sempre diviso in sequenze.

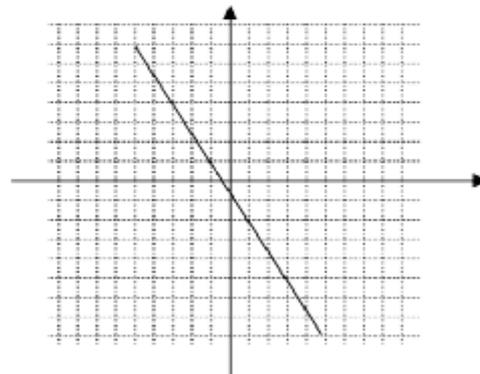
Gruppi di livello o Jigsaw – Prevedere un esercizio di gruppo o supervisione mentor

Che cos'è un'equazione lineare

Una equazione (uguaglianza) tra polinomi di primo grado in cui compaiono due incognite, di solito x e y , si chiama convenzionalmente equazione lineare. Il motivo è dato dalla corrispondenza che c'è tra l'equazione e la rappresentazione sul piano cartesiano dei punti individuati dalle coordinate, coppie ordinate di numeri, che verificano l'equazione.

Esempio: data l'equazione $2x + 3y = -1$ essa è verificata (cioè l'equazione è vera se vengono sostituiti ad x e y i rispettivi valori) dalle seguenti coppie di numeri $(-1; 1)$, $(1; -1)$, $(3; -5)$ ecc..

Se si riportano sul piano cartesiano le precedenti coppie come coordinate di un punto si ottiene il grafico di una retta.



ATTIVITA' 1

Per la retta disegnata nella figura di cui sopra, completa le coordinate dei seguenti punti:

| x | y |
|-------|-----|
| ... | 1 |
| 3 | ... |
| -3 | ... |
| | -8 |



ATTIVITA' 2

Associa le equazioni alle soluzioni corrispondenti.

| | | | | | |
|---|-------------------|----------|---------|----------|---------|
| 1 | $2x + 3y - 1 = 0$ | (2; -1) | (0; -2) | (0; 1) | (-1; 1) |
| 2 | $x - 2y = 1$ | (5; 2) | (2; 0) | (1; -1) | (1; 4) |
| 3 | $-x + y + 2 = 0$ | (-1; -3) | (1; 0) | (-3; -2) | (1; 0) |
| 4 | $3x = y - 1$ | (-1; -2) | (2; 7) | (7; 3) | (-4; 3) |

ATTIVITA' 3

Disegna sul piano cartesiano i punti che verificano ciascuna delle quattro diverse rette e disegna, ciascuna in un grafico diverso.

Che cos'è un sistema di equazioni

Si definisce sistema di equazioni lineari o sistema di equazioni di primo grado una scrittura del tipo

$$\begin{cases} y - x = 2 \\ 3x + 2y + 1 = 0 \end{cases}$$

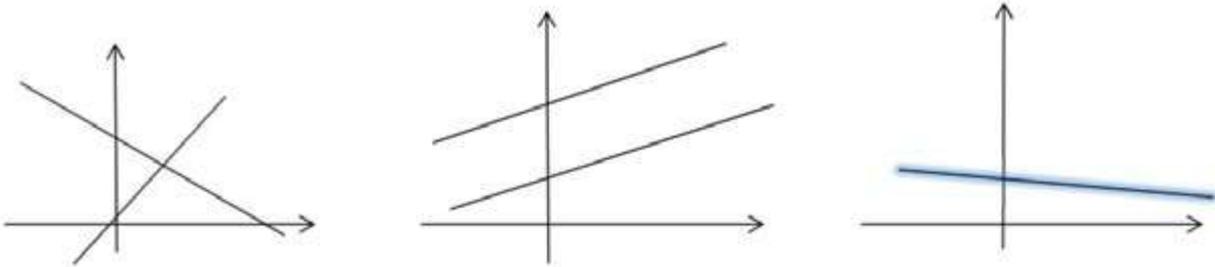
che racchiude in parentesi graffa due equazioni lineari. Risolvere il sistema significa trovare, se esiste, la soluzione di entrambe le equazioni.

Quindi la **SOLUZIONE** del sistema è l'unica coppia di numeri che è soluzione di entrambe le equazioni.

Se pensiamo alla corrispondenza tra una equazione lineare e il grafico di una retta sul piano cartesiano, trovare la coppia di numeri che verifica entrambe le equazioni significa trovare le coordinate dell'unico punto (se esiste) che appartiene ad entrambe le rette, ovvero il punto di intersezione.

Ci sono tre possibili posizioni che due rette qualsiasi possono assumere una rispetto all'altra: possono essere incidenti (cioè si incontrano in un punto), possono essere parallele (cioè non hanno nessun punto in comune) oppure possono essere coincidenti o sovrapposte

(cioè hanno infiniti punti in comune perché quelli che appartengono ad una retta appartengono anche all'altra).



Queste tre situazioni riferite ad un sistema lineare corrispondono rispettivamente ad avere una, nessuna o infinite soluzioni, ovvero ad avere un sistema **Determinato**, **Impossibile** o **Indeterminato** (in analogia a quanto succede ad una equazione di primo grado in una sola incognita).

Esiste una regola che consente di stabilire se un sistema è determinato, indeterminato o impossibile prima di risolverlo ma presuppone di aver scritto un sistema in *Forma Normale*.

Si definisce **forma normale** di un sistema lineare un sistema in cui entrambe le equazioni sono scritte in maniera da avere in ordine prima il termine con l'incognita x e poi il termine con l'incognita y al primo membro, e il termine noto al secondo membro

$$\begin{cases} ax + by = c \\ a'x + b'y = c' \end{cases}$$

La suddetta regola prevede di confrontare il rapporto dei coefficienti di x delle due equazioni con il rapporto dei coefficienti di y , ovvero $\frac{a}{a'}$ e $\frac{b}{b'}$. Se tali rapporti sono diversi il sistema è Determinato, se invece fossero uguali bisogna confrontarli con il rapporto dei termini noti, cioè $\frac{c}{c'}$

Se anche l'ultimo rapporto è uguale ai primi due il sistema è indeterminato, altrimenti è impossibile.

ATTIVITA' 4

- a) **Accoppia a tua scelta due delle quattro rette disegnate nell'attività 2, disegna sullo stesso piano cartesiano e individua le coordinate del punto in cui le due rette si incontrano.**



- b) Sostituisci le coordinate del punto di intersezione in entrambe le equazioni e verifica che le soddisfino entrambe
- c) Come si chiama il punto trovato?

ATTIVITA' 5

Completa il testo con le parole scritte sotto.

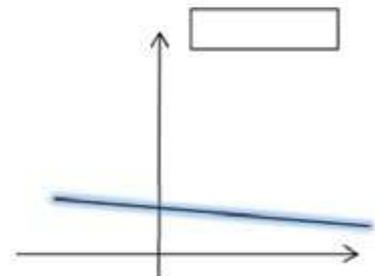
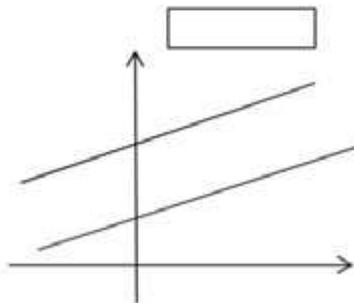
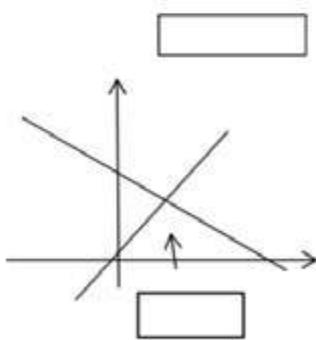
Equazioni – determinato – indeterminato – soluzione – impossibile – coincidenti – incidenti – infinite – infinite

Un **sistema** è composto da due e la è data dalla coppia di numeri che le soddisfa entrambe. Un sistema si dice se esiste una sola soluzione, si dice impossibile se non esiste soluzione e, infine si dice se ci sono soluzioni.

Un sistema determinato corrisponde sul piano cartesiano ad avere due rette, un sistema corrisponde a due rette parallele, infine un sistema indeterminato corrisponde a due rette

ATTIVITA' 6

Scrivi le parole del riquadro nel disegno.



- | |
|--|
| SISTEMA IMPOSSIBILE SISTEMA DETERMINATO SISTEMA INDETERMINATO SOLUZIONE |
|--|

ATTIVITA' 7

Completa il testo con le parole scritte sotto.

Indeterminato – forma normale – impossibile – uguali – diverso – coefficienti – termini noti

Per stabilire se un **sistema** è determinato o meno bisogna prima scriverlo in Si calcola il rapporto tra i di x e di y e si confrontano: se essi sono il sistema è determinato, altrimenti bisogna calcolare il rapporto dei Se anche quest'ultimo rapporto risulta essere uguale ai precedenti il sistema è Se invece è dai primi due, il sistema è

ATTIVITA' 8

Collega le parole al loro significato.

| | | |
|----|------------------|--|
| a2 | a) DETERMINATO | 1) Scrittura ordinata di entrambe le equazioni |
| | b) SOLUZIONE | 2) Sistema corrispondente a due rette incidenti |
| | c) INDETERMINATO | 3) Sistema che non ha nessuna soluzione |
| | d) FORMA NORMALE | 4) Coppia di numeri che verifica entrambe le equazioni |
| | e) IMPOSSIBILE | 5) Sistema con infinite soluzioni |

ATTIVITA' 9

Indica se le frasi sono vere (V) o false (F). Correggi quelle false.

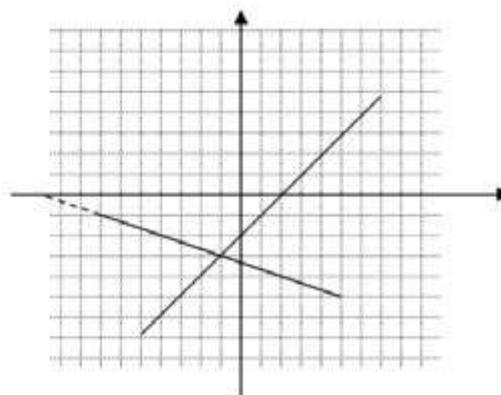
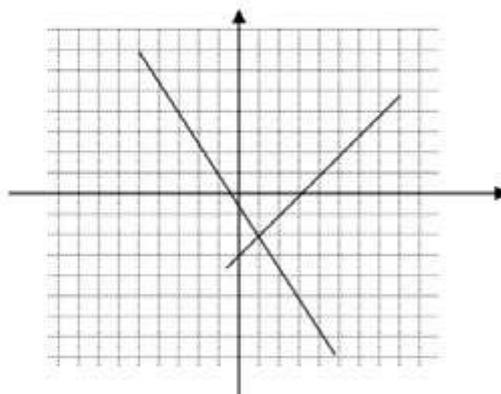
| | V | F | Correzioni |
|---|---|---|---|
| 1) Un sistema determinato non ha soluzione | | X | Un sistema determinato ha una sola soluzione |
| 2) La soluzione di un sistema è sempre una coppia di numeri | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 3) Lo stesso sistema può essere sia determinato sia impossibile | | | |
| 4) Un sistema determinato corrisponde a due rette parallele | | | |
| 5) Se $\frac{a}{a'} \neq \frac{b}{b'}$ il sistema è indeterminato | | | |
| 6) Un sistema impossibile corrisponde a due rette parallele | | | |

ATTIVITA' 10

Collega il sistema alla corretta rappresentazione grafica:

| | |
|----|---|
| a5 | a) $\begin{cases} y - x = -3 \\ 3x + 2y = -1 \end{cases}$ |
| | b) $\begin{cases} 3y + x = -10 \\ x - y = 2 \end{cases}$ |



ATTIVITA' 11

Ricopia le frasi dell'attività 7.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

(solo per alunni non italofoni con difficoltà linguistiche)

Metodi algebrici per la risoluzione di un sistema

Presentazione con esempi dei 4 metodi algebrici per la risoluzione di un sistema

1. Metodo di sostituzione
2. Metodo di addizione e sottrazione (o riduzione)
3. Metodo del confronto
4. Metodo di Cramer

ATTIVITA' 12

Esempio di risoluzione di un sistema – riconoscimento del metodo

$$\begin{cases} 3x - 2y = 8 \\ 2x + 2y = 2 \end{cases}$$

Il sistema è scritto
In forma.....

$$\begin{cases} 5x = 10 \\ 2x + 2y = 2 \end{cases}$$

La prima equazione
deriva da.....

$$\begin{cases} x = 2 \\ 4 + 2y = 2 \end{cases}$$

Nella seconda eq.
è stato

$$\begin{cases} x = 2 \\ 2y = -2 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x = 2 \\ y = -1 \end{cases}$$

In base all'esempio e ai passaggi qual è il metodo utilizzato?

ATTIVITA'13

Completamento di passaggi risolutivi con l'inserimento del termine corretto

$$\begin{cases} 2x + y = 5 \\ x - y = 1 \end{cases}$$

1) $\begin{cases} 3x = \dots \\ x - y = 1 \end{cases}$

2) $\begin{cases} x = \dots \\ \dots - y = 1 \end{cases}$

3) $\begin{cases} x = \dots \\ y = \dots \end{cases}$



ATTIVITA' 14

Scrivi le risposte sotto le domande scegliendo tra quelle del riquadro. + rispondi alle domande (senza risposte)

- Il metodo prevede l'utilizzo delle matrici
- Il metodo prevede di trattare una delle due incognite come se fosse nota e arrivare a risolvere una equazione in una sola incognita
- Il metodo è indicato se almeno una incognita ha lo stesso coefficiente nelle due equazioni

1) Cosa prevede il metodo di sostituzione?

.....

2) In che caso si preferisce usare il metodo di riduzione?

.....

3) Quale operatore matematico prevede il metodo di Cramer?

.....

4) Quale tipo di scrittura consente di concludere che un sistema è impossibile?

.....

ATTIVITA' 15

Indica se le frasi sono vere (V) o false(F). Correggi quelle false.

| | V | F | Correzione |
|---|---|---|---|
| 1) Il metodo di sostituzione prevede di esplicitare sempre la x dalla prima equazione | | X | Con il metodo di sostituzione è possibile esplicitare sia la x sia la y da una delle due equazioni (quella più vantaggiosa) |
| 2) Il metodo del confronto prevede di esplicitare la stessa incognita in entrambe le equazioni | | | |
| 3) Usando metodi diversi per la risoluzione dello stesso sistema si ottengono soluzioni diverse | | | |
| 4) Il metodo di sostituzione prevede di | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| sostituire al posto di una incognita una espressione letterale | | | |
| 5) Il metodo di riduzione è preferibile se entrambe le incognite hanno coefficienti diversi nelle due equazioni | | | |
| 6) Per applicare il metodo di Cramer bisogna prima scrivere il sistema in forma normale | | | |

+ Vero/falso/non nel testo

ATTIVITA' 16

Sottolinea la frase corretta.

1. A prescindere dal metodo usato si ottiene sempre la stessa soluzione
2. Il metodo di sostituzione è il metodo più vantaggioso
3. Il metodo di sostituzione prevede di sostituire al posto di una incognita una espressione letterale
4. Nel metodo di sostituzione se l'espressione sostituisce la x deve contenere solo numeri e x
5. Il metodo di Cramer prevede di calcolare il determinante di tre matrici dette D_x , D_y e D
6. Il metodo del confronto prevede di esplicitare la stessa incognita da entrambe le equazioni
7. Il metodo di riduzione prevede di moltiplicare membro a membro le due equazioni

ATTIVITA' 17

Copia le frasi corrette dell'attività 15 e sottolinea dell'attività 16: otterrai un riepilogo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

+ Riassumi il testo



UNITÀ DIDATTICA STRATIFICATA PER LE SCUOLE SECONDARIE DI 1° GRADO

UNITÀ

LE GRANDI MIGRAZIONI DELL'800

Prof.ssa Francesca Russo
Istituto Comprensivo Pacetti - Prato
Alan Pona e Giulia Alfani
Ass. Pane e Rose - Prato
Materia: Lettere

La grande migrazione tra '800 e '900**PARTE PRIMA – Perché partire?****[2° incontro]**

Per quali ragioni molti europei lasciavano la propria terra e affrontavano l'incertezza di un paese ignoto? Essenzialmente gli immigrati fuggivano dalla fame e dalla povertà. La popolazione era cresciuta troppo rispetto alle risorse (era normale ad esempio vedere famiglie con otto o dieci figli). Le possibilità di lavorare erano minori per l'introduzione delle macchine, perciò molti braccianti rimanevano disoccupati. I prezzi dei trasporti erano diminuiti e i collegamenti oceanici erano più veloci grazie ai piroscafi. Quindi, per molte persone l'America era l'unica possibilità di sopravvivenza, perché in quel periodo l'economia degli Stati Uniti era in grado di assorbire manodopera.

- 1) Definisci con parole tue il concetto di "migrazione".
- 2) Qual è la differenza tra 'emigrazione' e 'immigrazione'?
- 3) Come mai ci sono le migrazioni?
- 4) Quali possono essere le cause delle migrazioni del passato e di oggi?
- 5) Conosci qualcuno dei tuoi familiari che è emigrato? Quando? Per quali ragioni ha deciso di partire?
- 6) Chi erano i braccianti?
- 7) Con quale altra espressione 'tecnica' potresti sostituire la frase "*la popolazione era cresciuta troppo rispetto alle risorse*"?
Esempio: La produzione di beni era superiore alla domanda = c'era stata una crisi da sovrapproduzione.
- 8) Di quali 'vantaggi' potevano godere i migranti in quel periodo?
- 9) Spiega con parole tue l'espressione "*l'economia degli Stati Uniti era in grado di assorbire manodopera*".
- 10) Leggi la lettera riportata di seguito e riempi la scheda per l'analisi.





4) Analizza la fonte utilizzando la scheda fornita.

"San Francisco, il 25 maggio 1904,

Cara Consorte, In questa sera tinvio questa mia lettera onde fatti sapere il buono stato di mia salute e così spero che sia di te e della nostra cara bimba e di mia e tua famiglia. E allora ti nuncio la tua partenza insieme alla nostra bimba che già tanto io vi desio sia con me fralle mie braccia, e cerca dia frettarti in della partenza che io vorrei che alla fine del mese di giugno che tu fossi qua a San Francisco motivo che ho preso un'altra casa che c'è già amobigliata e per questo ti vorrei qua alla fine del mese. Senti guarda di formarti bene con lo spedizioniere del barco e cerca di prendere un buon barco e avrei piacere che venisite in seconda classe di mare con la compagnia francese, col Cavez (?), Eccerca di tirare sulla spesa del viaggio infine se puoi risparmiare qualche cosa. Ora riceverai in della lettera una cambiale di L. 250 che quelle saranno perrinfersarti (?) della spesa del viaggio setti mancasse del denaro puoi fattelo dare da tu padre se puole che per quando sia qua io penso subito a rimandarcelo indietro e per ogni caso puoi rivolgerti a qualcun altro. Senti Letizia in quanto alla mobiglia della camera ti eri... (?) pere la biancheria necessaria cerca di portare via anche la coperta bianca, conosco bene anche che per quel presso che m'ai detto e poco bene, preferisco di venderla e se un giorno ritorno in Italia voglio comprarla di novo. Quando sarai sicura che sei stata dallo spedizioniere di Lucca minvierai subito una tua lettera e midirai il giorno preciso che tu parti da Lucca, il giorno che imbarchi col Cavez e il nome del vapore e cerca di farti dare una buona linia retta da New Iorch a San Francisco. Con questo passo (?) colpresto avervi fralle mie braccia, con darvi una fettuoso bacio tuo aff.mo sposo Alfredo Giampaoli. Appresto farti di coraggio e non avere paura aviaggiare che nonce pericoli nessuno. Fa conto di fare una passeggiata, non avere paura del mare e non e niente attenta alla bimba. "

SCHEDA PER L'ANALISI DI UNA FONTE STORICA

| | |
|-------------------------|--|
| Tipo di fonte | |
| Autore | |
| Luogo | |
| Data | |
| Destinatario e mittente | |
| Informazioni esplicite | |
| Informazioni implicite | |
| Osservazioni personali | |

11) Lavoro a coppie o in gruppo

Nell'esercizio 10 è stato proposto un testo nel cosiddetto 'italiano popolare', ovvero l'italiano di chi faceva uso della scrittura senza averne una piena competenza. Probabilmente lo scrivente era un giovane uomo che parlava il dialetto della sua zona di provenienza più che l'italiano. Si spiegano così alcuni fenomeni linguistici, come mancanza delle doppie in alcune parole (es. *vorei*), unione di parole (es. *fralle*, *appresto*, *perquesto*), ecc. Tenendo conto di queste caratteristiche, provate a riscrivere il documento in maniera corretta.

PARTE SECONDA – Il viaggio verso il Nuovo Mondo

[3° incontro]

La *Grande depressione*¹ e le prospettive di una vita migliore spinsero milioni di persone a lasciare l'Europa verso gli Stati Uniti e gli altri paesi del continente americano.

Il "sogno americano" passava per Ellis Island.

Ellis Island che si trova a pochi minuti di battello dalla punta meridionale dell'isola di Manhattan, il cuore finanziario e commerciale di New York. Oggi è la sede di uno dei musei più visitati degli Stati Uniti. Infatti, tra il 1892 e il 1954 Ellis Island è stato il centro di prima accoglienza per gli immigrati provenienti dall'Europa: di qui passarono 23 milioni e mezzo di persone in cerca di fortuna o, più spesso, in fuga dalla miseria. Essi sbarcavano a Ellis Island dopo settimane di viaggio per mare in condizioni disagiate trascorse in terza classe. Gli immigrati portavano con sé bagagli essenziali, costituiti da valigie tenute insieme con lo spago.

Appena sbarcati dalla nave gli immigrati erano accolti nella *Great Hall*² dove erano obbligati a seguire un percorso predefinito e a sottoporsi a rigorose procedure che avrebbero deciso del loro futuro. Ognuno riceveva una scheda di identificazione, poi attendeva in recinti il proprio turno per le visite mediche e la registrazione. Se l'esito di tutti gli esami era positivo l'immigrato poteva procedere e sbarcare a New York. In America la maggior parte degli immigrati trovava lavoro nelle miniere, nelle acciaierie, nei cotonifici, dov'era richiesta manodopera non specializzata. Le famiglie venivano aiutate da parenti o conoscenti che erano emigrati in America prima di loro.

¹ **Grande depressione:** grande crisi economica che ci fu in Europa tra il 1870 fino alla fine dell'Ottocento.

² **Great Hall:** grande sala, grande stanza.

- 1) Cosa ha rappresentato Ellis Island per milioni di migranti?
- 2) Dove si trovava?
- 3) Com'era e quanto durava il viaggio dei migranti?
- 4) Cosa succedeva dopo lo sbarco ad Ellis Island?
- 5) Dove trovavano lavoro gli immigrati europei?
- 6) Spiega con parole tue il concetto di "manodopera non specializzata".

PARTE TERZA – Annie Moore

Annie Moore era partita il 20 dicembre 1891 da Queenstown, in Irlanda, insieme ai fratelli Antony, 15 anni e Philip, 11 anni e ad altri 148 passeggeri a bordo della S.S. ³*Nevada*.

Dopo dodici giorni di viaggio attraverso l'oceano il 31 dicembre sbarcò nel centro di accoglienza di Ellis Island, appena inaugurato. Il giorno dopo «*Charles Hanvey, funzionario del nuovo centro di accoglienza, chiese il permesso di registrare il primo immigrato si sedette al banco di registrazione quando arrivarono una ragazza di 17 anni, Annie Moore, e i suoi due piccoli fratelli*» [dal *New Times* del 1° gennaio 1892]. Così Annie fu la prima persona in arrivo negli Stati Uniti ad essere registrata ad Ellis Island. Lo stesso giorno i tre ragazzi ritrovarono i loro genitori che vivevano già a New York. Annie è ricordata da due monumenti: uno nel porto di Queenstown, l'altro al



Museo di Ellis Island. Quest'ultima rappresenta i milioni di immigrati che passarono da Ellis Island inseguendo il sogno di una vita migliore.

³ **S.S.**= *Steam+ship* (piroscafo, battello a vapore)

1) Indica se le affermazioni sono vere (V), false (F), oppure assenti nel testo (A).

In caso di affermazioni false, scrivine la correzione.

| | A | V | F | Correzioni |
|--|----------|----------|----------|---------------------------------|
| 1) La storia si svolge in Australia. | | | X | La storia si svolge in America. |
| 2) Il viaggio di Annie Moore era iniziato nel 1891. | | | | |
| 3) Era stato difficile reperire il denaro per pagare il viaggio. | | | | |
| 4) Annie Moore era partita dal porto di Londra. | | | | |
| 5) Era partita con i suoi tre fratelli: Antony, Philip, Tom. | | | | |
| 6) Annie fu la prima persona ad essere registrata ad Ellis Island. | | | | |
| 7) I genitori vivevano in un distretto povero di New York. | | | | |
| 8) Per ricordare Annie è stata fatta solo una statua al Museo di Ellis Island. | | | | |
| 9) La storia di Annie è finita tragicamente. | | | | |

2) Copia le frasi sotto nella colonna giusta.

| Annie Moore | Gli altri migranti |
|--------------------|---------------------------|
| * aveva 17 anni | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

*sono state fatte due statue *partivano da tutti i paesi d'Europa * le famiglie erano molto numerose, con tanti figli
 *partiva dall'Irlanda *gli uomini trovavano lavoro nelle industrie e nelle miniere
 *era con i suoi due fratelli *non si sa se lavorava *ritrova i suoi genitori a New York
 *c'erano a volte dei parenti o amici che li aiutavano *erano uomini, donne e bambini, persone vecchie e giovani
 *ci sono molte fotografie *aveva 17 anni

3) Collega le frasi utilizzando CHE, E, O, DOVE, MA, e copiale negli spazi.

| | |
|--|--|
| a) Gli immigrati, dopo lo sbarco, erano accolti nella Great Hall.... | 1)venne registrata ad Ellis Island. |
| b) Gli immigrati venivano registrati..... | 2) ... nelle industrie. |
| c) Portavano poche cose.... | 3)prima dovevano essere visitati dai medici. |
| d) Annie Moore fu la prima persona in arrivo negli Stati Uniti.... | 4) ... seguivano un percorso predefinito. |
| e) I migranti lavoravano nelle miniere..... | 5)valigie legate con lo spago |

- a) Gli immigrati, dopo lo sbarco, erano accolti nella Great Hall **dove** seguivano un percorso predefinito.
- b)
- c)
- d)
- e)

4) Collega ogni affermazione alla fotografia corrispondente.

- 1. *I Medici del Servizio Immigrazione controllavano rapidamente ciascun immigrante, contrassegnando sulla schiena con un gesso quelli che dovevano essere sottoposti ad un ulteriore esame per accertarne le condizioni di salute.* **immagine n.....**
- 2. *Ellis Island è una delle quaranta isole delle acque di New York. E' stato il principale punto d'ingresso per gli immigranti che sbarcavano negli Stati Uniti.* **immagine n.....**
- 3. *Una ragazza irlandese 126 anni fa passò per prima per l'isola diventata poi la porta del "sogno americano".* **immagine n.....**
- 4. *Erano intere famiglie in fuga dalla povertà. Uscivano a migliaia dalle pance delle navi, dalla terza classe malsana e sovraffollata.* **immagine n.....**
- 5. *Ci stavamo in più di mille, su quella nave, tra ricconi in viaggio, e emigranti, e gente strana, e noi...* **immagine n.....**



A



B



C



D



E



5) Riempi i vuoti scegliendo le parole dall'elenco.

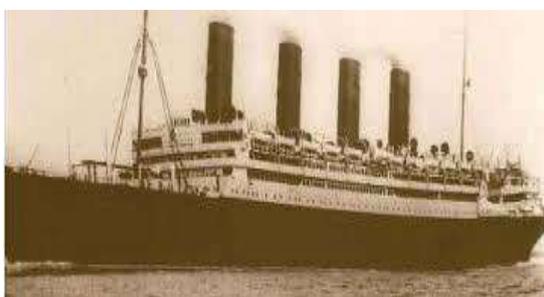
Agli inizi del molte persone lasciarono la propria terra di
per andare a vivere

C'era povertà e non c'era lavoro. Intere famiglie andarono alla ricerca di una
migliore. Iniziò così l'emigrazione Il viaggio era lungo: durava circa
un, i più viaggiavano in condizioni pessime (=).
Gli italiani del Sud emigrarono soprattutto verso gli La prima cosa
che vedevano era la di Gli italiani del Nord
Italia andarono invece verso il sud, in particolare in Brasile e
in

altrove Argentina molto brutte Stati Uniti origine vita
Statua della Libertà mese 1900 poveri America transoceanica New York

Percorso interdisciplinare (lavori a coppie o in gruppo)

6) Dividete in 4 o più parti il cartellone che vi è stato fornito. Ogni parte del cartellone corrisponderà ad una fase del viaggio di un migrante che racconterà in prima persona la sua esperienza. Bisognerà individuare innanzitutto il protagonista: uomo, donna, se ha viaggiato da solo, con la famiglia, ecc.; quando; perché (quali sono i problemi in patria e quali le aspettative future); da dove è partito; il viaggio; l'arrivo (l'accoglienza e l'integrazione). Usate il materiale a vostra disposizione e, all'occorrenza, ritagliate le immagini sotto.



La grande migrazione tra '800 e '900**PARTE PRIMA – Perché partire?****[2° incontro]**

Per quali ragioni molti europei lasciavano la propria terra e affrontavano l'incertezza di un paese ignoto? Essenzialmente gli immigrati fuggivano dalla fame e dalla povertà. La popolazione era cresciuta troppo rispetto alle risorse (era normale ad esempio vedere famiglie con otto o dieci figli). Le possibilità di lavorare erano minori per l'introduzione delle macchine, perciò molti braccianti rimanevano disoccupati. I prezzi dei trasporti erano diminuiti e i collegamenti oceanici erano più veloci grazie ai piroscafi. Quindi, per molte persone l'America era l'unica possibilità di sopravvivenza, perché in quel periodo l'economia degli Stati Uniti era in grado di assorbire manodopera.

ATTIVITÀ 1**Collega le parole al loro significato.**

| | |
|-------------------------|---|
| a) risorse | 1) inferiore, diminuito, che è di meno |
| b) minore | 2) senza lavoro |
| c) bracciante | 3) dare lavoro alle persone |
| d) piroscafo | 4) nave, imbarcazione (con motore a vapore) |
| e) disoccupato | 5) non conosciuto |
| f) ignoto | 6) che lavora la terra, contadino |
| g) assorbire manodopera | 7) mezzi per vivere |

a..... b..... c..... d..... e..... f..... g**ATTIVITÀ 2****Rispondi alle domande.**

- 1) Da cosa fuggivano gli immigrati?
- 2) In Europa c'era possibilità di lavorare? Cos'era successo?
- 3) I prezzi dei trasporti erano aumentati o diminuiti?
- 4) Gli emigranti in quale paese volevano andare?
- 5) Perché volevano andarci?

PARTE SECONDA – Il viaggio e l’arrivo nel Nuovo Mondo

[3° incontro]

La *Grande depressione*¹ e le prospettive di una vita migliore spinsero milioni di persone a lasciare l’Europa verso gli Stati Uniti e gli altri paesi del continente americano.

Il “sogno americano” passava per Ellis Island.

Ellis Island che si trova a pochi minuti di battello dalla punta meridionale dell’isola di Manhattan, il cuore finanziario e commerciale di New York. Oggi è la sede di uno dei musei più visitati degli Stati Uniti. Infatti, tra il 1892 e il 1954 Ellis Island è stato il centro di prima accoglienza per gli immigrati provenienti dall’Europa: di qui passarono 23 milioni e mezzo di persone in cerca di fortuna o, più spesso, in fuga dalla miseria.

Essi sbarcavano a Ellis Island dopo settimane di viaggio per mare in condizioni disagiati trascorse in terza classe. Gli immigrati portavano con sé bagagli essenziali, costituiti da valigie tenute insieme con lo spago.

Appena sbarcati dalla nave gli immigrati erano accolti nella *Great Hall*² dove erano obbligati a seguire un percorso predefinito e a sottoporsi a rigorose procedure che avrebbero deciso del loro futuro. Ognuno riceveva una scheda di identificazione, poi attendeva in recinti il proprio turno per le visite mediche e la registrazione. Se l’esito di tutti gli esami era positivo l’immigrato poteva procedere e sbarcare a New York. In America la maggior parte degli immigrati trovava lavoro nelle miniere, nelle acciaierie, nei cotonifici, dov’era richiesta manodopera non specializzata. Le famiglie venivano aiutate da parenti o conoscenti che erano emigrati in America prima di loro.

¹ **Grande depressione:** grande crisi economica che ci fu in Europa tra il 1870 fino alla fine dell’Ottocento.

² **Great Hall:** grande sala, grande stanza.

ATTIVITÀ 3:

Scrivi le parole del riquadro sotto le immagini.

battello nave valigia scheda di identificazione recinti



1..... 2 3. 4..... 5.

ATTIVITÀ 4:

Collega le parole al loro significato.

| | | |
|--|-------------------|---|
| | a) visite mediche | 1) Persone che lavorano per qualcuno, un capo |
| | b) acciaierie | 2) luoghi dove vengono estratti (=tirati fuori) rocce e minerali. |
| | c) manodopera | 3) controlli dei medici per vedere se una persona sta bene. |
| | d) miseria | 4) che non ha conoscenze approfondite, specifiche nel lavoro |
| | e) miniere | 5) cosa necessaria, molto importante. |

| | |
|----------------------|--|
| f) non specializzato | 6) Industrie dove si lavora l'acciaio. |
| g) spago | 7) filo usato per legare |
| h) essenziale | 8) povertà |

a 3 b..... c..... d.....e.....f.....g.....h.....

ATTIVITÀ 5

Indica se queste affermazioni sono vere (V) o false (F). Correggi quelle false.

| | V | F | Correzioni |
|--|---|---|--|
| 1) La prima tappa del viaggio era Boston. | | X | La prima tappa del viaggio era Ellis Island. |
| 2) Ellis Island si trova ad un'ora di battello da Manhattan. | | | |
| 3) I migranti avevano solo i bagagli necessari. | | | |
| 4) Ogni migrante riceveva una tessera per la mensa. | | | |
| 5) Se l'esito degli esami era negativo il migrante poteva sbarcare a New York. | | | |
| 6) I migranti lavoravano nelle industrie e nelle miniere. | | | |

ATTIVITÀ 6

Scegli il completamento corretto.

- 1) Il centro di prima accoglienza per i migranti era *Boston / Ellis Island*.
- 2) I migranti fuggivano *dalla miseria/dalla guerra*.
- 3) Il viaggio per mare durava *pochi giorni/alcune settimane* ed era *scomodo/comodo*.
- 4) Sulla nave le persone povere viaggiavano nella *prima/terza* classe
- 5) Gli immigrati portavano con loro *pochi /molti* bagagli.
- 6) Quando arrivavano a terra, gli immigrati dovevano aspettare il loro turno per:
 - prendere la nave per New York*
 - fare le visite e registrarsi*
 - chiedere informazioni*
- 7) Gli immigrati in America lavoravano *la terra /nelle industrie*.
- 8) Gli immigrati *venivano aiutati/non venivano aiutati* da parenti o conoscenti.

ATTIVITÀ 7

Copia tutte di seguito le frasi che hai scelto nell'attività 4. Otterrai un riassunto della prima parte della storia.

PARTE TERZA – Annie Moore

Annie Moore era partita il 20 dicembre 1891 da Queenstown, in Irlanda, insieme ai fratelli Antony, 15 anni e Philip, 11 anni e ad altri 148 passeggeri a bordo della S.S.³*Nevada*.

Dopo dodici giorni di viaggio attraverso l’oceano il 31 dicembre sbarcò nel centro di accoglienza di Ellis Island, appena inaugurato. Il giorno dopo «*Charles Hanvey, funzionario del nuovo centro di accoglienza, chiese il permesso di registrare il primo immigrato si sedette al banco di registrazione quando arrivarono una ragazza di 17 anni, Annie Moore, e i suoi due piccoli fratelli*» [dal *New Times* del 1° gennaio 1892]. Così Annie fu la prima persona in arrivo negli Stati Uniti ad essere registrata ad Ellis Island. Lo stesso giorno i tre ragazzi ritrovarono i loro genitori che vivevano già a New York. Annie è ricordata da due monumenti: uno nel porto di Queenstown, l’altro al Museo di Ellis Island. Quest’ultima rappresenta i milioni di immigrati che passarono da Ellis Island inseguendo il sogno di una vita migliore.

³ **S.S.**= *Steam+ship* (piroscafo, battello a vapore)

ATTIVITÀ 8

Collega le parole o le espressioni al loro significato.

| | | |
|--|----------------------|--|
| | a) appena inaugurato | 1) tavolo |
| | b) funzionario | 2) statua |
| | c) passeggero | 3) persona che ha un compito preciso |
| | d) banco | 4) aperto da poco tempo |
| | e) monumento | 5) persona che viaggia su una nave, un aereo, un treno |

a.....b.....c.....d.....e.....

ATTIVITÀ 9

Indica se le affermazioni sono vere (v) o false (f). Correggi quelle false.

| | V | F | Correzioni |
|--|----------|----------|---------------------------------|
| 1) La storia si svolge in Australia. | | X | La storia si svolge in America. |
| 2) Il viaggio di Annie Moore era iniziato nel 1891. | | | |
| 3) Annie Moore era partita dal porto di Londra. | | | |
| 4) Era partita con i suoi tre fratelli: Antony, Philip, Tom. | | | |
| 5) Annie fu la prima persona ad essere registrata ad Ellis Island. | | | |



| | | | |
|--|--|--|--|
| 6) Per ricordare Annie è stata fatta solo una statua al Museo di Ellis Island. | | | |
|--|--|--|--|

ATTIVITÀ 10

Copia le frasi sotto nella colonna giusta.

| Annie Moore | Gli altri migranti |
|-----------------|--------------------|
| * aveva 17 anni | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

*sono state fatte due statue con tanti figli *partivano da tutti i paesi d'Europa *le famiglie erano molto numerose, *partiva dall'Irlanda *gli uomini trovavano lavoro nelle industrie e nelle miniere
 *era con i suoi due fratelli *non si sa se lavorava *ritrova i suoi genitori a New York
 *c'erano a volte dei parenti o amici che li aiutavano *erano uomini, donne e bambini, persone vecchie e giovani
 *ci sono molte fotografie *aveva 17 anni

ATTIVITÀ 11

Collega le domande alle risposte.

| | |
|--|--|
| a) Per quali motivi molti europei lasciavano i propri paesi? | 1) Poche valigie con il necessario |
| b) Con quale mezzo viaggiavano? | 2) Con due piccoli fratelli |
| c) Cosa portavano? | 3) Annie Moore. |
| d) Quale era la prima tappa del loro viaggio? | 4) Con grandi navi, chiamate <i>transatlantici</i> . |
| e) Dove aspettava il loro turno per registrarsi? | 5) A causa della fame e della povertà. |
| f) Chi fu la prima persona ad essere registrata nel 1892? | 6) Ellis Island. |
| g) Con chi viaggiava? | 7) Dentro dei recinti. |

a 5 b.....c.....d.....e.....f.....g.....

ATTIVITÀ 12

Collega le frasi utilizzando CHE, E, O, DOVE, MA, e copiale negli spazi.

| | |
|--|--|
| a) Gli immigrati, dopo lo sbarco, erano accolti nella Great Hall.... | 1)venne registrata ad Ellis Island. |
| b) Gli immigrati venivano registrati..... | 2) nelle industrie. |
| c) Portavano poche cose.... | 3)prima dovevano essere visitati dai medici. |
| d) Annie Moore fu la prima persona in arrivo negli Stati Uniti.... | 4) seguivano un percorso predefinito. |
| e) I migranti lavoravano nelle miniere..... | 5)valigie legate con lo spago |

- 1) Gli immigrati, dopo lo sbarco, erano accolti nella Great Hall **dove** seguivano un percorso predefinito.
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

ATTIVITÀ 13

Collega ogni affermazione alla fotografia corrispondente.

1. *I Medici del Servizio Immigrazione controllavano rapidamente ciascun immigrante, contrassegnando sulla schiena con un gesso, quelli che dovevano essere sottoposti ad un ulteriore esame per accertarne le condizioni di salute.* **immagine n.....**

2. *Ellis Island è una delle quaranta isole delle acque di New York. E' stato il principale punto d'ingresso per gli immigranti che sbarcavano negli Stati Uniti.* **immagine n.....**

3. *Una ragazza irlandese 126 anni fa passò per prima per l'isola diventata poi la porta del "sogno americano".* **immagine n.....**

4. *Erano intere famiglie in fuga dalla povertà. Uscivano a migliaia dalle pance delle navi, dalla terza classe malsana e sovraffollata.* **immagine n.....**

5. *Ci stavamo in più di mille, su quella nave, tra ricconi in viaggio, e emigranti, e gente strana, e noi...* **immagine n.....**



UNITÀ DIDATTICA - SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

1



2



3



4



5



ATTIVITÀ 14:

Riempi i vuoti scegliendo le parole dall'elenco.

Agli inizi del molte persone lasciarono la propria terra di per andare a vivere (= in un altro posto) .
 C'era povertà e non c'era lavoro. Intere famiglie andarono alla ricerca di una migliore. Iniziò così l'emigrazione Il viaggio era lungo: durava circa un, i più viaggiavano in condizioni pessime (=). Gli italiani del Sud emigrarono soprattutto verso gli La prima cosa che vedevano era la..... di Gli italiani del Nord Italia andarono invece verso il sud, in particolare in Brasile e

altrove Argentina molto brutte Stati Uniti origine vita
Statua della Libertà mese 1900 poveri America transoceanica New York

ATTIVITÀ 15:

Dividete in 4 o più parti il cartellone che vi è stato fornito. Ogni parte del cartellone corrisponderà ad una fase del viaggio di un migrante che racconterà in prima persona la sua esperienza. Bisognerà individuare innanzitutto il protagonista: uomo, donna, se ha viaggiato da solo, con la famiglia, ecc.; quando; perché (quali sono i problemi in patria e quali le aspettative future); da dove è partito; il viaggio; l'arrivo (l'accoglienza e l'integrazione). Usate materiali e immagini messi a vostra disposizione.



2.3 Gruppi mentor crescono: selezione e formazione dei mentor dentro le scuole

Parallelo e complementare al modello di didattica inclusiva adottato al mattino nelle classi delle scuole secondarie di I e II grado è stato proposto di sperimentare il dispositivo del Mentoring come strumento di contrasto alla dispersione scolastica e rimotivazione allo studio dove gli studenti sono protagonisti di azioni di sostegno in attività pomeridiana di recupero per gli studenti del biennio a rischio di dispersione. Come precedentemente illustrato il modello del mentoring proposto nasce dalla pluriennale esperienza di Oxfam svolta nelle scuole dapprima nei contesti esclusivamente multiculturali oggi esteso e valido per tutti gli studenti italofoni e no. Importanti alcuni passaggi e attenzioni che il dispositivo richiede per essere davvero efficace:

1. Formalizzazione di un accordo con la scuola con coinvolgimento diretto del Dirigente scolastico che assume il dispositivo del mentoring come strumento educativo riconosciuto per il suo valore metodologico e pratica di cittadinanza attiva;
2. Coinvolgimento dei docenti della scuola interessati a implementare il dispositivo del mentoring garantendo selezione, formazione e supervisione del lavoro degli studenti mentor.
3. Riconoscimento formale degli studenti che assumono funzione di mentor attraverso il sistema dei crediti o sistema alternanza scuola lavoro.

Come individuare, selezionare studenti per esercitare il ruolo di mentor?

Con il supporto dell'esperto Oxfam e il gruppo dei docenti individuato dal Dirigente si procede ad inizio anno a individuare e selezionare gli studenti e le studentesse per la funzione di mentor. La proposta di partecipare all'esperienza può essere fatta in modo generale a tutte le classi del triennio o scegliendo gli studenti da coinvolgere considerando alcune caratteristiche e competenze. In entrambi i casi va tenuto conto che il profilo del mentor e le sue applicazioni possono assumere forme diverse: pensiamo ad un ragazzo più grande delle classi finali della scuola secondaria di II grado (peer mentor o mentor interno) talvolta con background migratorio (personale o familiare; immigrato o 2G) e/o studente autoctono riconosciuto dai compagni. In entrambi i casi è importante che si presenti motivato per autentica convinzione verso le tematiche dell'accoglienza, della diversità e il superamento di stereotipi e pregiudizi; che conosca bene i meccanismi della sua scuola, le regole esplicite ed implicite; che in qualche modo sia capace di mettersi nei panni dell'altro e conoscere le difficoltà che i compagni possono incontrare nelle relazioni interpersonali e nello studio, i fattori che distolgono ed allontanano dagli impegni, le cattive abitudini (disorganizzazione, spreco di tempo, mancanza di concentrazione, scoraggiamento, etc.); che sia in grado di assumersi una responsabilità e portarla avanti in maniera continuativa. Nonostante queste premesse alcuni mentor possono essere "spinti" da motivazioni meno profonde, quali la prospettiva di un voto positivo o la paura di deludere un insegnante; per questo diventa ancora più importante chiarire i compiti del mentor e le finalità del progetto e, contemporaneamente, offrire un momento di formazione per sviluppare le competenze più fragili. Nel percorso di formazione proposto al gruppo dei mentor, il lavoro parte dalla conoscenza di sé stessi per accrescere la consapevolezza, dal proprio modo di stare a scuola al proprio metodo di studio.

Si prosegue cercando di stimolare la capacità di mettersi nei panni dell'altro, di individuare e comprendere le incertezze e le difficoltà di chi inizia una nuova scuola, al primo anno o dopo un passaggio o, addirittura, dopo un esito negativo.

Molte riflessioni e molti esercizi vengono svolti in coppia o a piccoli gruppi, in modo da esercitare la capacità di problem solving in un contesto di confronto. Questa modalità di lavoro facilita la cooperazione anche futura con i mentee e crea un clima positivo nel gruppo.

Per quanto riguarda l'individuazione dei mentee, spetta sempre al gruppo docenti in raccordo con i colleghi individuare nelle classi del biennio quegli alunni più a rischio di dispersione scolastica, alunni spesso demotivati ed a rischio di esclusione italofoni o no. I principali criteri da adottare saranno:

- studenti in ritardo scolastico;
- studenti rimandati in 1,2 o 3 materie;
- studenti con alti tassi di assenze;
- studenti bocciati o provenienti da altre scuole
- studenti con basse competenze linguistiche in italiano (alunni stranieri neoarrivati);
- studenti con un basso rendimento scolastico;
- studenti demotivati.

Quali le competenze dei mentor ?

Per assumere, esercitare ed agire con competenza il ruolo di mentor gli studenti necessitano di sviluppare specifiche competenze comunicative, relazionali, riflessive utili ad instaurare una relazione positiva e di fiducia premessa indispensabile per l'esercizio della funzione di sostegno ed aiuto nei confronti di coetanei che si trovano a vivere un momento critico del loro percorso scolastico e formativo.

Nella tabella sottostante sono indicate le principali competenze richieste per la figura del mentor e che potranno essere sviluppate attraverso un percorso formativo iniziale.

| | |
|---------------------------------------|---|
| <p>RELAZIONALI - EMPATICHE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • è in grado di entrare in empatia con altri ragazzi; • è in grado di sostenere nei momenti di difficoltà rimotivando ed intervenendo per promuovere autostima; • è in grado di facilitare le relazioni, l'inserimento all'interno di gruppi e favorire occasioni di incontro tra pari; • è in grado di porsi come punto di riferimento dentro e fuori la scuola; conosce in modo approfondito la realtà culturale, linguistica, scolastica del proprio paese; |
| <p>COMUNICATIVE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • è in grado di applicare le tecniche dell'ascolto attivo; • ha buone capacità comunicative, espositive in pubblico; |
| <p>AUTORIFLESSIONE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • è in grado di compiere processi di analisi ed autoriflessione sul proprio modo di agire e rapportarsi con altri ragazzi; • è in grado di rielaborare sintesi e sistematizzare le esperienze svolte; è in grado di rileggere la propria esperienza migratoria e trarne spunto per il lavoro di mentoring; |
| <p>DIDATTICHE</p> | <ul style="list-style-type: none"> • comprende i fattori che possono distogliere dagli impegni scolastici, le cattive abitudini (disorganizzazione, spreco di tempo, mancanza di concentrazione, scoraggiamento, etc..) • conosce tecniche e stili di apprendimento efficaci per lo delle discipline difficoltà scolastiche; • padroneggia in modo efficace e sicuro le discipline nelle quali assiste il mentee; |

Quando e come interviene il mentor ?

Come già anticipato la figura del mentor può avere diverse opportunità di utilizzo ed applicazione. Abbiamo individuato gli ambiti privilegiati dove il mentor può esercitare il proprio ruolo di sostegno e supporto sia dal punto di vista relazionale che da un punto di vista più cognitivo sempre sotto la supervisione di un docente della scuola o di un adulto esperto.

| | |
|--------------------------|---|
| ACCOGLIENZA | <ul style="list-style-type: none">• mostra gli spazi della scuola (aule, palestra, laboratori, sala professori) i servizi (la segreteria, la biblioteca, i bagni, il bar) aiuta ad orientarsi e a comprendere la segnaletica e a comprendere l'offerta non didattica (es. corsi di musica, sport...) ai neo arrivati;• facilita la conoscenza dei meccanismi di funzionamento della scuola: regole, organizzazione, orari, diritti-doveri, scadenze, etc;• facilita la conoscenza del territorio con particolare attenzione ai luoghi destinati ai giovani; |
| ORIENTAMENTO | <ul style="list-style-type: none">• -interviene nei momenti di orientamento organizzati dalla scuola per spiegare e presentare l'offerta formativa della propria scuola;• -è testimone della propria esperienza scolastica e personale; |
| MOMENTI INFORMALI | <ul style="list-style-type: none">• offre un sostegno in caso di difficoltà di comunicazione con i docenti, la segreteria, le comunicazioni e rapporti con i compagni;• può dare consigli, fornire supporto nei momenti: prima dell'inizio delle lezioni, intervallo, dopo la fine delle lezioni etc;• può dare supporto in momenti informali fuori dal tempo scolastico; |
| APPRENDIMENTO | <ul style="list-style-type: none">• offre sostegno per motivare allo studio e per superare le difficoltà scolastiche durante attività di doposcuola al pomeriggio;• fornisce sostegno nel processo di apprendimento, negli impegni scolastici e nell'organizzazione dello studio a casa, nella preparazione dei compiti e nelle interrogazioni-verifiche; |

Nel modello sperimentato nelle scuole è stato privilegiato come contesto di applicazione quello delle attività di recupero pomeridiane organizzate dalla scuola stessa dove i mentor appositamente formati hanno potuto mettere in pratica azioni di mentoring nei confronti di studenti in difficoltà.

2.4 Percorso formativo per studenti mentor

Per esercitare al meglio e con competenza il ruolo di mentor è necessario che gli studenti siano appositamente formati per sviluppare competenze e capacità necessarie a svolgere compiti di sostegno e rimotivazione allo studio e favorire processi di accoglienza, inclusione e integrazione.

Il percorso formativo si struttura su tre incontri della durata di 3 h ciascuno che possono essere rimodulati a seconda del gruppo e delle necessità.

Ogni incontro è presentato con una prima parte generale di sintesi dove vengono presentate le principali caratteristiche dell'incontro (durata, obiettivi, materiali...) in modo da poter organizzare la lezione. Seguono poi le istruzioni dove vengono riportate in modo discorsivo le indicazioni di lavoro per il docente o l'educatore. Infine sono proposte come allegati le singole attività da somministrare direttamente agli studenti, in alcuni casi possono essere esempi di lavori conclusi o frasi/immagini stimoli modificabili in base al gruppo di lavoro e al contesto.

Molte attività sono previste come lavori di coppia o di gruppo per stimolare il confronto e la capacità di collaborare, è necessario per questo privilegiare spazi grandi con possibilità di movimento.

| | CONTENUTI | OBIETTIVI FORMATIVI | COMPETENZE |
|-------------|---|--|---|
| 1° INCONTRO | L'AUTOBIOGRAFIA LO STAR BENE A SCUOLA LE COMPETENZE | 1 SAPERSI PRESENTARE CON REGISTRI DIVERSI 2 SAPER INDIVIDUARE PUNTI CRITICI E PUNTI DI FORZA DEL PERCORSO SCOLASTICO 3 SAPER VALUTARE LE PROPRIE COMPETENZE | <p>AUTOCOSCIENZA lo studente sviluppa autoconsapevolezza o conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e punti deboli, dei propri desideri e bisogni. **</p> <p>CREATIVITÀ lo studente impara ad affrontare in modo versatile tutte le situazioni della vita. **</p> <p>SENSO CRITICO lo studente impara ad analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole. **</p> |
| 2° INCONTRO | LA PEER EDUCATION IL MODELLO MENTORING | 1 CONOSCERE E UTILIZZARE APPROCCI NON FORMALI A SCUOLA 2 SAPER UTILIZZARE IL MODELLO MENTORING PER L'INCLUSIONE | <p>EMPATIA lo studente sviluppa maggior capacità di comprendere gli altri, di "mettersi nei loro panni", anche in situazioni non familiari. **</p> <p>CAPACITÀ DI PRENDERE DECISIONI **</p> |
| 3° INCONTRO | GLI STILI COGNITIVI L'AUTOSTIMA E L'AUTOEFFICACIA LA MEDIAZIONE COGNITIVA ED EMOTIVA LA COMPETENZA DI CITTADINANZA | 1 SAPER INDIVIDUARE IL PROPRIO STILE COGNITIVO E IL PROPRIO METODO DI STUDIO 2 SAPER PROGETTARE IL PROPRIO INTERVENTO DI MENTOR 3 SAPER PROGETTARE AZIONI DI CITTADINANZA ATTIVA | <p>Gli studenti sviluppano atteggiamenti di empatia, solidarietà e rispetto per le differenze e le alterità. *</p> <p>Gli studenti agiscono in maniera più responsabile ed efficace a livello locale, nazionale e globale per un mondo più pacifico e sostenibile. *</p> <p>CAPACITÀ DI RISOLVERE PROBLEMI che permette di affrontare in modo costruttivo le varie difficoltà. **</p> |

* Educazione alla Cittadinanza Globale, DOCUMENTO UNESCO

** Le Life Skills, DOCUMENTO OMS



I GIOCHI ROMPIGHIACCIO DI PREPARAZIONE ALLA FORMAZIONE

Propedeutico all'avvio del percorso di formazione per i gruppo mentor si consigliadi svolgere attività di rompighiaccio per favorire un clima di gruppo che favorisca la partecipazione, la collaborazione e la motivazione a partecipare.

Le attività ludiche costituiscono uno degli strumenti privilegiati per creare un clima favorevole alla "costruzione" e alla "manutenzione" dei gruppi. I giochi/attività possono essere proposti sia nella fase di conoscenza dei componenti del gruppo, sia come occasione per ampliare le loro dinamiche relazionali ed accrescere in questo modo il livello di coesione e motivazione.

A) ATTIVITÀ DI CONOSCENZA

Ti presento

Materiale necessario: nessuno

Svolgimento:

Si forma un cerchio, si dividono i partecipanti a coppie. Ogni coppia ha 4 minuti per presentarsi in modo reciproco (nome, famiglia, interessi, sport...). Al termine ogni ognuno deve presentare l'altra persona in base alle informazioni ricevute precedentemente.

Cuscinetti a sfera

Materiale necessario: nessuno

Svolgimento:

Si dividono i giocatori in due gruppi e si formano due cerchi, uno interno all'altro. Il cerchio esterno rivolto verso l'interno gira in senso orario e quello interno, rivolto verso l'esterno, rimane fermo.

Ad ogni giro l'animatore propone una domanda, i giocatori trovandosi a coppie uno di fronte all'altro rispondono a turno alla domanda dell'animatore ma non rivolgendosi a tutti ma solo al loro compagno.

Bingo!

Materiale necessario: nessuno

Svolgimento:

I ragazzi hanno un certo periodo di tempo scandito dalla musica per compilare la scheda Bingo somministrando le domande ai compagni e cercando di terminare per primi la scheda.

Al termine dei due giochi si chiede ai ragazzi chi hanno conosciuto, cosa hanno saputo di nuovo dei compagni...

| | | | |
|------------------|------------------|----------------------------------|-------------------|
| È NATO A FIRENZE | È PASSATO CON 8 | PRATICA UNO SPORT A LIVELLO ALTO | AMA GLI ANIMALI |
| È UN MUSICISTA | PARLA DUE LINGUE | ODIA LA CIOCCOLATA | ABITA A |
| | | | È NATO ALL'ESTERO |
| | | | |

B) ATTIVITÀ DI PREPARAZIONE AL LAVORO IN COPPIA O IN PICCOLO GRUPPO

Gioco Bianco e nero

Durata: 30 minuti

Occorrente: Fogli di carta, scotch

Obiettivi: Dare energia al tuo gruppo divertire e rompere il ghiaccio

Questo gioco è adatto soprattutto per grandi gruppi di persone, dai 10 ai 30 membri.

Il formatore sceglie una serie di parole opposte tra loro (es. bianco-nero, maschio-femmina, sale-pepe, minnie-topolino, mare-montagna ecc) e ne scrive una su ciascun foglio di carta. I fogli di carta devono essere tanti quanti sono i partecipanti al gioco.

Dopo aver finito di scrivere una parola per foglio l'istruttore attacca i fogli con lo scotch sulla schiena di ciascuna persona, senza mostrare che cosa c'è scritto al diretto interessato.

Ognuno deve passeggiare e fare delle domande alle persone che gli stanno intorno in modo tale da capire qual è la parola che ha attaccato dietro alla schiena.

Una volta che si è scoperto qual è la parola in oggetto ognuno deve muoversi ancora tra gli altri per cercare chi è la persona che ha il termine contrario al suo (es. Se una persona ha scritto "nero" sulla schiena dovrà cercare quella che ha scritto "bianco").

Gioco "Il gioco delle possibilità"

Durata: 30 minuti

Occorrente: Oggetti d'uso quotidiano a libera scelta

Obiettivi: Stimolare la creatività e la conoscenza reciproca

Ad ogni persona viene assegnato uno specifico oggetto.

Uno alla volta ogni membro del gruppo deve dimostrare agli altri un uso originale per quell'oggetto.

Il resto del gruppo deve indovinare che cosa sta dimostrando il loro compagno.

Chi dimostra non può parlare e deve riuscire a farsi capire solo mimando.

Chi indovina va in coppia

ORGANIZZIAMO IL LAVORO

Attività "organizziamoci insieme"

Durata: 10 minuti

Occorrente: tabella da compilare

Obiettivi: condividere e copro gettare lo studio

Ogni copia O piccolo gruppo compila la tabella per l'organizzazione dello studio individuando i tempi e i modi.

| | DISCIPLINA/ CONCETTO | MATERIALE | TEMPO DI LAVORO | PAUSE | OBIETTIVI FINALI | VERIFICA DEL LAVORO |
|----------|-------------------------|-----------|--------------------|-------|---------------------|------------------------|
| GENERALE | | | | | | |
| DATA | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |



UNITÀ FORMATIVE

1° INCONTRO

MI PRESENTO: la storia di me

Obiettivo del primo incontro formativo è quello di stimolare riflessioni personali sul proprio percorso scolastico al fine di sviluppare consapevolezza della propria esperienza. Saranno introdotti i concetti di “storia personale” condividendo la metodologia dello Storytelling e Autobiografia. Obiettivo è quello di far creare a ciascun studente una Life map personale utile ad identificare alcuni momenti salienti del proprio percorso scolastico che poi potranno essere utili da condividere con il gruppo e con il lavoro futuro con i compagni in difficoltà.

| | |
|------------------------------|---|
| TEMI | STORYTELLING, RACCONTARE SE STESSI |
| ETÀ | 11 - 18 ANNI |
| DURATA | 2,30 ORE TOTALI |
| DIMENSIONE DEL GRUPPO | 10 - 25 STUDENTI |
| MATERIALI | CARTA BIANCA, PENNE, RIVISTE E GIORNALI, SCOTCH E COLLA |
| PREPARAZIONE | ORGANIZZARE LE SEDIE IN CERCHIO |

ISTRUZIONI operative per la realizzazione del primo incontro

PARTE 1 Mi presento: Il racconto di se stessi (1 h e 30 min) ALL. 1

Il facilitatore può scegliere una o più attività in base al gruppo presente (se ci sono studenti che già si conoscono, se il gruppo necessita di più tempo per entrare nel clima...)

Per introdurre il tema possono essere letti brani autobiografici di personaggi famosi, preferibilmente vicini al mondo degli adolescenti o che trattano temi di loro interesse.

RICORDARE E SCRIVERE CON I SENSI

Proponiamo ai ragazzi di scrivere, secondo le seguenti tracce:

- Ricordo quella volta che ho assaggiato...
- Ricordo quella volta che ho sentito un profumo/un cattivo odore di...
- Ricordo quella volta che ho accarezzato...
- C'è un'immagine che ricordo benissimo...
- Ricordo quella volta che ho sentito...



Fotocopiable

I RICORDI SPECIALI

Gli oggetti a volte ci ricordano momenti della nostra vita. Proponiamo di sceglierne una foto, un aforisma, una canzone particolarmente importante legati al mondo della scuola e di descriverlo brevemente, spiegando a quale evento o persona è legato e quali sensazioni rievoca

LA LINEA DEI RICORDI ALL. 2

Chiediamo agli studenti di disegnare sul foglio una linea del tempo: punto di partenza è l'età del primo ricordo a scuola e poi si prosegue di anno in anno, fino al presente, segnando per ogni anno un ricordo importante, una persona importante, un luogo speciale sempre legato alla scuola, infine "una stella", cioè una o più persone che sono state punti di riferimento durante il percorso.

IL CERCHIO DELLA MIA VITA

Il facilitatore propone agli studenti di disegnare su un foglio bianco formato A4 un cerchio e al suo interno di inserire una propria immagine, una foto, un proprio simbolo esprimendosi in modo libero.

Nello spazio bianco rimanente (per esempio lungo i bordi se la foto è stata incollata al centro) ma anche sulla fotografia, chiediamo di incollare le immagini che avranno precedentemente ritagliato da riviste, libri o riprese da internet, secondo il loro gusto. Le immagini non saranno casuali ma dovranno raccontare qualcosa di sé. Si verrà componendo un "racconto" fatto di sovrapposizioni, parti che ne nascondono altre, oggetti che esprimono passioni, forme eccentriche, accostamenti singolari.

PARTE 2 La mia mappa della scuola (1 h) ALL. 3

Proiezione del video per introdurre tema star bene a scuola e dispersione con racconti dei ragazzi

<https://www.youtube.com/watch?v=erytBmwJKy0>

In plenaria, partendo dal disagio nello stare a scuola, far lavorare sulle seguenti domande:

1. Hai conosciuto/vissuto esperienze simili?
2. Quali sono le cause di queste situazioni? Perché si arriva a questo?
3. Cosa ha cambiato questa situazione? In che modo si è riusciti ad uscirne?

Il facilitatore propone agli studenti di realizzare la mappa della loro scuola secondo il loro punto di vista.

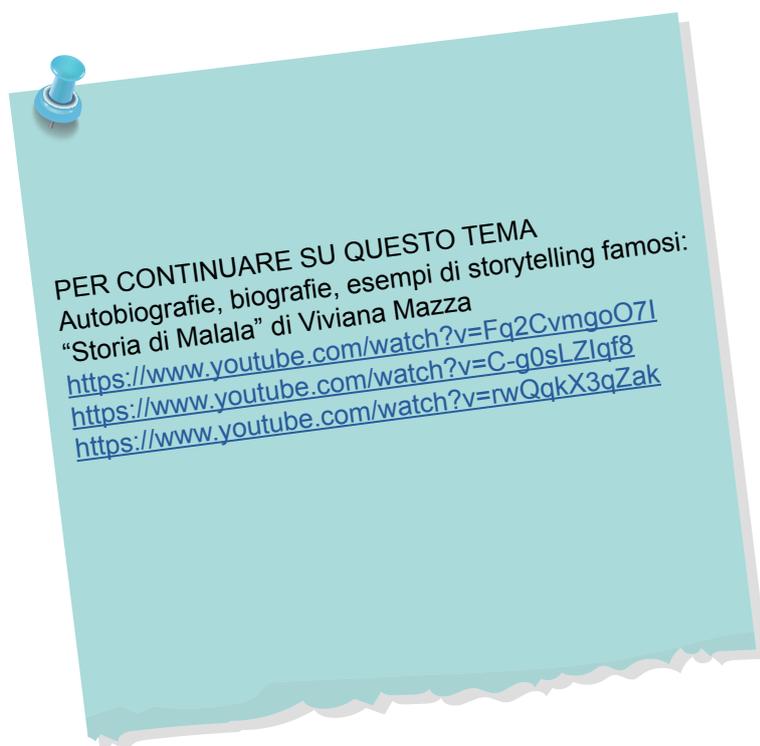
Sull'esempio della scheda proposta, dovranno creare una serie di percorsi per collegarsi alle persone, ai luoghi, agli oggetti per loro importanti all'interno della loro scuola.

Per ogni percorso, dovranno individuare un elemento grafico, possibilmente originale, col quale esprimere il sentimento che li collega a quella persona, luogo, oggetto.

La scheda prevede anche la costruzione di una legenda nel caso i simboli scelti non fossero facilmente comprensibili. Utilizzando i simboli individuati, si potrà poi creare un disegno astratto dove tutte le strade si intersecano e si sovrappongono in nuovi percorsi, dimensioni e prospettive.

DEBRIEFING E VALUTAZIONE

Il facilitatore chiede di presentare la propria mappa della scuola ad alcuni studenti e insieme al gruppo cerca somiglianze e differenze. Il gruppo può discutere sui motivi delle scelte, sulle problematiche riscontrate a scuola e sulle eventuali risposte a queste problematiche.



Allegato 1 - Un brano Autobiografico

Come ho imparato ad andare in bicicletta

di Margherita Hack

Margherita Hack, scienziata e astrofisica di fama mondiale scomparsa nel 2013 all'età di 91 anni, racconta in prima persona il ricordo di come imparò ad andare in bicicletta. A quei tempi non esistevano le bici con le rotelle laterali e si imparava con quelle degli adulti.

In seguito ad alcuni lavori fatti nella casa di Campo di Marte, avevamo conosciuto un bravo muratore, un certo Galardi, che si muoveva sempre e solo in bicicletta. Era diventato un amico di famiglia e, saputo della mia passione, si era offerto di insegnarmi. La sua era una bici pesante, da uomo, e arrivavo a fatica ai pedali. Una volta inerpicata sul sellino, mentre io pedalavo, lui correva tenendomi appunto per la sella.

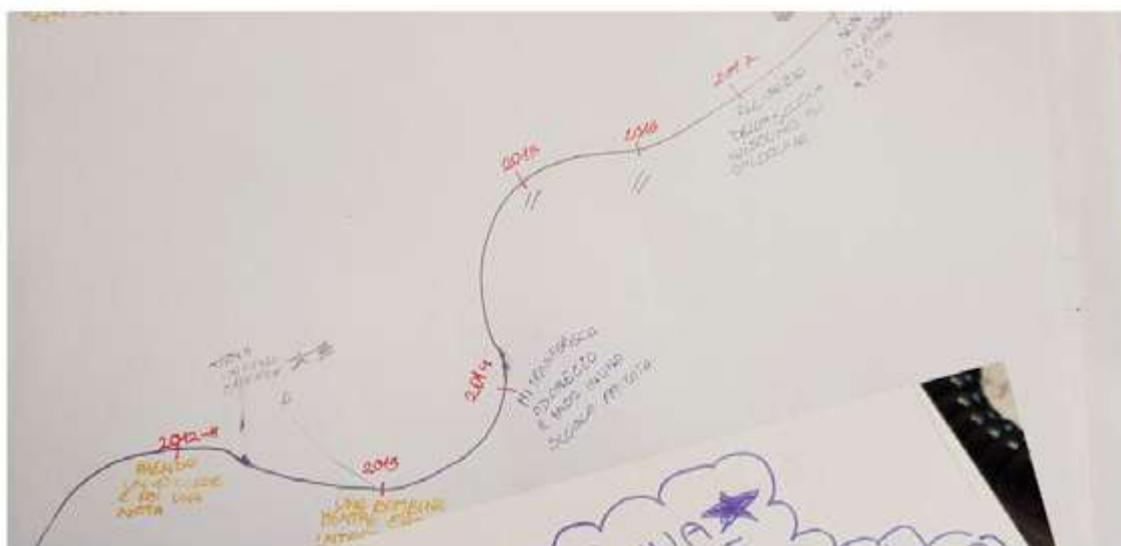
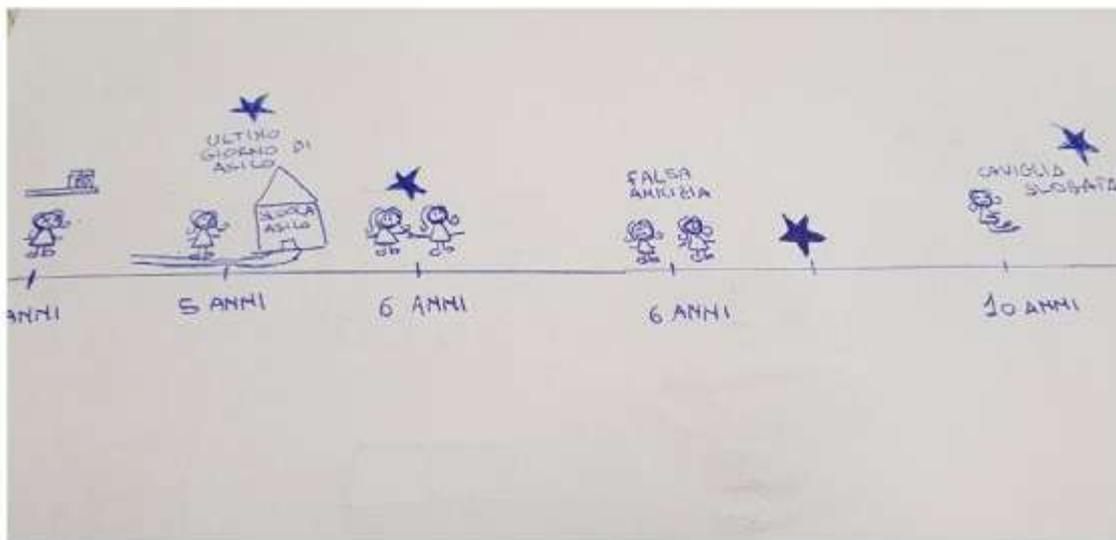
Si faceva prima via Ximenes e poi viale Torricelli, tutto in leggera salita, una discreta fatica per lui che forse non era più giovanissimo, anche se non saprei dire che età avesse. Allora, quelli che avevano più di vent'anni senza eccezioni mi sembravano vecchi.

Veniva abbastanza spesso e proprio grazie a lui ho imparato e, quasi senza accorgermi che non mi teneva più per il sellino, ho cominciato ad andare, e mi sembrava incredibile. Per l'euforia pedalavo con vigore su per il viale fino a piazzale Galileo, mentre lui mi correva dietro urlandomi di andare piano; infine sul piazzale, cercando di girare, finii sul ghiaino e poi per terra; ero terrorizzata all'idea di aver rotto la bici, ma per fortuna si era solo storto un po' il manubrio e lui lo raddrizzò subito stringendo la ruota davanti fra le ginocchia, un'operazione che ho poi ripetuto innumerevoli volte.

Ma per tornare non si fidò a lasciarmi andare in discesa, mi fece sedere sulla canna e mi riportò a casa. Comunque ormai sapevo andare in bicicletta e un breve giretto da sola in pianura me lo lasciava fare tutte le volte che capitava da noi. Il traffico era quasi inesistente, e via Ximenes, che dal Poggio Imperiale scendeva verso le Due Strade per finire in mezzo ai campi dopo un trecento metri, era tutta mia, mentre per la via parallela, via del Gelsomino, sferragliava il tram (o meglio il tramme) che dal centro andava al Galluzzo e a Tavarnuzze.

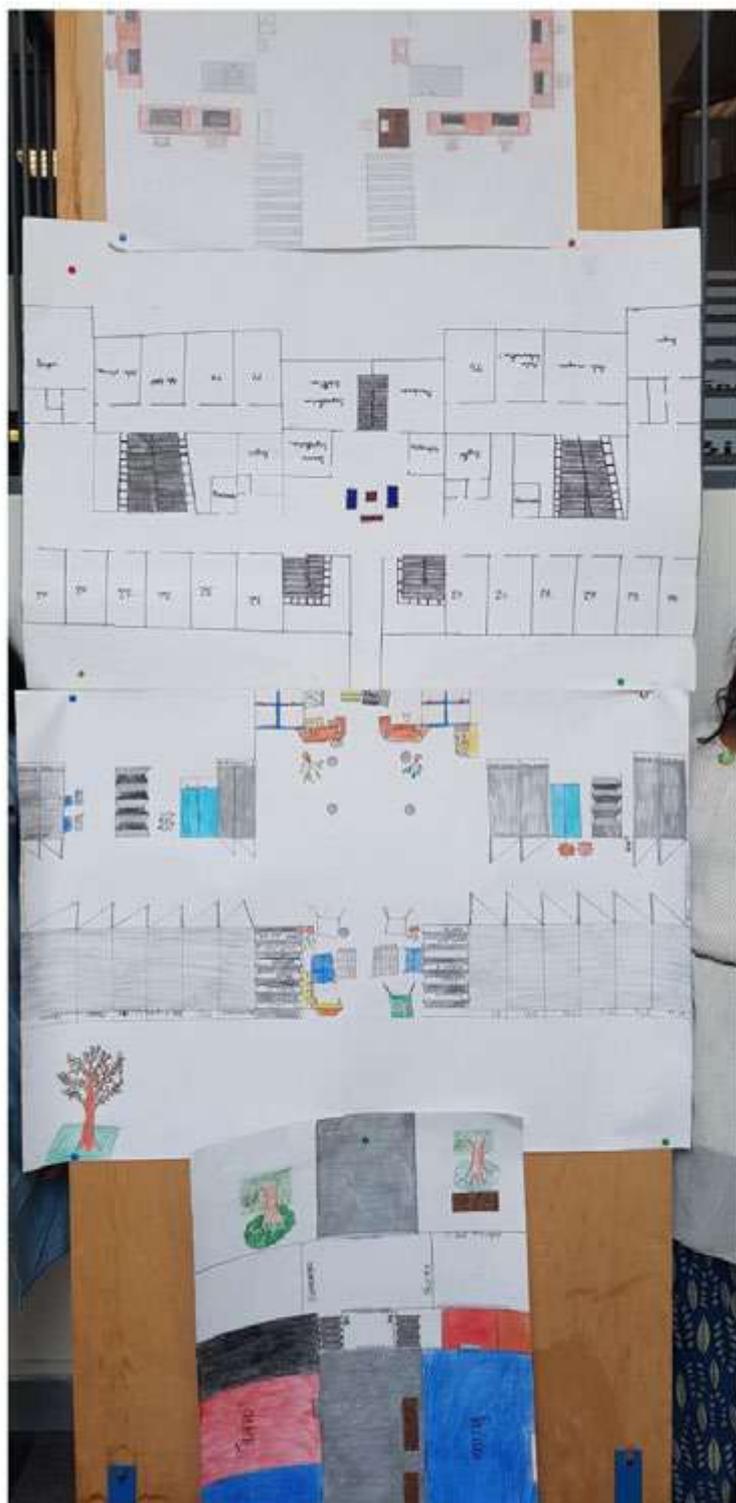
M. Hack, *La mia vita in bicicletta*, Ediciclo editore, 2011

Allegato 2 - La linea dei ricordi (esempi)



LA SCUOLA È UNA
 PERCHÉ COMunque
 QUANDO HAI ORE BUIE
 OPPURE SE I TRISTE RITROVI
 TUTTI I TUOI AMICI CHE PURE LORO
 SONO ★ ETI CION FIDIPANLI
 ETI DISTRAI

Allegato 3 - La mappa della scuola (esempio)





LO STORYTELLING A SCUOLA

Il termine *storytelling* è formato da due parole inglesi: *story* e *telling*. Letteralmente, il termine può esser tradotto in italiano con le espressioni **raccontare una storia**, *comunicazione narrativa* o anche *comunicazione creativa*.

Nella sostanza, lo storytelling è una tecnica di comunicazione che consiste nel raccontare una storia per attirare l'attenzione di un pubblico, veicolare ad esso il messaggio che la storia vuole raccontare e stimolare uno specifico desiderio nei lettori, persuadendoli a compiere una specifica azione.

Lo [storytelling](#) è anche un modo alternativo per affrontare i [problemi](#) e per fare del brainstorming in quanto crea uno spazio di ragionamento nuovo e una ambientazione diversa.

Quello che proponiamo come risposta al bisogno degli adolescenti di raccontare e raccontarsi è un laboratorio di storytelling autobiografico.

Il laboratorio assume lo storytelling, l'arte di costruire racconti, come tema centrale e individua nel metodo autobiografico una modalità privilegiata di narrazione, in grado di aiutare l'adolescente a costruire la propria identità. Il percorso che proponiamo mira a creare uno spazio di dialogo e di inclusività, in cui tutti possono raccontarsi.

Digital storytelling e Cooperative learning per creare contesti di apprendimento inclusivo

Costruire contesti di apprendimento cooperativo è fondamentale per rispondere ai bisogni educativi di tutti gli alunni, DSA, alunni con BES o con disabilità. La narrazione autobiografica e l'uso delle tecnologie digitali consentono di creare nella classe condivisione e motivazione, di stabilire processi di reciprocità realmente inclusivi in cui anche gli alunni più fragili e problematici possono trovare un loro ruolo attivo in cui esprimersi, mettendo in gioco tutte le loro abilità. Nei contesti cooperativi basati sulla narrazione di sé è più facile rimuovere quegli ostacoli che generano nell'alunno senso di inadeguatezza, frustrazione e rabbia e così ostacolano l'apprendimento. Inoltre, l'utilizzo delle tecnologie digitali consente una maggiore possibilità di motivare gli alunni, di sviluppare relazioni interpersonali davvero inclusive e di far lavorare tutti con ottimi risultati. Se il docente lo desidera e se le risorse della scuola lo permettono, il laboratorio può essere ampliato con un lavoro di digital storytelling. Sin dall'inizio, infatti, si possono raccogliere i materiali per realizzare con i ragazzi e con l'aiuto di altri docenti un video da condividere, per esempio, sul sito della scuola, previo permesso delle famiglie.



2° INCONTRO

2a. FARE IL MENTOR. MOTIVAZIONI e COMPETENZE

Questo secondo incontro formativo si divide in due parti: la prima in cui ci si propone di far emergere nella dimensione di gruppo quelle che sono le motivazioni ad assumere la funzione di mentor e promuovere lo sviluppo di capacità decisionali e di leadership. Nella seconda invece si propone una riflessione sul proprio metodo di studio utile poi per svolgere funzione di sostegno ai compiti ed allo studio con compagni in difficoltà.

| | |
|------------------------------|---|
| TEMI | PRENDERE DECISIONI, LA FIGURA DEL MENTOR |
| ETÀ | 11 - 18 ANNI |
| DURATA | 2 ORE TOTALI |
| DIMENSIONE DEL GRUPPO | 10 - 25 STUDENTI |
| MATERIALI | CARTA BIANCA, PENNE, RIVISTE E GIORNALI, SCOTCH E COLLA |
| PREPARAZIONE | ORGANIZZARE LE SEDIE IN CERCHIO |

ISTRUZIONI

PARTE 1 Il dispositivo mentoring (10 minuti) ALL. 1

Il facilitatore introduce l'argomento riflettendo prima sul concetto di "mentor/tutor" attraverso l'uso di parole chiave e di immagini.

PARTE 2 Perché ho deciso di fare il mentor? (30 minuti) ALL. 2

Il facilitatore chiede al gruppo in plenaria chi ha presentato il progetto e quali informazioni hanno su questo percorso. Inizia, poi, a raccogliere le prime considerazioni e le prime motivazioni, annotando le indicazioni principali sulla lavagna o sul cartellone.

Ogni studente riceve poi le schede per riflettere in modo individuale sulla propria decisione di partecipare al percorso mentoring.

Il facilitatore lascia del materiale informativo sul percorso a scuola e sui progetti passati relativi alla figura del mentor.

Al termine chi vuole può presentare la propria decisione e le proprie motivazioni.

PARTE 3 Quali sono le caratteristiche del mentor? ALL. 3

Il facilitatore propone al gruppo una riflessione sulle competenze specifiche del mentor con un lavoro prima individuale e poi di gruppo.

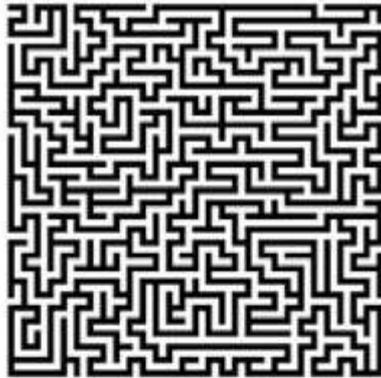
DEBRIEFING E VALUTAZIONE

Ogni gruppo presenta le tre caratteristiche individuate e le confronterà con quelle degli altri gruppi riflettendo insieme sotto la guida del facilitatore e arrivando a condividerne le tre principali.

Il gruppo può discutere sui motivi delle scelte, sulle problematiche riscontrate nell'attività e sulle eventuali risposte a queste problematiche.



Allegato 1



2b. IL RUOLO E GLI STRUMENTI DEL MENTOR

I principali obiettivi di questo incontro sono quelli di valutare il proprio metodo di studio, valutare le proprie competenze di relazione e presentare lo strumento del **Diario del mentor** utile per sviluppare capacità di autoriflessione rispetto alla propria esperienza a scuola e all'esperienza di mentoring da realizzare con gli studenti in situazioni di difficoltà. Il Diario costituisce anche uno strumento di autoriflessione e valutazione dell'esperienza svolta.

| | |
|------------------------------|---|
| TEMI | PRENDERE DECISIONI, LA FIGURA DEL MENTOR |
| ETÀ | 11 - 18 ANNI |
| DURATA | 2 ORE TOTALI |
| DIMENSIONE DEL GRUPPO | 10 - 25 STUDENTI |
| MATERIALI | CARTA BIANCA, PENNE, RIVISTE E GIORNALI, SCOTCH E COLLA |
| PREPARAZIONE | ORGANIZZARE LE SEDIE IN CERCHIO |

ISTRUZIONI

PARTE 1 Le intelligenze multiple. Quali sono le mie? (30 minuti) ALL. 1

Il facilitatore presenta il concetto delle intelligenze multiple e dei diversi tipi di approccio allo studio. Attraverso una semplice scheda gli studenti possono individuare le proprie prevalenti intelligenze.

Il facilitatore può proporre un semplice e veloce test on line

<http://stayfocus.altervista.org/test/test-intelligenze-multiple-conosci-te-stesso/>

PARTE 2 Il mio metodo di studio Come mi approccio allo studio? (45 minuti)

Il facilitatore chiede in plenaria come solitamente gli studenti si organizzano nello studio, per esempio in previsione di un compito o durante la settimana.

Viene introdotto poi il concetto dello stile cognitivo attraverso semplici una serie di esercizi che individualmente conducono lo studente a riflettere sul proprio stile cognitivo. ALL. 2

Il facilitatore presenterà infine un quiz per esaminare prima in modo individuale e poi in plenaria i vari metodi di studio facendo sottolineare agli studenti i loro punti di forza e i loro punti da migliorare. ALL.3

Ogni studente realizza le attività e poi riunendo tutte le informazioni avrà un quadro del suo stile e lo potrà condividere con gli altri studenti. ALL.4



PARTE 3 Come posso utilizzare queste competenze a scuola? (45 minuti)

Il facilitatore riprendendo il tema delle intelligenze multiple suddivide gli studenti in piccoli gruppi e chiede loro di esplorare un argomento proposto seguendo solo 4 tipi di intelligenza con relativo compito da produrre.

Al termine dell'attività gli studenti condividono i lavori e le scelte dei gruppi. ALL. 5

DEBRIEFING E VALUTAZIONE

Il facilitatore può proporre domande specifiche sulle dinamiche, i processi decisionali e la leadership.

È stato facile lavorare insieme su una intelligenza specifica?

Pensi che il modo in cui avete lavorato su quel tipo di intelligenza sia adeguato per te?

Sei abituato ad usare un modo diverso di esporre i tuoi concetti?

Ti ritrovi nelle presentazioni che hanno fatto gli altri?



Allegato 1 - Le Intelligenze Multiple

Compila il questionario rispondendo alle domande con
1= NO, IO NON SONO COSÌ
2= FORSE SONO COSÌ
3= SÌ, IO SONO COSÌ



| INTELLIGENZA | | | TOTALE |
|----------------------|--|---|--------|
| LOGICO-MATEMATICA | Penso che ci sia una spiegazione razionale per tutte le cose | Sono bravo nel calcolo mentale | |
| RITMICO-MUSICALE | Suono uno strumento musicale | Sento se una nota stona | |
| CORPOREO-CINESTETICA | In classe mi piacciono le attività in cui ci si muove | Pratico regolarmente uno sport | |
| NATURALISTICA | Mi piace prendermi cura di piante e animali e mi riesce bene | Vedo qual è l'origine naturale delle specie | |
| INTERPERSONALE | Mi sento a mio agio tra le persone | Preferisco lavorare in gruppo piuttosto che da solo | |
| INTRAPERSONALE | Ho opinioni personali che mi distinguono dalla massa | Trascorro molto tempo a riflettere su questioni importanti della vita | |
| VISUOSPAZIALE | Mi piace disegnare e fare scarabocchi | Spesso quando chiudo gli occhi vedo immagini molto chiare | |
| LINGUISTICA | Capisco di più ascoltando che guardando un video, un film, un intervento | I libri sono molto importanti per me | |
| ESISTENZIALISTA | Rifletto sulla relazione tra l'umanità e l'universo | Spesso mi faccio domande sull'umanità e sul suo scopo | |

Allegato 2 - Il mio stile cognitivo

Esistono 5 diversi modi di accostarsi all'apprendimento, cioè 5 diversi STILI COGNITIVI

- 1) Stile SISTEMATICO // INTUITIVO, per formulare ipotesi
- 2) Stile GLOBALE // ANALITICO, per analizzare
- 3) Stile IMPULSIVO // RIFLESSIVO, per prendere decisioni
- 4) Stile VERBALE // VISUALE, per memorizzare
- 5) Stile CONVERGENTE // DIVERGENTE, per sviluppare percorsi autonomi.



FORMULARE IPOTESI

STILE SISTEMATICO

SEGUE PROCEDIMENTI LOGICI BEN
PROGRAMMATI ED ORGANIZZATI.

ANALIZZA IN MODO SOTTILE IL
PROCEDIMENTO ED IL
FUNZIONAMENTO DELLE COSE

STILE INTUITIVO

SEGUE LE ISPIRAZIONI CON
PRONTEZZA, SALTA ALLE
CONCLUSIONI PROCEDENDO PER
PROVE ED ERRORI



1. Risolvi il rebus

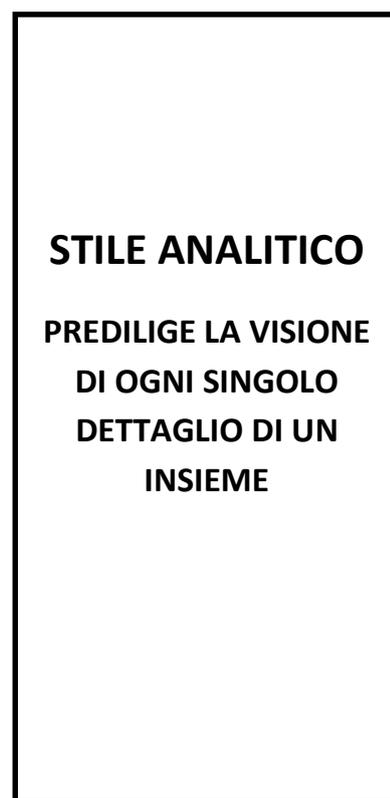


2) Risolvi il crittogramma

39118. L'ANEDDOTO CIFRATO

1 2 3 4 5 6 7 7 3 4 8 9
 — 7 6 — 1 7 9 5 machine 8
 10 — 11 4 — 12 3 1 10 4 9
 — 8 10 — 3 5 7 3 4 5 10
 12 City, 1 9 4 9 — 1 5 3 5
 6 — 13 6 12 11 14 6 13 3
 5 6 — 7 6 — 2 9 4 6 5 10
 4 6 — 12 15 6 — 4 6 16 7
 10 anni 6 13 3 4 9 — 1 12
 10 17 9 7 3 5 6 — 10 4 —
 7 11 9 16 15 10 inaccessibili 3
 10 — 12 7 10 6 4 5 10 : —
 10 7 — 7 9 13 9 valore 5 9
 5 3 7 6 — 6 13 3 — 8 10

ANALIZZARE



Osserva e rispondi

A A A A A A A A A A

A

A

A A A A A A

A

A

A

A

Che cosa hai letto al primo sguardo?

Cosa si poteva anche leggere?

Osserva questo dipinto



Quale titolo daresti al quadro?

Quali sensazioni ti suscita?

Fai l'elenco dei giochi che vedi

PRENDERE DECISIONI**STILE IMPULSIVO**

**PROCEDE AD UN AVVIO
IMMEDIATO DELL'AZIONE
ASSECONDANDO I PRIMI
ELEMENTI CHE VENGONO IN
MENTE**

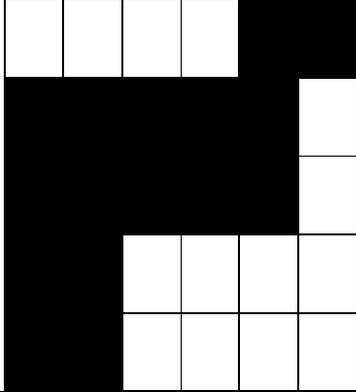
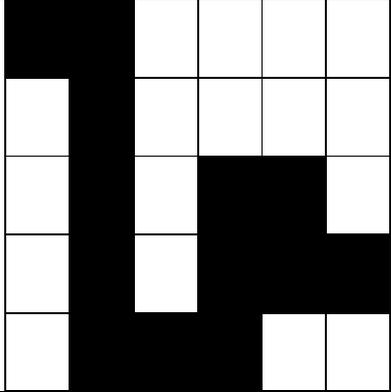
STILE RIFLESSIVO

**PIANIFICA LA RISPOSTA AD UNO STIMOLO, SCEGLIE IL
MODO IN CUI AFFRONTARE UN COMPITO**



Rispondi in fretta!

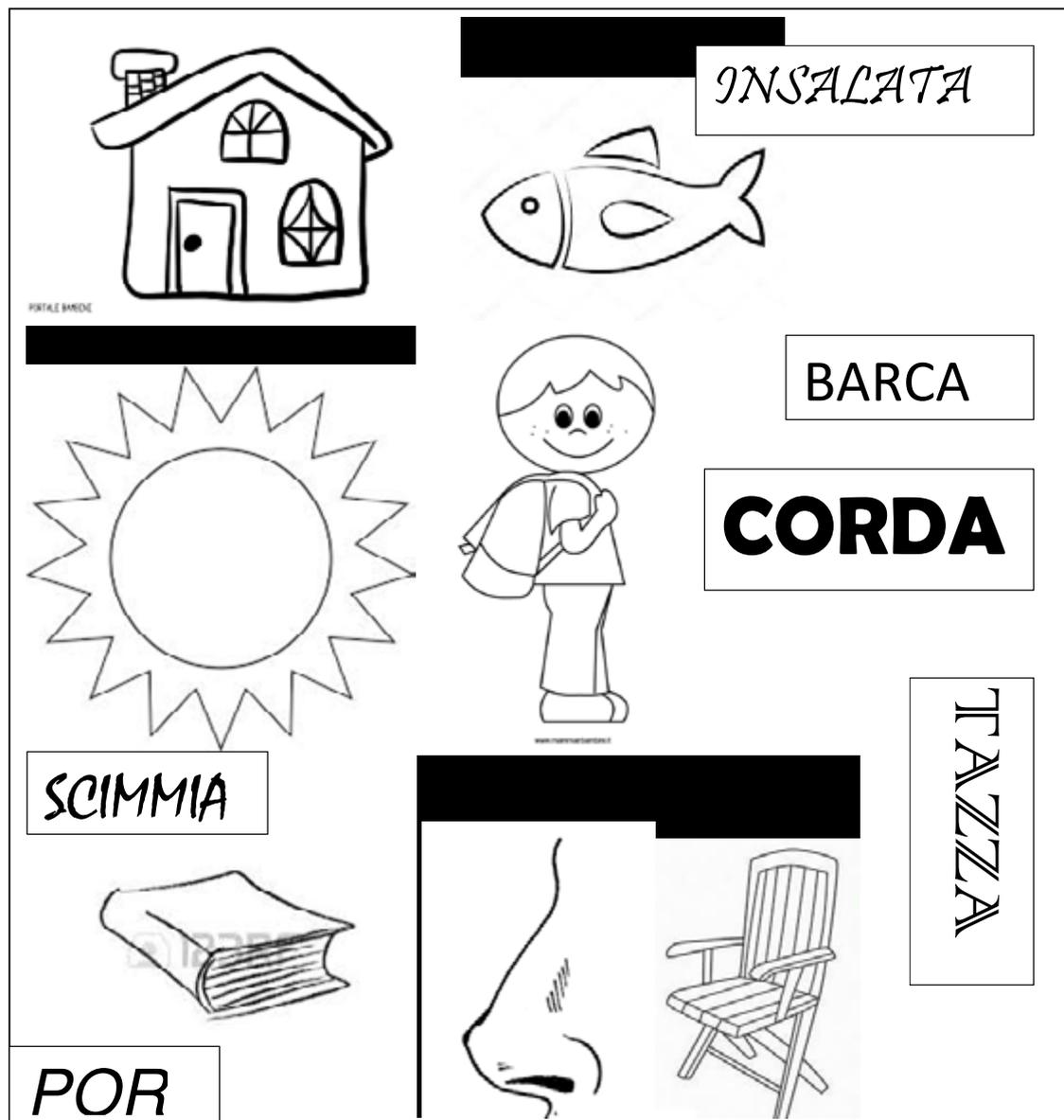
- | | | | |
|--|------------|-------------|------------|
| 1. Dove vedi più tondi? uguali | | a sinistra | a destra |
| 2. Quanti tondi vedi nel riquadro che ne ha di più? | 15 | tra 15 e 20 | più di 20 |
| 3. Dove ci sono più quadrati neri? | a sinistra | a destra | uguali |
| 4. Quanti quadrati neri vedi nel riquadro che ne ha di più? | 15 | tra 15 e 20 | più di 20 |
| 5. Dove vedi più lettere F? uguali | | a sinistra | a destra |
| 6. Quante lettere F vedi nel riquadro che ne ha di più? più di 10 | | 5 | tra 5 e 10 |

| | | |
|---|---|--|
| 1 | <p>O O O O O O O O</p> <p>O O O O O O O O</p> <p>O O O O O O</p> <p>O O O O O O</p> | <p>O O O O O O</p> <p>O O O O O O O</p> <p>O O O O O O O O</p> |
| 2 |  |  |
| 3 | <p>GFUASLAFNAXC</p> <p>LKFIOOSNUKALN</p> <p>MJVVSIENXOFFZ</p> <p>VKIAFCIENNFMP</p> | <p>AFNXODNUXVF</p> <p>MXZDROFMLPO</p> <p>REDFNZOPAWF</p> <p>POIUGFSRVBNM</p> |

MEMORIZZARE



Osserva attentamente questo riquadro per 1 minuto, poi coprilo e annota ciò che ricordi



Quante immagini hai ricordato?

Quante parole hai ricordato?

SVILUPPARE PERCORSI AUTONOMI

Stile Convergente

Affronta il problema con procedure note con tendenza a memorizzare

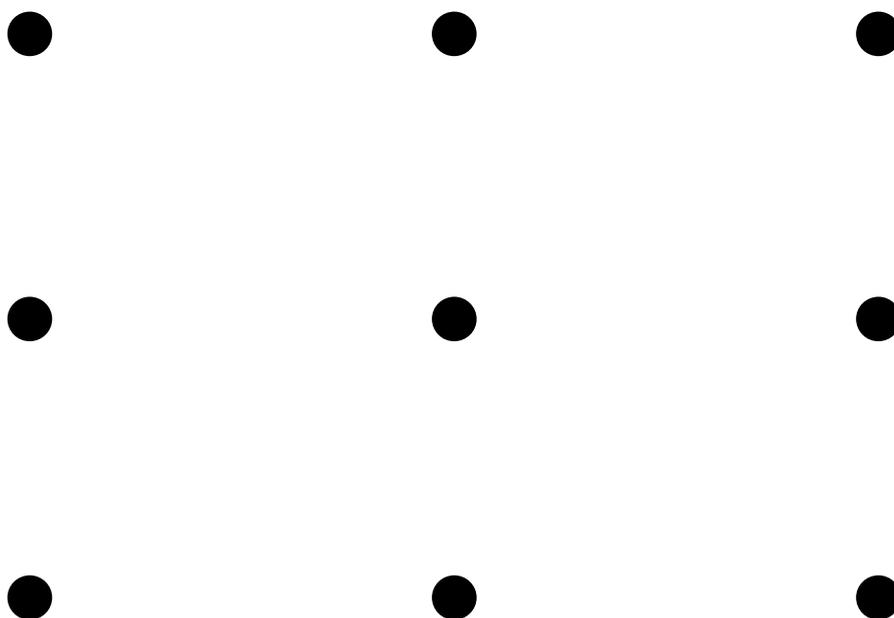
Stile Divergente

Cerca di trovare soluzioni per far fronte ai cambiamenti operando connessioni



1. In 3 minuti esatti elenca tutti gli usi possibili per uno o più blocchi di legno (di qualsiasi misura)

2. Unisci i 9 punti utilizzando solo 4 linee dritte e senza mai staccare la matita dal foglio



Allegato 5 - Il questionario sul metodo di studio

QUESTIONARIO
METODO DI STUDIO E ORGANIZZAZIONE LAVORO SCOLASTICO

IN CLASSE

| | Sempre | Qualche volta | Mai |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Quando l'insegnante spiega: | | | |
| a) sto attento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) prendo appunti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) mi distraigo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Quando l'insegnante interroga i compagni: | | | |
| a) sto attento e annoto le domande | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) cerco di stare attento ma non ci riesco | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) faccio altre cose (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ORGANIZZAZIONE DEI COMPITI A CASA

| | Sempre | Qualche volta | Mai |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4) Dove studio? | | | |
| a) In camera mia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) In cucina | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) altro ambiente (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Mi dedico allo studio : | | | |
| a) prima delle 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) dopo le 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) dopo cena | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Quanto tempo dedichi giornalmente ai compiti? | | | |
| a) 1 ora o meno (specificare) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) 2 ore | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Più di 2 ore | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Con chi fai i compiti? | | | |
| a) Da solo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Con qualche compagno | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Con un genitore | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



| | Sempre | Qualche volta | Mai |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8) Se fai i compiti da solo e non capisci qualcosa: | | | |
| a) telefoni ad un amico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) chiedi ai genitori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) vai a lezione | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Quando studio ho: | | | |
| a) la radio accesa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) la televisione accesa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) musica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11) Svolgi sempre tutti i compiti assegnati? | | | |
| a) Sì | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) No | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Non sempre riesco a terminarli | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Svolgo solo quelli che mi piacciono | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Eseguo solo quelli scritti e non quelli orali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ORGANIZZAZIONE DEI COMPITI A CASA

| | Sempre | Qualche volta | Mai |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12) Per quanto tempo riesci a concentrarti su un compito? | | | |
| a) Meno di 20 minuti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) 20 minuti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Mezz'ora | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) 1 ora o più | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13) Durante l'esecuzione dei compiti: | | | |
| a) mi distraigo facilmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) sono distratto da altre cose (televisione, cellulare, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) mi concentro, ma per poco tempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) riesco a concentrarmi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14) Quando non ho compiti per il giorno dopo: | | | |
| a) non faccio compiti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) ripasso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) mi avvantaggio facendo i compiti per gli altri giorni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | Sempre | Qualche volta | Mai |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 15) Durante lo studio di un argomento: | | | |
| a) lo comprendo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) faccio fatica a comprenderlo, ma cerco le parole che non capisco sul vocabolario | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) non lo comprendo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16) Di fronte alle difficoltà: | | | |
| a) mi scoraggio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) cerco di superarle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) rinuncio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) chiedo aiuto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17) Se non comprendo quello che devo studiare: | | | |
| a) penso che il libro sia troppo difficile | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) penso di non essere abbastanza bravo per capire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) penso che l'insegnante non lo ha spiegato bene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18) Quando devo iniziare a fare i compiti penso: | | | |
| a) uffa che barba, e poi li faccio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) faccio presto così non ci penso più e posso fare altre cose | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) sono pieno di buone intenzioni, ma poi mi scoraggio e non li faccio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

APPRENDIMENTO E MEMORIZZAZIONE

| | Sempre | Qualche volta | Mai |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19) Quando leggi la lezione che devi studiare: | | | |
| a) sottolinei i concetti più importanti. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) fai degli schemi riassuntivi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) leggi tutto senza sottolineare e/o fare schemi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20) Durante la fase di apprendimento: | | | |
| a) cerchi di capire quello che leggi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Se non capisci ti fermi e rileggi per comprendere meglio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Impari a memoria anche se non capisci. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | Sempre | Qualche volta | Mai |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21) Nella fase di memorizzazione: | | | |
| a) cerchi di usare parole tue | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) ripeti a memoria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) non riesci a memorizzare | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22) Quando ti prepari per una verifica orale o scritta: | | | |
| a) ottieni un esito pari a quanto studiato. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) ottieni un esito inferiore a quanto studiato. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) non riesco a dimostrare quanto ho studiato. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Allegato 5 - Come posso utilizzare queste competenze a scuola?

Ogni gruppo sceglie dalla tabella l'intelligenza con cui vuole lavorare e con essa creare il prodotto indicato

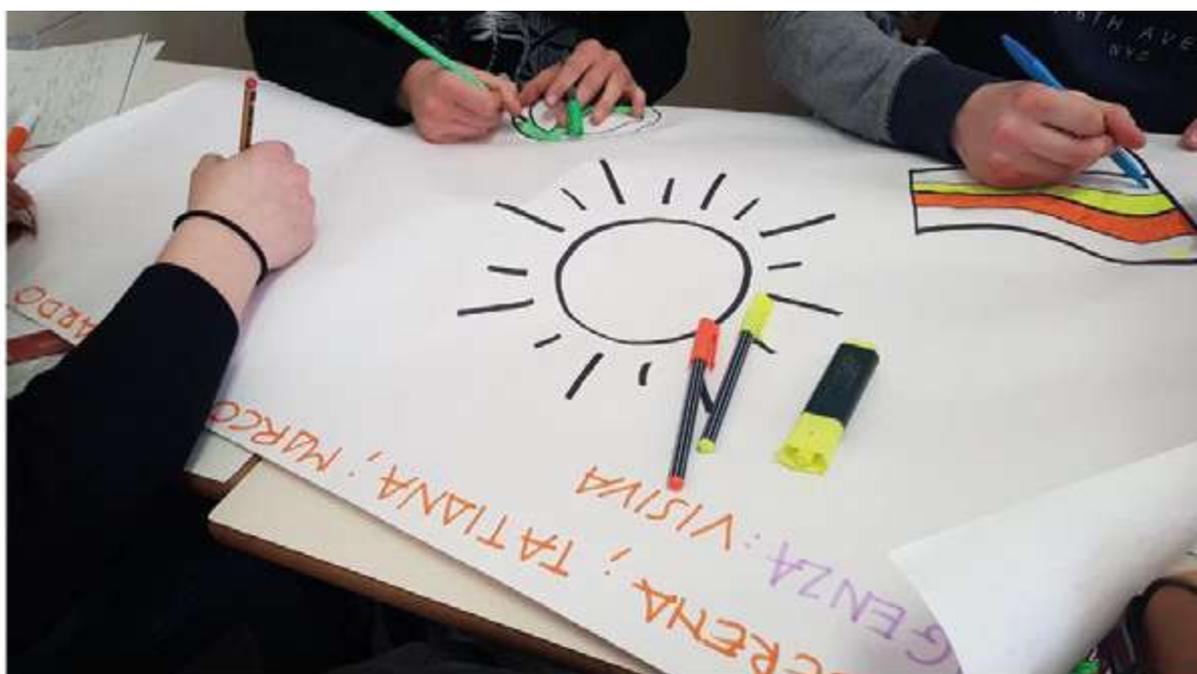
| INTELLIGENZA | PRODOTTO |
|--------------|--|
| Linguistica | Presentazione ppt, testo; |
| Visiva | Produzione di un'immagine, un'icona, una foto, un video; |
| Musicale | Ricerca di una canzone, una musica che rifletta il lavoro che andrà a fare il mentor; |
| Cinestetica | Creazione di una statua umana (le persone devono formare una statua umana con i loro corpi, rappresentando il significato del mentoring) o una scenetta di teatro. |

Adesso ogni gruppo può scegliere l'argomento da affrontare tra i seguenti:

LA SCUOLA CHE VORREMMO (pensate a come vorreste migliorare la scuola perché sia più inclusiva per tutti)

COME POSSO ESSERE DI AIUTO AGLI ALTRI (quali azioni devo mettere in campo per supportare i nuovi studenti in difficoltà)

CHI MI E' STATO DI AIUTO PER SUPERARE MOMENTI DIFFICILI E COME MI HA AIUTATO (porta la tua esperienza, condividila con gli altri)



**Modelli di intervento per l'inclusione scolastica:
il dispositivo del Mentoring per la lotta alla dispersione scolastica**

SCHEDA MENTOR

| | |
|-----------------|--|
| Anno scolastico | |
|-----------------|--|

SEZIONE 1 – MI PRESENTO

(da compilare in fase iniziale)

1.1. Anagrafica

| | |
|---|--|
| Nome | |
| Cognome | |
| Sesso | M • F • Altro • |
| Codice utente | |
| Cittadinanza | |
| Data di nascita | -- / -- / ---- |
| Data di arrivo in Italia (se non sono nato/a in Italia) | -- / -- / ---- |
| Numero componenti della famiglia | |
| Contatto (cell, e-mail) | |
| Residenza | Via/Piazza _____ N. _____ Città _____ |

1.2. Il percorso scolastico

| | |
|---|--|
| Numero di anni ripetuti sc. primaria | 0 • 1• 2• 3• 4• 5• |
| Numero di anni ripetuti sc. sec. I grado | 0 • 1• 2• 3• 4• 5• |
| Numero di anni ripetuti sc. sec. II grado | 0 • 1• 2• 3• 4• 5• |
| Classe e istituto attualmente frequentati | 1° media • 2° media • 3° media • 1° superiore • 2° superiore • 3° superiore • 4° superiore • 5° superiore • Istituto _____ |

1.3. L'andamento scolastico (anno in corso)

| | |
|------------------------|--|
| Materie preferite | |
| Materie con difficoltà | |
| Voto più alto | |
| Voto più basso | |

1.4. Le mie competenze*Competenze individuali*

| | |
|---|---|
| Conoscere la lingua italiana | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Sentirmi sicuro di me stesso | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Mettermi nei panni dell'altro | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Valutare il mio percorso | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Sentirmi motivato | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Credevo nelle mie competenze | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Sentirmi sicuro nel fare le mie scelte future | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |

Competenze socio-relazionali

| | |
|---|---|
| Collaborare con i compagni | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Collaborare con i docenti | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Comunicare / relazionarmi con gli altri | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Conoscere e coinvolgere nuove persone | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |

Competenze scolastiche

| | |
|--|---|
| Impegnarmi nello studio | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Partecipare attivamente in classe | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Avere un buon metodo di studio | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Riuscire ad organizzare il mio lavoro fuori dalla scuola | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |
| Ottenere buoni risultati scolastici | Per niente ▪ Poco ▪ Abbastanza ▪ Molto ▪ Non so ▪ |



1.5. Il progetto mentor

Perché vorresti diventare un mentor?

In quale materia o momenti della vita di classe pensi di poter essere di aiuto per i compagni?

Come ti vedi nei prossimi due anni? Quali progetti hai per il tuo futuro?

SEZIONE 2 – SCHEDA TRIMESTRALE MENTORS

(da compilare nel corso del mese di febbraio)

| | |
|--|--|
| Quanto sei soddisfatto rispetto al percorso di school mentoring? | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • |
| Essere Mentor rafforza le tue competenze? | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • |
| L'impegno richiesto è compatibile con il tuo percorso scolastico? | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • |
| Reputi che il Mentee, grazie al percorso intrapreso con te, stia conseguendo risultati positivi? | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • |
| Numero di incontri effettuati con il Mentee | |



SEZIONE 3 – SCHEDA ANNUALE MENTORS

(da compilare a maggio)

3.1 – L'andamento scolastico

| | |
|------------------------|--|
| Materie preferite | |
| Materie con difficoltà | |
| Voto più alto | |
| Voto più basso | |

3.2 – Livello di soddisfazione

| | |
|--|--|
| Quanto sei soddisfatto rispetto al percorso di school mentoring? | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • |
| Essere mentor ha rafforzato le tue competenze? | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • |
| L'impegno richiesto è stato compatibile con il tuo percorso scolastico? | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • |
| Reputi che il Mentee, grazie al percorso intrapreso con te, abbia conseguito risultati positivi? | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • |
| Numero di incontri effettuati con il Mentee durante l'anno scolastico | |

3.3 – Le mie competenze*Competenze individuali*

| | |
|---|---|
| Conoscere la lingua italiana | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Sentirmi sicuro di me stesso | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Mettermi nei panni dell'altro | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Valutare il mio percorso | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Sentirmi motivato | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Credevo nelle mie competenze | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Sentirmi sicuro nel fare le mie scelte future | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |

Competenze socio-relazionali

| | |
|---|---|
| Collaborare con i compagni | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Collaborare con i docenti | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Comunicare / relazionarmi con gli altri | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Conoscere e coinvolgere nuove persone | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |

Competenze scolastiche

| | |
|--|---|
| Impegnarmi nello studio | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Partecipare attivamente in classe | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Avere un buon metodo di studio | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Riuscire ad organizzare il mio lavoro fuori dalla scuola | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |
| Ottenere buoni risultati scolastici | Per niente • Poco • Abbastanza • Molto • Non so • |



3° INCONTRO**LE ATTIVITÀ DEL GRUPPO MENTOR**

Obiettivo di questo ultimo incontro è quello di rafforzare processi di automotivazione e rimotivazione nei confronti dei loro compagni in situazioni di disagio. Saranno inoltre proposti strumenti per valutare i rischi e le opportunità che ci sono nel momento in cui si va ad attivare un'attività di mentoring.

| | |
|------------------------------|--|
| TEMI | LA MOTIVAZIONE A SCUOLA, LO SVOLGIMENTO DEL LABORATORIO, LA RISOLUZIONE DEI PROBLEMI DEL GRUPPO |
| ETÀ | 11 - 18 ANNI |
| DURATA | 3 ORE TOTALI |
| DIMENSIONE DEL GRUPPO | 10 - 25 STUDENTI |
| MATERIALI | CARTA BIANCA, PENNE, RIVISTE E GIORNALI, SCOTCH E COLLA |
| PREPARAZIONE | ORGANIZZARE GLI STUDENTI IN PICCOLI GRUPPI ALL'INTERNO DI UN'AMPIA STANZA DOVE SARÀ POSSIBILE MUOVERSI |

ISTRUZIONI**PARTE 1 Motivare me stesso e gli altri (45 minuti)**

Il facilitatore introduce l'argomento riflettendo prima sul concetto di "motivazione"

1. Cosa è la motivazione? ALL.1

In gruppo, gli studenti cercano di definire il concetto di motivazione, a partire da le frasi stimolo, raccogliendo i vari suggerimenti dei membri del gruppo e condividendoli sulla lavagna o su un cartellone. Al termine in plenaria si cercherà di mettere insieme un'unica definizione del concetto.

2. Automotivazione ALL. 2

In modo individuale ogni studente è sollecitato a riflettere sulla propria motivazione e sugli elementi determinanti.

3. Motivare gli altri ALL. 3

A coppie, o individualmente, il facilitatore chiede di scegliere una delle situazioni presentate nell'allegato 3 e provare a dare una risposta. Dopo aver completato l'attività, due coppie si uniscono e condividono le risposte e le presentano al gruppo argomentando la soluzione finale. Al termine dell'attività il facilitatore può approfondire la discussione con alcuni di questi spunti di riflessione: • Hai imparato qualcosa di nuovo? Se sì, cosa? • Quali competenze hai migliorato? • Come potresti mettere in pratica queste competenze o le conoscenze acquisite nella vita quotidiana? (con alcuni esempi)

PARTE 2 Valutiamo rischi ed opportunità (40 minuti) ALL. 4

Il facilitatore chiede in plenaria come gli studenti si immaginano di svolgere il loro compito di mentor, come potranno organizzarsi e suddividere il lavoro. Dopo questa riflessione in plenaria viene chiesto ad ogni studente di valutare rischi ed opportunità del proprio intervento attraverso la matrice SWOT.

I risultati vengono condivisi e discussi poi in plenaria per affrontare i vari temi emersi.

Le domande spunto possono essere costruite in base al percorso svolto e alle criticità rilevate. Alcuni esempi:

- Il mentor aiuta nello svolgimento dei compiti
- Il mentor collabora con il mentee per aiutarlo a superare alcune difficoltà scolastiche
- Il mentor affianca uno studente di origine straniera appena inserito a scuola
- Il mentor diventa un punto di riferimento.

DEBRIEFING E VALUTAZIONE

Il facilitatore può proporre domande specifiche sulle dinamiche, i processi decisionali e la leadership.

È stato facile lavorare insieme su una intelligenza specifica?

Pensi che il modo in cui avete lavorato su quel tipo di intelligenza sia adeguato per te?

Sei abituato ad usare un modo diverso di esporre i tuoi concetti?

Ti ritrovi nelle presentazioni che hanno fatto gli altri?



PER CONTINUARE SU QUESTO TEMA

<https://www.youtube.com/watch?v=tQ1jMVEc3tA>

VALUTARE I PUNTI DI FORZA:

<https://fys-forums.eu/it/fys-toolkit/leadership-skill-training-modules/255-assessing-strengths-it>

RISOLVERE I PROBLEMI

<https://fys-forums.eu/it/fys-toolkit/leadership-skill-training-modules/261-problem-solving-dealing-with-a-setback-it>



Allegato 1 - Cos'è la motivazione?

Leggi e commenta queste frasi stimolo

IL SUCCESSO NON È DEFINITIVO E IL FALLIMENTO NON È FATALE, CIÒ CHE CONTA È IL CORAGGIO DI ANDARE AVANTI. (WINSTON CHURCHILL)

YES, WE CAN. (OBAMA)

"IL VOSTRO TEMPO È LIMITATO, PERCIÒ NO SPRECAVELO VIVENDO LA VITA DI QUALCUN ALTRO. NON RIMANETE INTRAPPOLATI NEI DOGMI, CHE VI PORTERANNO A VIVERE SECONDO IL PENSIERO DI ALTRE PERSONE. NON LASCIATE CHE IL RUMORE DELLE OPINIONI ALTRI ZITTISCA LA VOSTRA VOCE INTERIORE. E ANCORA PIÙ IMPORTANTE, ABBIATE IL CORAGGIO DI SEGUIRE IL VOSTRO CUORE E LA VOSTRA INTUIZIONE: LORO VI GUIDERANNO IN QUALCHE MODO NEL CONOSCERE COSA VERAMENTE VORRETE DIVENTARE. TUTTO IL RESTO È SECONDARIO". (STEVE JOBS)

Adesso scrivi la tua definizione di motivazione

La motivazione è:

Allegato 2 - L'automotivazione

Che cosa ti motiva? In quest'attività individuale esplorerai la tua motivazione

Prendi una penna/matita e un foglio di carta bianca. Metti un timer per 3-5 minuti. Quando fai partire il timer, usa il foglio per prendere appunti mentre fai un brainstorming di tutte le cose che ti danno motivazione per qualcosa di specifico (per esempio, studiare). Può essere utile pensare a queste domande:

Quali tipi di attività ti spronano?

Come influiscono sulla tua motivazione le persone e/o l'ambiente intorno a te?

Cosa rende coinvolgente e piacevole il raggiungimento dell'obiettivo?

| | |
|----|--|
| 1 | PER IL DESIDERIO DI IMPARARE E DI CONOSCERE COSE NUOVE |
| 2 | PER LA PRESSIONE DEI MIEI GENITORI |
| 3 | PER LA SODDISFAZIONE DI SENTIRMI PREPARATO |
| 4 | QUANDO SO CHE SARO' INTERROGATO |
| 5 | PER IL DESIDERIO DI DIMOSTRARE A SE STESSI DI RIUSCIRE |
| 6 | PER LA SIMPATIA VERSO L'INSEGNANTE |
| 7 | PER L'ABITUDINE A FAR BENE CIO' CHE FACCIO |
| 8 | PERCHE' VOGLIO FARE BELLA FIGURA CON I COMPAGNI |
| 9 | PER NON SENTIRMI IN COLPA SE NON STUDIO |
| 10 | PERCHE' NON HO DI MEGLIO DA FARE |

Dopo che hai capito quello che ti motiva di più, riuscirai anche ad avere una visione più profonda di quello che motiva le altre persone. Certamente ogni persona è diversa e quindi anche la sua motivazione, ma ci sono anche delle somiglianze.

Prova a condividere le tue risposte con un'altra persona e vedi se puoi trovare delle somiglianze.



Allegato 3 - Motivare gli altri

Per ogni situazione, pensa a dei modi per motivare la persona descritta:



SEI UN INSEGNANTE DI FISICA DELLA TUA SCUOLA. PIETRO HA DIFFICOLTÀ E VIENE ALLE LEZIONI POMERIDIANE DUE VOLTE ALLA SETTIMANA. TUTTAVIA, HA UN ATTEGGIAMENTO NEGATIVO RISPETTO ALLA MATERIA E NON SI SFORZA MOLTO A IMPARARE. COSA PUOI FARE PER AIUTARE PIETRO A CAMBIARE IL SUO ATTEGGIAMENTO VERSO LA MATEMATICA?

SEI IL RAPPRESENTANTE DELLA TUA CLASSE. DOVETE RACCOGLIERE FONDI PER SOSTENERE LA CAMPAGNA SUI DIRITTI UMANI CHE GLI STUDENTI DELLA TUA SCUOLA STANNO ORGANIZZANDO. IL MODO PRINCIPALE PER RACCOGLIERLI È FACENDO UN CHIOSCO CON MERENDINE E SPUNTINI ALL'INTERNO DELLA SCUOLA. STAI AVENDO PROBLEMI A CONVINCERE I TUOI COMPAGNI A GESTIRE IL CHIOSCO A TURNO. COSA PUOI FARE PER AUMENTARE L'INTERESSE VERSO IL CHIOSCO?

STAI ORGANIZZANDO CON I TUOI COMPAGNI UN EVENTO DI BENEFICENZA NELLA TUA SCUOLA PER SOSTENERE LE PERSONE MENO FORTUNATE DELLA TUA COMUNITÀ PER LE VACANZE DI PASQUA. STAI CERCANDO DI FAR PARTECIPARE AL PROGETTO ANCHE PIÙ INSEGNANTI POSSIBILI. COME CONVINCERAI I TUOI INSEGNANTI AD AIUTARTI?

TI SEI APPENA DIPLOMATO ALLE SUPERIORI E TI STAI PREPARANDO AD ANDARE ALL'UNIVERSITÀ IL PROSSIMO ANNO. HAI GIÀ FATTO L'ESAME D'AMMISSIONE, MA NON È ANDATO BENE E QUINDI NON SEI STATO AMMESSO ALL'UNIVERSITÀ CHE TI PIACE TANTO. HAI UN'ALTRA POSSIBILITÀ PER FARE L'ESAME, PRENDERE UN PUNTEGGIO MIGLIORE E ISCRIVERTI ALLA TUA UNIVERSITÀ PREFERITA, MA TI SENTI COSÌ FRUSTRATO CHE NON TI RIESCE STUDIARE PER L'ESAME. COSA FARAI PER MOTIVARTI A STUDIARE TUTTI I GIORNI?

Allegato 4 -Valutiamo rischi e opportunità

Scegli una delle affermazioni date e procedi a fare un'analisi SWOT. Al termine confronta con i compagni in plenaria.

- Il mentor aiuta nello svolgimento dei compiti
- Il mentor collabora con il mentee per aiutarlo a superare alcune difficoltà scolastiche
- Il mentor affianca uno studente di origine straniera appena inserito a scuola
- Il mentor diventa un punto di riferimento.



Completato il percorso formativo, i mentor sono pronti per poter avviare azioni di mentoring con il gruppo dei mentee. Naturalmente sarà cura dei docenti accompagnare e supervisionare gli interventi di mentoring durante le attività pomeridiane di sostegno allo studio. Il Diario del mentor è lo strumento da utilizzare per favorire processi di autoriflessione e valutazione dell'esperienza.

CONCLUSIONI

UN ANNO DI SPERIMENTAZIONE: LA VOCE E LE PAROLE DEI DOCENTI E DEGLI STUDENTI

A conclusione del primo anno di lavoro con le scuole secondarie di Firenze e Prato vogliamo condividere alcune riflessioni e valutazioni sull'esperienza svolta e sui primi risultati raggiunti. Il nostro programma ha coinvolto finora oltre 100 docenti, che hanno partecipato a workshop tematici e formazioni, e quasi 500 studenti che si sono impegnati nei laboratori a scuola. Ma il risultato più significativo è stato sicuramente quello di aver riaperto uno spazio di dibattito sul ruolo che la scuola può giocare come occasione di crescita, inclusione e mobilità sociale per tutti gli studenti, indipendentemente dal proprio background familiare e culturale. Crediamo fortemente che il nostro programma possa contribuire alla rimozione di alcuni ostacoli che causano povertà educativa ed esclusione, offrendo a tutte le ragazze e i ragazzi la possibilità di partecipare attivamente a processi di apprendimento efficaci per il successo scolastico e di sviluppare consapevolezza e competenze chiave che consentano loro di diventare cittadini attivi. Allo stesso tempo riteniamo fondamentale riscoprire il ruolo e il mandato del docente e far sì che la comunità scolastica torni ad essere luogo motivante e accogliente, perché il percorso quotidiano dell'apprendimento sia vissuto con entusiasmo e partecipazione da tutti. In questo senso, i corsi di formazione-ricerca sui temi dell'educazione inclusiva e sulla metodologia del mentoring realizzati nelle classi lo scorso anno hanno avuto un impatto sistematico e trasversale all'interno delle scuole.

Fondamentale è stata la collaborazione e disponibilità del corpo docente, che con passione e impegno si è messo in gioco nel rivedere i propri strumenti didattici e pedagogici e nella produzione di materiali didattici stratificati per permettere a tutti gli studenti di apprendere in base alle proprie competenze e attitudini, secondo l'approccio dell'educazione inclusiva. Il modello della didattica inclusiva ha permesso di valorizzare le eterogenee capacità, competenze e intelligenze degli studenti, consentendo un significativo miglioramento in termini di risultati scolastici. Inoltre, il progetto ha contribuito in maniera rilevante allo sviluppo di relazioni inclusive e aumentato la partecipazione in classe. I docenti hanno infatti espresso il loro entusiasmo circa la capacità dei studenti di lavorare in gruppo, soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado coinvolte nel progetto; il fatto che si trattasse di una nuova metodologia didattica ha costituito uno stimolo per i ragazzi più giovani, che si sono mostrati interessati alle attività proposte, utilizzando un metodo di lavoro collaborativo ed efficace. Non sempre gli studenti si sono mostrati aperti al confronto nel rispetto delle idee dei compagni; nonostante ciò, gli insegnanti hanno confermato come la cooperative learning abbia giocato un ruolo centrale nel favorire la coesione tra studenti, specialmente in classi eterogenee con ragazzi provenienti da differenti contesti sociali, economici e culturali: "gli alunni stranieri si sono trovati maggiormente impegnati nelle attività, al pari degli altri compagni, ricevendone soddisfazione e stimolo al lavoro" (prof.ssa istituto comprensivo Convenerole di Prato) e "le attività di gruppo sviluppano la capacità di collaborare e coinvolgono anche alcune persone che solitamente rimangono ai margini" (prof.ssa istituto comprensivo Mazzei di Prato). Gli studenti stessi hanno confermato il quadro di valutazione fornito dai docenti: l'impostazione delle lezioni secondo unità didattiche stratificate ha reso accessibili all'intero gruppo-classe le attività proposte, valorizzando le peculiarità di ogni alunno e permettendo agli studenti più fragili di apprendere al pari degli altri e di partecipare attivamente ai lavori in classe. I lavori di gruppo hanno favorito l'integrazione degli studenti con origine straniera e il rafforzamento dei legami all'interno del contesto classe, migliorando non solo le relazioni tra studenti, ma anche quelle con gli insegnanti.

In secondo luogo, anche il lavoro con gli studenti che hanno assunto il ruolo di mentor ha avuto un riscontro molto positivo. I mentor hanno accompagnato e sostenuto i compagni che si trovavano in situazioni di difficoltà o demotivazione: "aiutare i compagni in difficoltà, fare nuove esperienze e sviluppare le capacità di relazione mi ha fatto crescere e imparare molte cose" (studente mentor dell'ist. Sassetti Peruzzi di Scandicci).

Dopo un'apposita formazione, i mentor si sono cimentati in attività di supporto allo studio pomeridiano che hanno permesso ai mentee di conseguire risultati scolastici soddisfacenti migliorando il proprio metodo di studio, di sentirsi maggiormente integrati nella comunità scolastica e migliorare le relazioni con compagni e professori. E se per i mentor il doposcuola ha rappresentato un'occasione di cittadinanza attiva, di responsabilizzazione e di presa di coscienza delle proprie competenze, per i mentee è stato un modo per confrontarsi con compagni che avevano da poco superato le sfide scolastiche che loro stessi stavano affrontando. Anche gli insegnanti hanno riconosciuto nel dispositivo dello school mentoring uno strumento in grado di aumentare la coesione tra studenti e di migliorare le prestazioni scolastiche sia dei mentee che dei mentor, oltre a fornire ai docenti un ulteriore supporto nella lotta alla

dispersione scolastica.

Le principali criticità emerse sono legate al lavoro di didattica inclusiva, dove si richiede ai docenti un importante impegno di tempo e di energie per rivedere la programmazione curriculare secondo principi di inclusione e successo scolastico. Affinché il modello sia efficace, è auspicabile che nella stessa classe più docenti adottino lo stesso approccio metodologico in modo da proporre un'unica modalità di lavoro. Si tratta di un obiettivo ambizioso considerando i diversi livelli di motivazione e le disponibilità a mettersi in gioco e in discussione all'interno del contesto scolastico. L'obiettivo del programma per il prossimo anno sarà quello di coinvolgere nuove classi nelle scuole con cui Oxfam ha già collaborato in questo primo anno di sperimentazione, come promuovere il progetto presso nuovi istituti di scuola secondaria di primo e di secondo grado.

Il lavoro per rendere la scuola più inclusiva, generatrice di reali opportunità per tutte le ragazze e i ragazzi, è lungo e richiede la partecipazione dell'intera comunità educante. Oxfam intende facilitare questo processo promuovendo approcci alternativi ed efficaci che sostengano e accompagnino gli insegnanti, i cittadini e gli studenti e che valorizzino il lavoro e le competenze di tante realtà territoriali che credono nell'istruzione di qualità per tutti come elemento di giustizia sociale e come motore positivo di uguaglianza.

Bibliografia

- D'Annunzio B., Luise M. C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra Edizioni, Perugia
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia
- Caon F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziata*, Perugia, Guerra
- COONAN C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, TORINO, UTET Libreria, vol. 1, pp. 1-323 (ISBN 9788877507167)
- Armstrong T., (1994), *Multiple Intelligences in the classroom*, Alexandria
- Claire G., (2004), *Sei più intelligente di quanto pensi? Oltre 150 test per scoprire e utilizzare al meglio la tua intelligenza naturale*, L'Airone Editrice
- Bellanca J., Chapman C. e Swartz E. (1994), *Multiple assessments for multiple intelligences*, SkylightsPublishing
- Calovi C., Traduzione italiana (2003), *Multiple intelligence for every classroom*. Tratto da «*Intervention in School and Clinic*», vol. 39, n. 2, Pubblicato con il permesso dell'Editore.
- Canevaro A., Ianes D., (2003), *Diversabilità, Storie e dialoghi nell'anno europeo dei disabili*, Trento, Erickson
- Cardona P., (2001) *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, UTET Università
- De Beni R. et al., (2001) *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*, Trento, Erickson
- De Feo L., Elia M. et al., (2013), *Le Attività di sostegno didattico*, Napoli, Edises
- Della Puppa, F. And Vettorel P. (2004). *Stili di apprendimento e cluture in classe*. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_stili_culture_inclasse_teorica.pdf
- Iaccarino C. (a cura di), (2009), *Le intelligenze multiple: teoria e applicazioni didattiche*
- Ianes D., Macchia V., (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson
- Gardner H., (1983), *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence*
- Gardner H., (1991), *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli
- Gardner H., (1993), *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi
- Gardner H., *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, (2002), Milano, Feltrinelli
- Gardner H., (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson
- Kagan S., (2001), *Multiple Intelligences: The complete IM Book*
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, Strategie e Strumenti nell' Apprendimento linguistico*, Firenze, LaNuova Italia
- Nicolini P. (a cura di), (2002), *Intelligenze in azione. Osservare il bambino nella scuola dell'infanzia*, Hoepli
- Pavone M., (2014), *L'inclusione Educativa*, Milano, Mondadori Università
- Scurati C., (2000), *Tecniche e significati. Le linee per una nuova didattica formativa*, Vita e Pensiero
- Sternberg R.J., Kaufman J.C. (1999), *Diversamente intelligenti: differenti modelli di spiegazione delle abilità mentali*, pubblicato in «*Difficoltà di Apprendimento*», vol. 4, n. 3, Trento, Erickson

Sitografia

- <http://www.studyingstyle.com/visual-learners>

LA SCUOLA DI TUTTI

OXFAM E FONDAZIONE BURBERRY PROMUOVONO UN PROGRAMMA QUADRIENNALE DI LOTTA ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA E POVERTÀ EDUCATIVA RIVOLTO ALLE SCUOLE SECONDARIE DI FIRENZE, EMPOLI, CAMPI BISENZIO E PRATO.

Il programma vuole supportare le scuole nel processo di rinnovamento di pratiche educative volte a prevenire e combattere il fenomeno della dispersione scolastica attraverso l'approccio della didattica inclusiva e metodologia del mentoring.



LA DIDATTICA INCLUSIVA

PERCHÉ ADOTTARE L'APPROCCIO DELLA DIDATTICA INCLUSIVA?

Per garantire equità pedagogica e successo formativo nel riconoscimento dei bisogni e capacità di tutti gli alunni della classe a prescindere dalle diagnosi o dalla provenienza geografica e sociale degli studenti. Tutta l'équipe dei docenti deve essere in grado di programmare e declinare la propria disciplina in modo inclusivo e stratificato privilegiando approcci metodologici che favoriscono la partecipazione attiva ai processi di apprendimento di tutti.

COME SI ATTUA?

Impostando le lezioni utilizzando unità didattiche stratificate capaci di rispondere ai diversi bisogni formativi degli alunni; creando attività a forte valenza emotiva e affettiva che coinvolgono e motivino gli alunni a apprendere; adottando la metodologia del Cooperative Learning.



MENTORING PER STUDENTI A RISCHIO DISPERSIONE SCOLASTICA

QUAL È IL VALORE AGGIUNTO DEL DISPOSITIVO DEL MENTORING?

Valorizzare le competenze degli studenti in contesti di apprendimento informali, favorire occasioni di partecipare attivamente alla vita scolastica contribuendo a rendere le scuole contesti accoglienti e motivanti.

COME SI APPLICA?

Gruppi di studenti mentor (generalmente alunni delle classi 3° e 4°) adeguatamente formati si attivano a supporto di studenti in difficoltà scolastiche o a rischio di esclusione. La scuola si impegna ad organizzare attività di doposcuola per il recupero o sostegno allo studio dove i mentor possano esercitare il mentoring. Gli educatori Oxfam intervengono a supporto del lavoro dei mentor supervisionando e monitorando tutto il percorso durante l'anno scolastico.

Per informazioni contattare:

Elisa Carboni - elisa.carboni@oxfam.it - 0575 902789
Daria Franceschini - daria.franceschini@oxfam.it - 055 3220895
www.oxfam.it
www.oxfamedu.it



OXFAM
Italia

Partner



In collaborazione con



Oxfam Italia

Via P. da Palestrina 26/r, Firenze
Via Piave 5, Arezzo - tel. 0575-900416

www.oxfam.it
www.oxfamedu.it