

# Linee guida per l'implementazione dell'idea Apprendimento autonomo e tutoring



*per Indire, a cura di*

**Massimiliano Naldini  
Silvia Panzavolta**

*a cura delle scuole capofila dell'idea*

**“IC 3 di Modena” - Modena (Daniele Barca, Cecilia Rivalenti)**

**IC “Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano” - Supersano, LE  
(Arianna Genovese, Valeria Maggio)**

**IC “Centro Storico-Pestalozzi” - Firenze (Matteo Bianchini,  
Valentina Giovannini, Marta Monnecci)**

**ISIS “Arturo Malignani” - Udine (Manuela Barbierato, Maria  
Concetta Brocato)**

**Liceo Linguistico e Istituto Tecnico Economico “Marco Polo” -  
Bari (Daniela De Girolamo, Annunziata Mongiello)**

**Liceo Scientifico “Antonio Roiti” - Ferrara (Serena Parma, Daniela  
Rizzieri, Maria Cristina Trevissoi)**

**Liceo Scientifico “Giulietta Banzi Bazoli” - Lecce (Antonio Lezzi)**



Copyright © INDIRE 2022. Tutti i diritti riservati.

*“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Apprendimento autonomo e tutoring”*  
versione 2.0 [2022] - ISBN 979-12-80706-24-9

Il progetto editoriale e la redazione di queste *Linee guida* sono stati realizzati da INDIRE con i fondi del progetto “Processi di innovazione organizzativa e metodologica - Avanguardie educative”, Codice progetto: 10.2.7.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1, del Programma Operativo Nazionale plurifondo “Per la Scuola - Competenze e ambienti per l’apprendimento”, FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.2 - “Miglioramento delle competenze chiave degli allievi”.

*Editor*

Gabriele D’Anna

*Avvertenze*

Questo è un documento di lavoro interno condiviso tra il gruppo delle ricercatrici e delle ricercatrici tecniche e dei ricercatori tecnici di ricerca di INDIRE e i referenti delle scuole capofila delle “Avanguardie educative” e relativo all’idea “Apprendimento autonomo e tutoring”. Il documento è il frutto di un lavoro in costante evoluzione del quale verranno fornite nel tempo versioni successive che tengono conto dell’evoluzione (anche in contesti diversi) dell’Idea.

Questo documento è stato chiuso in redazione il 19 maggio 2022; ove nel corso della trattazione si fa riferimento allo stato dell’arte attuale, questo rimanda alla stessa data, così come alla stessa data gli URL riportati sono risultati attivi e rispondenti al contenuto indicato.

Le tabelle e le immagini presenti in questo documento provengono dagli stessi curatori. Le liberatorie sono state acquisite alla fonte; INDIRE ringrazia per la collaborazione e la disponibilità dimostrate.

Nomi di progetti, prodotti, marchi e programmi citati nel testo sono di proprietà delle rispettive società o istituzioni anche se non seguiti dai simboli ©, ® o ™. Per i prodotti in commercio la loro menzione non è da intendersi né come scelta di merito né come invito al loro utilizzo.



[Avanguardie educative](https://www.avanguardieeducative.it)  
ae@indire.it

*Come citare questo documento*

Naldini, M., Panzavolta, S. et al. (a cura di), *“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Apprendimento autonomo e tutoring”*, versione 2.0 [2022], Indire, Firenze, 2022.

INDIRE

via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze (Italia)

[indire.it](https://www.indire.it) - [info@indire.it](mailto:info@indire.it)

## Indice

Introduzione 6

### 1. L'apprendimento autonomo 8

- 1.1. Come nasce l'apprendimento autonomo 8
- 1.2. L'apprendimento autonomo oggi 8
- 1.3. Il profilo dello studente 9
  - ◆ *La batteria di test AMOS sulle strategie di studio* 10
- 1.4. Il profilo del docente 11
- 1.5. Il curriculum e gli strumenti 12
- 1.6. Il framework LifeComp dell'Unione europea 12
- 1.7. La sperimentazione del SEE Learning 13

### 2. L'apprendimento cooperativo e le pratiche di tutoring 15

- 2.1. Come nascono apprendimento cooperativo e tutoring 15
  - 2.1.1. Conflitto cognitivo, zona prossimale di sviluppo, tutoring e apprendimento cooperativo 16
  - 2.1.2. Interiorizzazione, scaffolding e tutoring docente/studente 17
  - 2.1.3. Il mentor e il tutor 18
- 2.2. Apprendimento cooperativo e pratiche di tutoring oggi 19
  - 2.2.1. Una classificazione di tutoring nelle scuole capofila: adulto/bambino, tra pari, formale, informale 20
- 2.3. Aspetti qualificanti del tutoring e dell'apprendimento cooperativo 20
- 2.4. Elementi caratterizzanti dell'apprendimento cooperativo: omogeneità/disomogeneità, competizione/collaborazione, motivazione intrinseca/motivazione estrinseca nei gruppi 22
- 2.5. Il profilo del docente 23
- 2.6. Il profilo dello studente 24
- 2.7. Curriculum e strumenti dell'apprendimento cooperativo e del peer tutoring: i modelli 25
- 2.8. Sviluppare abilità e competenze sociali a scuola 27
- 2.9. Aspetti organizzativi del tutoring e dell'apprendimento cooperativo 28

<b>3. L'apprendimento autonomo e le pratiche di tutoring nell'esperienza della "Scuola-Città Pestalozzi"</b>	<b>28</b>
3.1. Introduzione	28
3.2. Apprendimento autonomo e tutoring a "Scuola-Città Pestalozzi"	30
3.3. Lavoro autonomo	31
3.3.1. Come pianificare il lavoro autonomo	31
3.3.2. Possibilità e variabili	32
3.3.3. Il docente nel lavoro autonomo	34
3.3.4. Organizzare il lavoro autonomo: istruzioni, materiali, <i>cloud</i>	34
3.3.5. Gestione del gruppo, peer tutoring e peer collaboration	37
3.3.6. Gli spazi per il lavoro autonomo	38
3.4. Il tutoring docente/studente	38
3.4.1. Chi è e che cosa fa il tutor	38
◆ <i>In previsione di un incontro tra tutor e tutorato...</i>	
... suggerimenti, spunti e riflessioni (con un ipotetico ma verosimile dialogo)	39
3.4.2. Soluzioni organizzative	41
3.4.3. Il <i>Quaderno del mio percorso</i>	41
3.5. Relazioni tra apprendimento autonomo e tutoring	42
3.5.1. Scenari di implementazione: lavoro autonomo e tutoring in orario extracurricolare	42
3.5.2. La formazione dei docenti	43
3.6. Principali punti di forza e alcuni elementi problematici	44
<b>4. Le esperienze di sei scuole capofila dell'idea</b>	<b>45</b>
☰ "IC 3 di Modena" (Modena)	45
☰ IC "Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano" (Supersano, Lecce)	55
☰ Liceo Linguistico e Istituto Tecnico Economico "Marco Polo" (Bari)	57
☰ ISIS "Arturo Malignani" (Udine)	60
☰ Liceo Scientifico "Antonio Roiti" (Ferrara)	67
☰ Liceo Scientifico "Giulietta Banzi Bazoli" (Lecce)	77
<b>5. Le esperienze di quattro scuole capofila dell'idea nella didattica a distanza e nella didattica digitale integrata</b>	<b>82</b>
5.1. Didattica a distanza e apprendimento autonomo	83

## 5.2. Tutoring e aspetti socioaffettivi 84

### Risorse

Volumi, articoli, documenti ministeriali, rapporti di ricerca 86

Registrazioni webinar 94

Video 94

“Una scuola a misura di adolescente”. Dal sito del collège “Clisthène” (Bordeaux, Francia) 96

### Allegati

#### **“IC 3 di Modena” (Modena)**

1. *Questionario sulle abitudini di studio*
2. *Attestato di valutazione*

#### **IC “Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano” (Supersano, Lecce)**

3. *Documentazione e diario di bordo*

#### **ISIS “Arturo Malignani” (Udine)**

4. *Griglia di valutazione delle competenze*

#### **Liceo Scientifico “Antonio Roiti” (Ferrara)**

5. *Rubric di valutazione*



## Introduzione

“*Apprendimento autonomo e tutoring*” è stata una delle idee che hanno contribuito a definire gli orizzonti del Manifesto del Movimento “Avanguardie educative” fin dalla sua stesura, nel 2014.

INDIRE promuove “Avanguardie educative” e in quest’ottica ha continuato a sostenere le scuole accompagnandole nel percorso di innovazione; quest’attività di accompagnamento si esprime anche nella ricerca sull’uso delle idee del Movimento i cui risultati, utili alla comunità scolastica, si concretizzano nella realizzazione e nell’aggiornamento costante delle relative *Linee guida*.

L’idea “*Apprendimento autonomo e tutoring*” è una delle proposte volte a promuovere la trasformazione del modello tradizionale di fare scuola; gli orizzonti di riferimento del Manifesto del Movimento ai quali, nello specifico, si richiama l’idea sono il n. [4 - Riorganizzare il tempo del fare scuola](#) e il n. [6 - Investire sul “capitale umano” ripensando i rapporti \(dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.\)](#). I contenuti qui presentati costituiscono una base di partenza per l’impostazione di metodologie didattiche e processi organizzativi che vanno nella direzione di una scuola che cambia a misura delle competenze proprie della società della conoscenza e delle modalità oggi utilizzate per insegnarle e apprenderle.

Il testo nasce dalla volontà di aggiornare la precedente versione delle *Linee guida per l’implementazione di “Apprendimento autonomo e tutoring”* (1.0, pubblicata nel 2017). Se nella versione 1.0 i ricercatori e i collaboratori tecnici di INDIRE<sup>1</sup> hanno raccontato l’idea attraverso l’esperienza della “Scuola-Città Pestalozzi” (dell’IC “Centro Storico-Pestalozzi” di Firenze), contestualizzandola da un punto di vista teorico, il lavoro dell’attuale gruppo di ricerca mira ad ampliare la riflessione teorica presentando framework e strumenti utili a docenti e dirigenti scolastici e allo stesso tempo a raccogliere le esperienze di adottanti e capofila che in questi anni hanno scelto di sperimentare questa idea. A tal fine, oltre al mantenimento del contributo della “Scuola-Città Pestalozzi”, sono state inserite le narrazioni di sei istituti: l’“IC 3 di Modena” di Modena, l’IC “Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano” di Supersano (LE), il Liceo Linguistico e Istituto Tecnico Economico “Marco Polo” di Bari, l’ISIS “Arturo Malignani” di Udine e i licei scientifici “Antonio Roiti” di Ferrara e “Giulietta Banzi Bazoli” di Lecce.

Sono inoltre presenti una bibliografia di riferimento (ampliata rispetto a quella della versione 1.0), alcuni allegati relativi a materiali prodotti dalle scuole e una serie di indicazioni attinenti a risorse per coloro che desiderassero approfondire determinati aspetti riguardanti l’idea in oggetto.

Pur restando fedeli all’impianto frutto della riflessione del precedente gruppo di ricerca, queste *Linee guida* intendono fornire un contributo più esteso su cosa significhi implementare l’apprendimento autonomo e il tutoring sostenendo così aspetti didattici e socioemotivi che sono alla base della motivazione e del coinvolgimento degli studenti nel percorso di apprendimento.

Per la redazione di questa versione 2.0 delle *Linee guida* il gruppo di ricerca si è avvalso di:

- una nuova analisi documentale della letteratura di riferimento;

---

<sup>1</sup> Alessandra Anichini, Francesca Caprino, Federico Longo, Raimonda Morani, Laura Parigi, Concetta Russo (con il contributo dell’IC “Centro Storico-Pestalozzi” di Firenze nelle persone della DS Carla Busconi e dei docenti Matteo Bianchini, Monica De Micheli, Paola Gabbriellini, Valentina Giovannini, Cristina Lorimer, Anna Lucheroni, Roberta Milli, Marta Monnecchi, Paolo Scopetani).



- visite di osservazione presso l'ISIS "Arturo Malignani" di Udine e il Liceo Scientifico "Antonio Roiti" di Ferrara;
- interviste semistrutturate ai dirigenti scolastici Daniele Barca, Andrea Carletti e Antonella Manca e ai docenti Manuela Barbierato, Maria Concetta Brocato, Arianna Genovese; Antonio Lezzi Serena Parma, Cecilia Rivalenti, Daniela Rizzieri, Maria Cristina Trevissoi;
- interviste non strutturate alla Dirigente scolastica Caterina Rosa Scarascia e alle docenti Daniela De Girolamo, Valeria Maggio e Annunziata Mongiello;
- focus group con i docenti Matteo Bianchini, Maria Concetta Brocato, Daniela De Girolamo, Arianna Genovese, Annunziata Mongiello, Marta Monnecchi e Maria Cristina Trevissoi.

Materiali di studio per approfondimenti, informazioni su eventi e iniziative in programma, risorse utilizzabili per l'implementazione dell'idea "Apprendimento autonomo e tutoring" sono disponibili nella pagina raggiungibile tramite QR code qui a fianco.



Gruppo di lavoro sull'idea

[IC "Centro Storico-Pestalozzi"](#) - Firenze (DS: Carla Busconi; referenti incaricati: Matteo Bianchini, Valentina Giovannini, Marta Monnecchi)

["IC 3 di Modena"](#) - Modena (DS: Daniele Barca; referente incaricata: Cecilia Rivalenti)

[IC "Botrugno-Nociqlia-San Cassiano-Supersano"](#) - Supersano, LE (DS: Caterina Rosaria Scarascia; referenti incaricate: Arianna Genovese, Valeria Maggio)

[Liceo Linguistico e Istituto Tecnico Economico "Marco Polo"](#) - Bari (DS: Rosa Scarascia; referenti incaricate: Daniela De Girolamo, Annunziata Mongiello)

[ISIS "Arturo Malignani"](#) - Udine (DS: Andrea Carletti; referenti incaricate: Manuela Barbierato, Maria Concetta Brocato)

[Liceo Scientifico "Antonio Roiti"](#) - Ferrara (DS: Roberto Giovannetti; referenti incaricate: Serena Parma, Daniela Rizzieri, Maria Cristina Trevissoi)

[Liceo Scientifico "Giulietta Banzi Bazoli"](#) - Lecce (DS: Antonella Manca; referente incaricato: Antonio Lezzi)

INDIRE ([Massimiliano Naldini](#), [Silvia Panzavolta](#))



# 1. L'apprendimento autonomo

## 1.1. Come nasce l'apprendimento autonomo

Il costrutto di “apprendimento autonomo” (nella letteratura anglosassone definito *autonomous learning*) si è andato delineando nel corso del secolo scorso, sulla scorta degli approcci pedagogici attivi e della ricerca nell'ambito della psicologia dell'apprendimento.

Esso trova uno dei suoi più autorevoli fondamenti nella pedagogia montessoriana che del “fare da soli” fa il cardine della propria proposta educativa.

Montessori (1958), superando la visione ottocentesca del bambino come essere irrazionale e dominato dall'emotività, imposta infatti la sua azione educativa sull'indipendenza del soggetto che apprende e sulle sue innate capacità di sviluppo. Cambia, in questa visione, il ruolo dell'insegnante, non più chiamato a impostare rigidamente contenuti, tempi e modi della didattica ma a predisporre ambienti, materiali e attività adatti alle caratteristiche e ai bisogni individuali e in grado di stimolare in ciascuno una sincera motivazione “a fare”.

Anche nell'opera di Dewey l'autonomia rappresenta un concetto cardine ma a differenza della Montessori per il pedagogista statunitense l'autonomia più che un obiettivo rappresenta un mezzo per l'apprendimento attivo, visto a sua volta come modalità per il raggiungimento degli obiettivi di cittadinanza e di partecipazione politica e sociale.

Analoghe le posizioni degli esponenti italiani dell'attivismo pedagogico, come Codignola – fondatore di “Scuola-Città Pestalozzi” – che sottolinea la valenza formativa di un apprendimento autonomo e fondato sulle caratteristiche di ciascuno studente. La scuola nuova di Codignola coniuga forme organizzative comunitarie (definite “autogoverno”) a pratiche didattiche di autoistruzione, due modalità che concorrono a far emergere e a sostenere l'autonomia e il senso di responsabilità dei ragazzi.

Sul fronte della psicologia dell'apprendimento il riferimento più evidente è quello allo psicologo sovietico Lev Vygotskij che individua nell'autonomia (da lui definita capacità di risolvere problemi in modo indipendente) l'obiettivo cardinale dei processi di apprendimento formali e informali e che evidenzia come proprio nel grado di autonomia manifestato dal bambino nella risoluzione di problemi sia possibile osservare il livello attuale di sviluppo (Little, 2006; Vygotskij, 1930).

## 1.2. L'apprendimento autonomo oggi

Negli ultimi decenni si è registrato un notevole incremento dell'attenzione intorno al tema dell'apprendimento autonomo specialmente nell'ambito degli studi di glottodidattica.

La ragione di tale interesse è da rintracciarsi nella centralità che riveste – nella didattica delle lingue straniere – l'obiettivo dell'uso autonomo dello strumento linguistico oltre che dal moltiplicarsi, anche grazie alle tecnologie digitali, degli ambienti di apprendimento informali dove i tradizionali ruoli di docente e discente sono assenti nonché dalla rilevanza dell'apprendimento delle lingue nell'ambito dell'educazione degli adulti e nell'apprendimento permanente.

Ed è proprio nell'ambito della riflessione sull'insegnamento delle lingue che si ha una prima formalizzazione del costrutto di apprendimento autonomo, ad opera di Holec (1981). Per questo autore

chi apprende in modo autonomo “si assume la responsabilità della totalità della sua situazione di apprendimento, decidendo i propri obiettivi, definendo i contenuti e la progressione del corso, selezionando metodologie e tecniche da usare, monitorando le proprie procedure e valutando quanto ha acquisito [...]. Il concetto di apprendimento autonomo richiede una ridefinizione di quello di conoscenza che da obiettivo universale diviene un elemento soggettivo e individuale, determinato dal soggetto che apprende”.

Altri autori (Pemberton et al.) attribuiscono a questo concetto un’accezione più sfumata, sottolineando come possano sussistere gradi diversi di autonomia e come la possibilità e l’opportunità stesse di prevedere percorsi autonomi di apprendimento dipendano sia da fattori personali – come ad esempio la disposizione verso l’autonomia in generale – che da fattori contestuali.

Anche in assenza di una predisposizione individuale l’autonomia può comunque essere promossa e sostenuta incorporando sistematicamente una formazione mirata nei percorsi di apprendimento (*ibid.*).

L’autonomia, in questo senso, non è un concetto del tipo ‘o tutto o nulla’ ma un obiettivo ideale al quale docenti e discenti, tramite un processo imperniato sul discente (learner-centred), dovrebbero puntare anche e non solo per promuovere la competenza “imparare ad imparare”.

In generale nella letteratura scientifica con il termine “apprendimento autonomo” si fa riferimento all’esercizio della responsabilità individuale nei processi di apprendimento in un’ottica che vede il soggetto che apprende non più come mero recettore di informazioni ma come agente attivo in grado di interpretare, elaborare e costruire la conoscenza sulla base dei propri bisogni e dei propri interessi.

Come detto, l’autonomia nell’apprendimento è marcatamente influenzata da fattori contestuali: è infatti il contesto a modellare la percezione di sé del soggetto che apprende, inibendo o, al contrario, potenziando, le sue competenze (Lamb, 2008).

Le abilità di apprendimento autonomo sono poi strettamente connesse allo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive e sono influenzate da variabili di natura affettiva e motivazionale, in particolar modo dall’autostima, dal senso di autoefficacia e dallo stile di attribuzione (McCombs e Whisler, 1989).

### 1.3. Il profilo dello studente

Requisito fondamentale di ogni percorso di apprendimento autonomo è la volontà di imparare dello studente.

Come già sottolineato, vi sono differenze di tipo individuale, sia nella sfera affettiva che in quella cognitiva, che concorrono a promuovere l’autonomia nell’apprendimento (Menegale, 2009).

Gli studenti più ‘autonomi’ hanno uno stile di attribuzione causale<sup>2</sup> peculiare, ovvero tendono a imputare successi (e insuccessi) accademici e no, più alle proprie capacità e ai propri sforzi che a fattori di natura esterna.

Essi, inoltre, possiedono un forte senso di autoefficacia – che li porta a pensare che il loro impegno sarà premiato – e una buona autostima – che fa sì che valutino favorevolmente le proprie attitudini e competenze e che nell’autovalutarsi sperimentino stati emotivi positivamente connotati; in altre parole, sono studenti che si percepiscono come ‘bravi’ e che traggono soddisfazione da questo ‘sentirsi’ tali.

---

<sup>2</sup> Per un approfondimento del concetto di “attribuzione causale” si veda F. Heider, *Psicologia delle relazioni interpersonali* (1958).

Dal punto di vista motivazionale si osserva come i soggetti che apprendono con un maggiore grado di autonomia sono quelli che, guidati da un bisogno di autodeterminazione e di competenza, attribuiscono un valore intrinseco all'imparare, e sono meno dipendenti da gratificazioni o regolamentazioni esterne. L'apprendimento autonomo (e naturalmente l'apprendimento in generale) si correla ad aspetti cognitivi, in particolare all'uso di capacità cognitive di alto livello (capacità di analisi, di astrazione, capacità di fare deduzioni e inferenze) e dall'adozione di strategie metacognitive.

Riesce ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento chi ne controlla consapevolmente i processi, pianificando e monitorando l'efficacia delle strategie adottate, rilevando e correggendo gli errori e, quando necessario, adottando approcci alternativi (Ridley et al., 1992).

Vi è una relazione circolare tra le caratteristiche dello studente e il suo grado di autonomia: all'aumentare di quest'ultima si incrementano anche le competenze e la motivazione del soggetto, che sarà pertanto capace di raggiungere i suoi obiettivi di apprendimento con sempre maggiore efficacia e con minore necessità di sostegno.

## La batteria di test AMOS sulle strategie di studio

I test standardizzati AMOS sono strumenti utili per la valutazione dell'autonomia nello studio, degli stili cognitivi e degli aspetti emotivi e motivazionali dell'apprendimento. I test si articolano in differenti questionari che per temi e dimensioni possono fornire al docente, ma anche ad altri professionisti coinvolti nel mondo scuola (ad es. gli psicopedagogisti), elementi utili per comprendere i punti di forza e quelli di debolezza degli studenti, facilitando così l'elaborazione di strategie didattiche e quegli approcci metodologici che sostengano l'autonomia allo studio e lo scaffolding. La batteria di test AMOS è composta dagli strumenti qui elencati:

Il *Questionario sulle Strategie di Studio* (QSS) è organizzato sulle seguenti dimensioni:

- efficacia, le convinzioni dello studente sull'efficacia delle possibili strategie che uno studente ideale può utilizzare;
- uso, relativo all'uso effettivo che lo studente fa di tali strategie;
- coerenza, misurare il divario tra le strategie ritenute idealmente utili e quelle effettivamente impiegate dal rispondente).

Il *Questionario sull'Approccio allo Studio* (QAS) valuta la capacità di autoregolazione dello studente tenendo conto di tre dimensioni:

- organizzazione, intesa come capacità di pianificare il tempo da dedicare allo studio;
- elaborazione personale, cioè la capacità di elaborare i contenuti per comprendere e ricordare le informazioni studiate;
- autovalutazione, che il test scompone: nella capacità di prevedere i risultati delle proprie prestazioni; nel valutare a) il raggiungimento degli obiettivi che lo studente si è posto, b) l'individuazione dei punti deboli nella propria strategia di studio, c) la consapevolezza sulle

strategie messe in campo in riferimento alla situazione e alle proprie caratteristiche personali.

Il *Questionario sugli Stili Cognitivi* (QSC) degli studenti intesi come le preferenze degli studenti rispetto a strategie di studio specifiche. Il test, inoltre, riconosce due principali stili cognitivi:

- globale, quando il soggetto preferisce avere un'immagine globale di un contenuto;
- analitico, quando il soggetto guarda i dettagli e argomenti specifici.

Il *Questionario sulle Convinzioni* (QC) è incentrato su:

- convinzioni personali dello studente;
- obiettivi di apprendimento dello studente;
- fiducia che lo studente ripone nella sua intelligenza e personalità;
- senso di autoefficacia che lo studente prova nell'affrontare lo studio.

Il questionario, inoltre, misura:

- la fiducia dello studente rispetto alla propria intelligenza e personalità;
- gli obiettivi di apprendimento;
- la percezione di autoefficacia nell'affrontare lo studio.

Il *Questionario su Ansia e Resilienza* (QAR) misura:

- il grado di eccitazione – fisica e psicologica – di fronte a una minaccia o un ostacolo;
- la capacità dello studente di affrontare difficoltà e insuccessi.

#### 1.4. Il profilo del docente

Nella scuola e in tutti i contesti di apprendimento formale l'obiettivo dell'autonomia nell'apprendimento implica un cambio di prospettiva non solo per il soggetto discente, ma anche per il docente che, superando le logiche della didattica trasmissiva, deve divenire un facilitatore e un organizzatore delle risorse didattiche: docenti e studenti devono assumere il ruolo di co-costruttori del percorso (Little, 1995). In particolare l'insegnante è chiamato a fornire un'impalcatura (quella che Vygotskij definisce "scaffolding") in grado di guidare il ragazzo nell'acquisizione progressiva di competenze di autonomia. Per Breen e Mann (1997) il docente dovrebbe possedere tre attributi fondamentali: la consapevolezza del proprio ruolo, la fiducia nelle potenzialità di ciascun allievo, il desiderio di sviluppare l'autonomia di ogni studente.

Abbandonare il tradizionale ruolo direttivo e autoreferenziale per assumere capacità di mediazione, di collaborazione, di facilitazione implica per l'insegnante un considerevole sforzo, che dev'essere sostenuto da una formazione specifica.

Saper apprendere il modo autonomo è infatti un requisito fondamentale per poter sostenere gli studenti nell'acquisizione di questa capacità e non è possibile ignorare che la maggior parte degli insegnanti,

durante la propria carriera scolastica e accademica, ha incontrato pochissime opportunità di esercizio delle proprie facoltà di autonomia.

## 1.5. Il curricolo e gli strumenti

Il passaggio da una didattica impostata sulle scelte del docente a una in cui il discente si assume la responsabilità del proprio percorso non può avvenire dal nulla ma è il risultato di una serie di cambiamenti nel curricolo (Thanasoulas, 2000).

Il curricolo dovrebbe in primo luogo esser costruito sulla base delle caratteristiche e dei bisogni degli studenti; risulta inoltre rilevante fissare, con essi, dei chiari obiettivi, offrendo opportunità di apprendimento significative e favorendo la comprensione dei meccanismi di apprendimento implicati nel percorso (Shahriar et al., 2013).

L'uso di strumenti dedicati può agevolare questo processo: questionari di autovalutazione, diari di bordo, portfolio (anche in formato digitale) si sono dimostrati mezzi idonei nell'elicitare un maggiore grado di consapevolezza e autonomia (Thanasoulas, 2000; Chau e Cheng, 2010).

L'adozione di strumenti e strategie specifici può essere efficace a patto che sia resa esplicita dal docente e che lo studente ne possa valutare la rispondenza ai propri bisogni formativi e ai propri stili di apprendimento.

## 1.6. Il framework LifeComp dell'Unione europea

Un interessante e recente framework connesso all'idea "Apprendimento autonomo e tutoring" è quello denominato "LifeComp" (EU, 2020)<sup>3</sup> e che si focalizza sulla competenza 'europea' n. 5 (*Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare*), così come rivisitata alla luce della *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Il framework LifeComp descrive meglio le aree di pertinenza di questa complessa competenza n. 5 e la scompone in nove dimensioni, fornendo anche una rappresentazione ad albero (fig. 1). Di fatto, questa competenza assume nel framework rilevanza

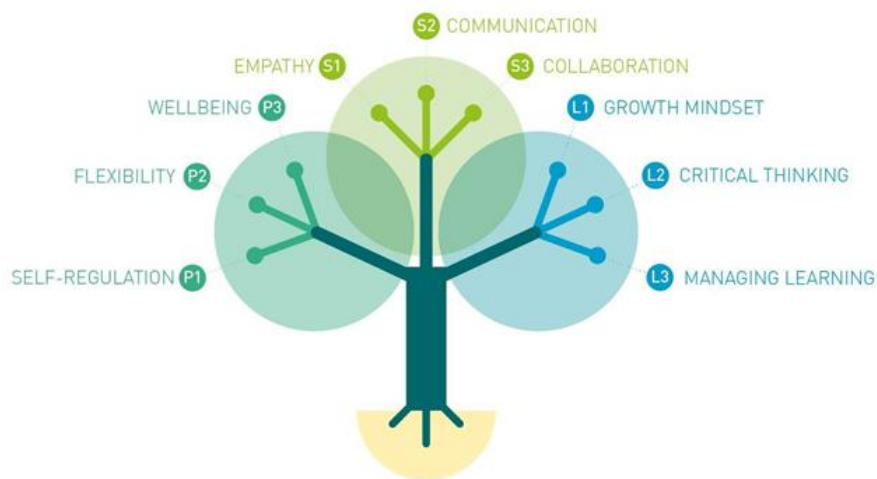


Figura 1  
Rappresentazione della struttura della competenza n. 5 in LifeComp.

<sup>3</sup> Cfr. <https://ec.europa.eu/jrc/en/lifecomp>.

particolare in quanto viene posta come competenza centrale per la vita di un individuo (il termine “LifeComp”, sorta di crasi tra le parole *Life* e *Competences*, sta ad indicare proprio questo).

Come si può notare in figura, le tre aree della competenza n. 5 – ossia la competenza personale (rappresentata dalla chioma verde dell’albero, a sinistra), quella sociale (rappresentata dalla chioma verde più chiaro al centro) e quella relativa all’imparare ad imparare (rappresentata dalla chioma azzurra a destra) – vengono a loro volta suddivise come segue:

*Competenza personale.* Viene ripartita in:

- *capacità di autoregolazione*, cioè la consapevolezza e la capacità di gestire le proprie emozioni, i propri pensieri e comportamenti;
- *flessibilità*, da intendersi come la capacità di affrontare le sfide e di gestire le transizioni e l’incertezza che la vita riserva a ciascuno di noi;
- *orientamento al benessere*, ossia la volontà di ricercare soddisfazione di vita, la cura della salute fisica, mentale e sociale e l’adozione di uno stile di vita sostenibile per sé e per l’ambiente (sociale e naturale).

*Competenza sociale.* Viene ripartita in:

- *empatia*, vale a dire la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un’altra persona e il saper fornire risposte appropriate, includendo anche il sentimento della compassione;
- *capacità di comunicazione*, cioè l’uso di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici del dominio a seconda del contesto e del contenuto;
- *capacità di collaborazione*, ossia la capacità di svolgere attività di gruppo sentendosi parte del team e saper garantire un lavoro di squadra, riconoscendo e rispettando gli altri.

*Imparare ad imparare.* Viene ripartita in:

- *mindset orientato alla crescita e al miglioramento*, che si traduce nel credere nel proprio potenziale e in quello degli altri riguardo l’apprendere e il progredire continui (ha quindi una teoria incrementale dell’intelligenza);
- *pensiero critico*, ossia la capacità di effettuare la valutazione di informazioni e argomenti per supportare conclusioni ragionate e sviluppare soluzioni innovative;
- *gestione dell’apprendimento*, ossia la pianificazione, l’organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento, che include anche la capacità metacognitiva.

Si tratta di un quadro di riferimento, quindi, molto utile per descrivere in profondità questa fondamentale quinta competenza. Ma come fare a lavorare, nello specifico, su questa competenza? Una delle possibili piste di lavoro potrebbe essere il curriculum SEE Learning, descritto nel sottoparagrafo che segue.

## 1.7. La sperimentazione del SEE Learning

Il SEE Learning (*Social, Emotional and Ethical Learning*) è un programma internazionale ideato e sviluppato dal Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics della Emory University



(Atlanta, USA)<sup>4</sup> per promuovere l'apprendimento sociale, emotivo ed etico; rivolto agli alunni di tutto il mondo, dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria, il programma è anche un quadro educativo di riferimento che può essere utilizzato in tutti i livelli di istruzione, compresa quella universitaria e nella formazione professionale.

Il SEE Learning si basa sul buon senso, sull'esperienza comune, sulla scienza e, non ultimo, sul principio della compassione: un modo di relazionarsi con sé stessi, con gli altri e con l'umanità nel suo complesso tramite la gentilezza, l'empatia e l'interesse per la felicità tanto quanto per la sofferenza.

Troppo spesso la compassione viene scambiata per debolezza, come ad esempio permettere che altri ottengano ciò che vogliono a nostro discapito oppure come l'accettare 'fatalisticamente' fenomeni come il bullismo o altri comportamenti negativi.

Nel SEE Learning la compassione è sempre intesa come 'compassione coraggiosa'. Non implica debolezza o incapacità di opporsi all'ingiustizia; al contrario, si riferisce a un atteggiamento di interesse nei confronti degli altri, che deriva da – e porta a – una maggior forza interiore.

Nel SEE Learning il principio dell'etica non si basa su nessuna cultura o religione particolare, ma piuttosto su valori umani universali e fondamentali come la tolleranza, il perdono e appunto la compassione. Questo framework può quindi essere adottato in tutti i paesi e in tutte le culture; del framework è possibile utilizzare le categorie e le pratiche così come sono presentate oppure adattare traendo ispirazione dai differenti valori religiosi e culturali dei popoli.

L'approccio SEE Learning si sviluppa su tre dimensioni: *Consapevolezza*, *Compassione*, *Impegno*; a loro volta queste si estendono a tre diversi ambiti: *Personale*, *Sociale*, *Sistemico*, creando una matrice di competenze come illustrata nello schema qui a fianco (fig. 2).

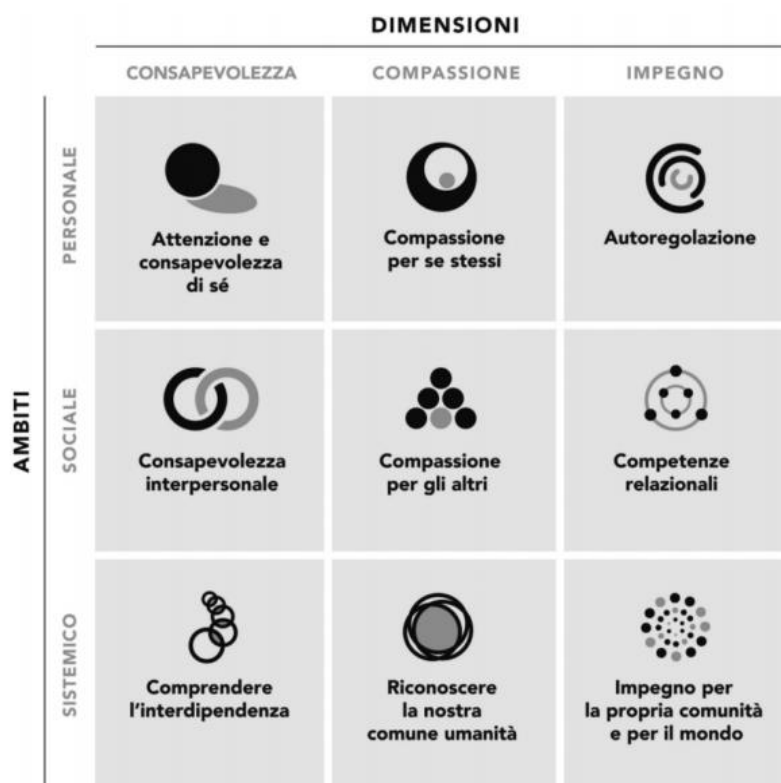


Figura 2  
Schema delle nove componenti chiave creato dalle tre dimensioni e dai tre ambiti SEE Learning.

Come detto, le tre dimensioni vengono declinate secondo tre ambiti di applicazione: *Personale*, *Sociale*, *Sistemico*. Imparare a prendersi cura degli altri e agire in modo etico implica che gli studenti imparino a

<sup>4</sup> Cfr. <https://seelearning.emory.edu/>.



prendersi cura di sé stessi e ad essere consapevoli dei propri bisogni e della propria vita interiore; così come di quella degli altri. Il terzo ambito è quello sistemico perché per raggiungere l'obiettivo finale di un efficace impegno etico nel mondo occorre avere una visione globale e integrata dei sistemi differenziati in cui viviamo e quindi concepire ogni cosa come in stretta connessione con altre.

Il SEE Learning si realizza attraverso un vero e proprio curriculum, un insieme cioè di attività, contenuti, protocolli che intendono non solo presentare a studenti e docenti i costrutti teorici ma anche sperimentarli, applicarli e allenarli attraverso attività quotidiane.

## 2. L'apprendimento cooperativo e le pratiche di tutoring

### 2.1. Come nascono apprendimento cooperativo e tutoring

“Apprendimento cooperativo” e “tutoring” non sono costrutti nuovi, infatti vengono studiati e sperimentati fin dal secolo scorso; sono riconducibili a due fondamentali filoni di studio: a quello dell'attivismo pedagogico (Baden Powell, Codignola, Dewey, Freinet, Montessori) e a quello degli studi psicologici.

Già John Dewey rimprovera la tendenza individualistica dell'educazione che ha stimolato l'adozione di metodi competitivi; il pedagogista statunitense incita gli educatori a muoversi velocemente verso un'organizzazione della scuola come comunità cooperativa affermando che “non andrà avanti a lungo una semplice istruzione la quale non sia accompagnata dalla diretta partecipazione agli affari scolastici sulla base di una genuina vita comunitaria” (Dewey et al., 1981).

Anche Ernesto Codignola, denunciando l'individualismo e l'incapacità di collaborazione degli insegnanti, insiste sull'importanza dell'aspetto comunitario, delle attività collaborative e della partecipazione alla vita sociale per motivare gli alunni: “l'educatore deve farsi cooperatore intelligente e guida accorta che aiuta, seconda e indirizza” scrive, ipotizzando una trasformazione del ruolo del docente e prefigurando la nascita di quell'insegnante-tutor che in anni recenti “Scuola-Città Pestalozzi” sperimenterà effettivamente nella sua pratica didattica.

Simili le posizioni di Célestin Freinet che, nel corso del Novecento, fonda il suo metodo educativo sul concetto di “cooperazione”, e quelle di altri rappresentanti dell'attivismo pedagogico (da Decroly a Claparède, da Montessori a Baden Powell) che valorizzano il concetto di “comunità”, considerano il gruppo come un presupposto per apprendere e crescere insieme, aprendosi alla varietà e alla diversità degli altri e alla gestione pacifica dei conflitti.

Per quanto riguarda la ricerca psicologica questi costrutti affondano le loro radici nella teoria della *Gestalt* (Lewin), della psicologia sociale (Deutsch), della psicologia dello sviluppo (Piaget), dell'approccio storico-culturale (Vygotskij e Rogoff) e della psicologia dell'educazione (Bruner).

Dalla psicologia gestaltica proviene, ad esempio, il costrutto di “interdipendenza sociale” che, messo a fuoco nel paragrafo 2.3, risulterà centrale per la predisposizione di contesti scolastici ispirati al cooperative learning; elaborato inizialmente da Kurt Lewin<sup>5</sup> tale costrutto viene rielaborato da Deutsch

---

<sup>5</sup> Elaborato da Kurt Lewin, il costrutto di “interdipendenza sociale” si basa sul concetto di gruppo inteso come una totalità dinamica non riducibile alla somma dei suoi membri la cui essenza è costituita dall'interdipendenza, cosicché un cambiamento di uno dei suoi membri si ripercuote su tutti gli altri. I membri del gruppo diventano

(1968) che, sviluppandolo, introduce il concetto di “interdipendenza positiva” – applicabile a situazioni cooperative – e quello di “interdipendenza negativa” – ascrivibile a situazioni competitive.

L'apprendimento cooperativo è attualizzato in varie applicazioni didattiche e nei modelli presentati al paragrafo 2.7.

### **2.1.1. Conflitto cognitivo, zona prossimale di sviluppo, tutoring e apprendimento cooperativo**

Già Piaget (1923, 1924) nei primi studi sul ruolo del linguaggio sosteneva che le conoscenze sociali si apprendono in interazione con gli altri, scrive Pontecorvo (2009), mettendo in evidenza una dimensione sociale nella logica piagetiana e il costrutto di “conflitto cognitivo”<sup>6</sup>.

Quando il bambino si accorge della disarmonia tra la sua visione della realtà e le nuove informazioni acquisite, egli modifica il suo modo di pensare attivando quel conflitto cognitivo che “Piaget definisce [...] come un’elaborazione delle differenze di opinione, ottenuta mediante la comprensione della prospettiva altrui e il confronto sul piano logico delle diverse prospettive” (Cacciamani, 2008).

Il conflitto – che può attivarsi in un singolo, tra bambini di diverso status cognitivo o tra adulto e bambino – è un meccanismo rilevante perché in grado di guidare verso la ricerca di nuove soluzioni e punti di vista.

Il ruolo dell’interazione sociale è stato valorizzato anche dalla psicologia sociale genetica (Perret-Clermont, 1979; Doise e Mugny, 1981) che lo ha considerato soprattutto come mezzo per accelerare lo sviluppo delle strutture dell’intelligenza. Ma è nel pensiero di Vygotskij (1978) che si trova l’elaborazione di un concetto chiave che permette di chiarire il ruolo dell’interazione sociale nello sviluppo e nell’apprendimento.

Esiste una differenza tra la capacità di risolvere un problema autonomamente e quella di risolverlo interagendo con un adulto o con un pari più esperto. Questa differenza è stata definita “zona prossimale di sviluppo”<sup>7</sup>.

Dal pensiero di Vygotskij (1978) emerge chiaramente la natura sociale dell’apprendimento che, se efficace, risulta in grado di anticipare lo sviluppo; “l’apprendimento crea la zona di sviluppo prossimale attivando una varietà di processi evolutivi che possono operare solo quando il bambino interagisce con i suoi pari o con altre persone del suo ambiente”, chiarisce Boscolo (1997).

Questo costrutto è strettamente intrecciato con quello di “tutoring” e quello di “apprendimento cooperativo” sia perché per lo sviluppo delle competenze attribuisce grande importanza all’interazione con un adulto o con un pari più esperto, sia perché fornisce una ‘giustificazione’ teorica alle pratiche cooperative delle scuole.

---

interdipendenti in virtù di obiettivi comuni che – quando percepiti – generano una tensione motivante verso il raggiungimento dell’obiettivo (Lewin, 1951).

<sup>6</sup> Il conflitto cognitivo può attivarsi in un singolo individuo, tra bambini di diverso status cognitivo, come pure tra adulto e bambino ed è un meccanismo rilevante perché in grado di guidare verso la ricerca di nuove soluzioni.

<sup>7</sup> La zona prossimale di sviluppo “si riferisce alla differenza tra la capacità dell’allievo di risolvere un problema da solo e la sua capacità di risolverlo sotto la guida di un adulto o in collaborazione con un suo pari più capace. L’insegnante (o il compagno più esperto) svolge una duplice funzione di problematizzazione e di sostegno, definita ‘scaffolding’, dei processi di interazione e di apprendimento (Pontecorvo, 1999)” (Cacciamani, 2008).

È innegabile che esistano importanti differenze tra l'impostazione di Piaget e quella di Vygotskij, come ha evidenziato la rassegna di Tudge e Rogoff (1989).

Piaget tende a valorizzare l'influenza che esercita sullo sviluppo cognitivo l'interazione tra individuo e ambiente, mentre Vygotskij privilegia l'ambiente sociale nelle sue componenti storiche e culturali.

Rispetto al conflitto cognitivo Piaget sostiene che è il meccanismo che spiega l'evoluzione e il cambiamento cognitivo, mentre Vygotskij attribuisce un ruolo fondamentale all'incontro tra le menti e all'aiuto reciproco che si attiva attraverso la negoziazione; per questo Piaget dà più importanza all'interazione tra pari, mentre Vygotskij privilegia le relazioni asimmetriche nelle quali esiste un soggetto più competente, pari o adulto.

Il conflitto cognitivo piagetiano è rilevante perché in grado di generare un cambiamento cognitivo e di guidare il soggetto verso la ricerca di nuove soluzioni e punti di vista, così come la zona di sviluppo prossimale che risulta però un costrutto più elastico perché può essere prodotto dall'interazione e dall'intervento educativo.

La presa di coscienza appare determinante per lo sviluppo cognitivo per entrambi gli autori, ma mentre per Piaget non risulta influenzata dal linguaggio e dall'istruzione, per Vygotskij deriva invece dall'abilità linguistica dell'adulto e dagli effetti dell'istruzione (Pontecorvo, 2009).

Per Vygotskij il pensiero e il ragionamento individuali si costruiscono attraverso le pratiche sociali del discorso e i processi interattivi risultano alla base di tutte le competenze interiorizzate. Questi principi si rivelano fondanti anche per i costrutti di "tutoring" e di "apprendimento cooperativo".

### **2.1.2. Interiorizzazione, scaffolding e tutoring docente/studente**

Il concetto di "interiorizzazione", col quale Vygotskij spiega le modalità dell'apprendimento, può servire a chiarire il ruolo cognitivo che un individuo più esperto (tutor) svolge nei confronti di uno meno esperto. "Nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica" (Vygotskij, 1981). L'interiorizzazione è quindi una modalità dell'apprendimento che procede dall'esterno verso l'interno, da un livello interpsicologico a uno intrapsicologico, dal sociale all'individuale.

Il bambino, partito da una risposta diretta alle stimolazioni ambientali, approda successivamente al raggiungimento dell'interiorizzazione, momento nel quale diviene autonomo dai segni materiali e dall'adulto; ciò avviene in quattro fasi, nelle quali:

1. risponde in modo non diretto alle stimolazioni dell'ambiente;
2. utilizza i segni esterni che non padroneggia;
3. aiutato dall'adulto diviene consapevole del ruolo del segno;
4. si svincola dall'adulto e dal segno perché ha interiorizzato la funzione del segno.

Il processo di interiorizzazione dei segni e degli strumenti ha quindi una base sociale perché si fonda sull'interazione del bambino con l'adulto attraverso la mediazione del linguaggio che permette di pianificare l'attività comune e di rendergli trasparenti i processi di pensiero dell'adulto.

Anche il costrutto di "scaffolding" – definito da Cacciamani (2008) nel capoverso seguente – aiuta a spiegare come l'interazione giochi un ruolo fondamentale nell'apprendimento e nello sviluppo:

“L’insegnante (o il compagno più esperto) svolge una duplice funzione di problematizzazione e di sostegno, definita ‘scaffolding’, dei processi di interazione e apprendimento (Pontecorvo, 1999). Lo scaffolding è il processo attraverso cui vengono forniti a chi apprende l’aiuto e la guida necessari per risolvere problemi che vanno oltre le sue capacità. Il livello di supporto dovrebbe decrescere progressivamente (fading), fino a quando il soggetto sarà capace di risolvere il problema da solo”.

Già in un articolo del 1976 Wood, Bruner e Ross individuavano sei funzioni svolte dall’adulto nel processo di scaffolding verso il bambino: una volta interessato il giovane al compito, il tutor glielo semplifica e diminuisce il numero dei passaggi necessari alla soluzione; egli deve anche mantenere vivo l’obiettivo presentato motivando il bambino a non perdere il senso generale dell’attività proposta. Inoltre il tutor mette in luce le differenze tra ciò che ha prodotto il bambino e la miglior soluzione, facendo in modo che questi non si scoraggi durante il percorso. Infine dovrebbe presentare al bambino una soluzione ideale del problema che ci si era proposti di risolvere. Ad esempio, un insegnante svolge una funzione di tutoring e scaffolding quando ‘sostiene’ l’alunno che narra ponendogli domande cruciali che fungono da ‘ossatura’ al racconto e che consentono al bambino di organizzare meglio i contenuti della sua esposizione.

Questa funzione non è prerogativa dell’insegnante, ma può essere svolta anche da altri adulti, da compagni, così come pure da materiali didattici predisposti a questo scopo o da libri.

### 2.1.3. Il mentor e il tutor

La definizione della figura del mentor presente in letteratura ci rimanda una certa sovrapposizione con i ruoli del tutor e del coach (Dennen, 2004). Quello del mentor è un costrutto ampio e complesso che è stato applicato a molte aree di studio; sebbene queste definizioni siano state dibattute ed esaminate in modo critico non è semplice differenziarle in forma chiara e univoca.

Il mentoring prevede un rapporto *uno ad uno* tra un adulto e una persona più giovane; questa relazione, focalizzata sulle necessità dello studente, è finalizzata a sostenere quest’ultimo, a orientarlo e accompagnarlo e spesso riesce a generare effetti positivi sul rendimento scolastico, sugli atteggiamenti e sulla percezione che il giovane ha di sé (Blazer, 2006).

Il mentor non dovrebbe assumere un ruolo eccessivamente direttivo con il mentee ma piuttosto ricorrere a strategie per aiutarlo a esplorare modalità di utilizzo della conoscenza, sostenendo lo sviluppo dell’intersoggettività e la valutazione del processo (Billett, 1994).

L’influenza positiva del mentoring è favorita dalla presenza di sentimenti come la fiducia, l’empatia e la reciprocità nella relazione (Rhodes, 2002); alcune ricerche indicano infatti che non basta la sola presenza del mentor per garantire effetti positivi per lo sviluppo del giovane, ma serve una relazione di qualità prolungata nel tempo (Deutsch e Spencer, 2009) e caratterizzata da contatti frequenti e da vicinanza emotiva per garantire risultati ottimali.

Per Roberts (2000) con il mentoring si genera un rapporto attivo di aiuto che sostiene il processo di insegnamento/apprendimento e favorisce una pratica riflessiva.

In molti casi mentor e coach sembrano essere soggetti interscambiabili, ma in che cosa si differenziano? Se il mentor fornisce un aiuto di carattere generale rispetto alla capacità di procedere autonomamente del giovane, il coach appare focalizzato sul sostegno per raggiungere un obiettivo più specifico (Parsloe e Wray, 2000). Anche nel caso di “Scuola-Città Pestalozzi” tutor e mentor sembrano sovrapponibili. Il

tutor è un insegnante della scuola – un po' coach e un po' mentor – che affianca lo studente e si prende cura di lui dalla quinta elementare fino alla terza media; è una persona cui rivolgersi per problemi connessi alla vita di classe e per risolvere questioni di tipo scolastico con la quale si stabilisce una relazione molto forte<sup>8</sup>.

## 2.2. Apprendimento cooperativo e pratiche di tutoring oggi

Con il peer tutoring alcuni membri di un gruppo trasmettono abilità, conoscenze, emozioni, esperienze e competenze ad altri individui del gruppo di pari status.

La ricerca scientifica basata sulle evidenze ha comprovato l'effetto positivo del peer tutoring sugli apprendimenti degli studenti. Sia chi riveste il ruolo di tutor sia chi si avvale del supporto di questa figura ottiene infatti miglioramenti significativi e dimostrabili, specialmente se al tutoring tra pari si affianca la facilitazione dell'insegnante che fornisce un feedback costante e aiuta a fissare obiettivi di apprendimento e a monitorare i risultati (Hattie, 2008).

Anche i risultati di tipo sociale e quelli metacognitivi risultano migliori con il peer tutoring (Johnson e Johnson, 1984) rispetto a quelli che si ottengono con metodi tradizionali prevalentemente basati sulla centralità dell'insegnante e delle tecnologie didattiche.

Nel peer tutoring e nel lavoro in coppia entrano in gioco sia lo sviluppo di competenze cognitive di alto livello sia il miglioramento delle relazioni. Ad esempio, quando due studenti lavorano in coppia ascoltano e commentano quanto detto dall'altro, si fanno domande a vicenda e si sforzano di render chiaro e spiegare il proprio pensiero utilizzando competenze cognitive alte (Johnson et al., 1985). Nel caso di studenti che si facciano reciprocamente da tutor è emerso che ciò facilita la chiarificazione delle idee che comunicano al compagno (Neer, 1987).

I vantaggi cognitivi del peer tutoring si riscontrano sia per gli studenti più competenti sia per quelli con un minor rendimento scolastico (Johnson, Johnson ed Holubec, 1994); alcune ricerche hanno infatti contraddetto quel luogo comune che sostiene che gli studenti migliori non si giovano dell'apprendimento cooperativo (Slavin, 1991).

Quando lavorano in coppia studenti con competenze di differente livello, entrambi ricavano beneficio dall'interazione; il più competente trae infatti soddisfazione da un problem solving tra pari, mentre l'altro ricava spiegazioni e dimostrazioni chiarificatrici (Swing e Peterson, 1982; Johnson e Johnson, 1985; Hooper ed Hannafin, 1988).

Effetti positivi sono stati riscontrati sia quando l'interazione avviene tra coetanei, sia quando avviene tra soggetti di diverse età (Chiari, 2011).

Con il peer tutoring migliorano non solo l'apprendimento e i risultati scolastici ma anche il clima della classe. Grazie alla maggiore interazione generata dall'apprendimento cooperativo, l'atmosfera competitiva che caratterizza la classe tradizionale si trasforma e diventa più collaborativa e distesa, favorendo lo sviluppo di un'identità comune e del senso di appartenenza degli studenti alla comunità (Johnson, Johnson ed Holubec, 1994).

---

<sup>8</sup> M. Bianchini e V. Giovannini, *Scuola-Città Pestalozzi di Firenze. Un percorso di innovazione didattica e organizzativa: dalla scuola laboratorio alle wikischool*. In: *Educazione Aperta. Rivista di pedagogia critica*, n. 1, Fasi di Luna Edizioni, Bari, 2017.



Per quanto riguarda l'aspetto sociale il peer tutoring può rappresentare un modello di apprendimento di solidarietà, sostegno reciproco e accettazione degli altri, rilevante nella formazione alla convivenza civile e alla cittadinanza (Chiari, 2011): oggi più che mai l'aspetto sociale del peer tutoring assume valenza significativa in una società che auspichiamo maggiormente inclusiva, capace di promuovere comportamenti non discriminatori, che rispetti – anzi valorizzi – la varietà e la diversità delle culture come fonte di arricchimento.

### **2.2.1. Una classificazione di tutoring nelle scuole capofila: adulto/bambino, tra pari, formale, informale**

Il tutoraggio in ambito scolastico può essere declinato principalmente in due modi: formale e informale. Nel modello adulto/bambino si evidenziano aspetti di guida e modello di riferimento: l'adulto guida lo studente nel suo percorso di apprendimento confrontandosi con lui per il raggiungimento di obiettivi didattici ma anche negoziando modalità con cui raggiungere tali obiettivi. In questo percorso è importante l'aspetto affettivo: l'adulto diventa persona di cui fidarsi e assume il ruolo di guida. Possiamo quindi definire il modello adulto/bambino come un modello che si inserisce in contesti formali, ad alta strutturazione dove è il docente che guida lo studente e dove la scuola formalizza questo percorso in maniera organizzativa e didattica.

Nell'ambito dell'informale possiamo collocare il tutoraggio tra pari, con specifiche riguardo all'organizzazione e alla gestione da parte dei docenti. L'aiuto spontaneo tra compagni si può articolare con il sostegno e la guida del personale docente e con la disponibilità organizzativa della scuola in un percorso di recupero o rafforzamento guidato da studenti esperti che mettono a disposizione le loro conoscenze e competenze a favore dei compagni. Gli studenti possono essere della stessa età o di età differenti: gli studenti di classi superiori possono essere tutor di studenti di classi inferiori; accanto al sostegno nel percorso di apprendimento, in questo caso, si evidenziano anche aspetti legati alla relazione alla fiducia.

L'attuazione di questi percorsi di tutoraggio necessita principalmente di una gestione della didattica che preveda un ripensamento del tempo-lezione e del tempo-scuola: fornire a docenti e studenti spazi temporali in cui articolare le attività di tutoraggio in compresenza. Il tutoraggio può avvenire sia in orario scolastico – pensiamo a gruppi di lavoro – oppure in orario extrascolastico, aprendo gli spazi della scuola per il rientro nel pomeriggio.

Il tutoraggio sostiene inoltre l'apprendimento autonomo dello studente che è stimolato a riflettere sulle sue difficoltà e sui personali punti di forza relativi il proprio percorso di apprendimento (favorendo in tal modo l'autovalutazione, che può essere codificata in indicatori inseriti in griglie).

### **2.3. Aspetti qualificanti del tutoring e dell'apprendimento cooperativo**

Il cooperative learning, in cui le pratiche di tutoring si inseriscono, può essere considerato sia come una teoria dell'apprendimento sia come un metodo d'insegnamento da cui derivano un paradigma educativo e una serie di tecniche di lavoro basate su principi educativi che spiegano “come gli studenti possano

imparare gli uni dagli altri mentre lavorano insieme nella realizzazione di compiti scolastici” (Cacciamani, 2008).

Che cosa differenzia il cooperative learning dal lavoro di gruppo? David W. Johnson e Roger T. Johnson (1996) hanno individuato cinque criteri qualificanti ancora attuali e che permettono di dar risposta a questa domanda.

Il primo criterio è l'interdipendenza positiva. Mentre le situazioni di apprendimento tradizionali sono caratterizzate da competizione e da individualismo – atteggiamenti che creano interdipendenza negativa perché il successo individuale si ottiene a scapito degli altri – nel cooperative learning la responsabilità di raggiungere un obiettivo comune è distribuita fra tutti i membri del gruppo e il fallimento di un solo individuo può causare l'insuccesso di tutti. Tra gli individui del gruppo si stabilisce cioè una situazione di interdipendenza positiva, diversamente dalla situazione competitiva nella quale il successo personale viene ottenuto a scapito dell'altro (Deutsch, 1968). Ciò condiziona il clima della classe che, in presenza di pratiche collaborative, sarà più disteso e tranquillo, mentre se prevale la competizione potrà essere caratterizzato da ansia o da scoraggiamento.

Il secondo criterio è la responsabilità individuale che riguarda il meccanismo di delega con il quale gli studenti meno dotati finiscono di solito per affidare il lavoro a quelli che considerano più dotati, più bravi o con uno status più elevato (Cohen, 1994). Per ovviare questo inconveniente Kagan (2000) suggerisce di seguire due regole nella organizzazione dei gruppi di lavoro: coinvolgere tutti a partecipare in modo equo e richiedere il più alto livello di partecipazione per ciascuno. Il gruppo è responsabile delle proprie realizzazioni e del raggiungimento dei propri obiettivi: attraverso ruoli diversi ciascuno contribuisce attivamente al lavoro comune.

È poi necessario che ciascuno supporti chi è in difficoltà senza sostituirlo, ma collaborando con lui, anche perché un fallimento individuale influirebbe sul risultato di tutto il gruppo.

Altro criterio qualificante del cooperative learning è l'interazione costruttiva diretta che permette di creare una situazione favorevole al benessere del gruppo incidendo sulla qualità delle relazioni e del clima tra i vari membri della classe. Un buon clima si basa sulla valorizzazione di comportamenti virtuosi, quali la fiducia, l'accettazione, il senso di dipendenza e il riconoscimento delle competenze e delle qualità altrui. Ma una buona atmosfera è abbastanza fragile perché richiede tempo per essere costruita ed è facilmente incrinabile da atteggiamenti di difesa, di chiusura o di antagonismo (Cacciamani, 2008).

Ci sono poi le competenze sociali fondamentali per agire produttivamente in gruppo che gli studi sul cooperative learning ritengono apprese e potenziate con l'esperienza di cooperazione. David W. Johnson, Roger T. Johnson ed Holubec (1996) le suddividono in competenze relazionali di base e competenze di cooperazione di gruppo. Nel primo ambito rientrano la conoscenza e la fiducia negli altri, la capacità di comunicare con chiarezza e precisione, la capacità di accettazione, di sostegno reciproco e di risoluzione dei conflitti, sia relazionali che sociocognitivi (Cacciamani e Giannandrea, 2004). “Saper chiedere aiuto senza provare imbarazzo o vergogna e saper offrire aiuto senza sostituirsi all'altro sono elementi cruciali” sottolinea in proposito Cacciamani; nel secondo ambito Johnson, Johnson ed Holubec (1996) inseriscono le competenze collegate alla formazione e al funzionamento del gruppo, quelle relative all'apprendimento (comprensione e condivisione in profondità dei contenuti di studio) e le competenze che riguardano la discussione critica e la riflessione metacognitiva.

Nell'ambito dell'apprendimento cooperativo è anche previsto che il docente coinvolga gli studenti nella valutazione in modo attivo.



La co-valutazione – studiata da Comoglio e Cardoso (1996) e da Johnson, Johnson ed Holubec (1996) –, che vede intrecciarsi i giudizi dei docenti con le autovalutazioni degli studenti, risulta una pratica impegnativa perché richiede agli alunni di valutare sia i prodotti sia le modalità del proprio lavoro confrontandosi con il giudizio degli adulti.

#### **2.4. Elementi caratterizzanti dell'apprendimento cooperativo: omogeneità/disomogeneità, competizione/collaborazione, motivazione intrinseca/motivazione estrinseca nei gruppi**

Dall'esame dei principali modelli di apprendimento cooperativo emergono alcune categorie che aiutano a descrivere le caratteristiche del tipo di apprendimento cooperativo realizzato.

L'utilizzazione di gruppi omogenei o disomogenei, la scelta tra competizione o collaborazione strettamente collegate al tipo di motivazione – intrinseca o estrinseca – messa in gioco non sono elementi neutri, ma segnalano chiare scelte teoriche, a volte con risvolti etici e sociali, che connotano in profondità il tipo di cooperazione adottato.

Per quanto riguarda la formazione dei gruppi, alcuni studi hanno messo in evidenza la problematicità di quelli omogenei che risulterebbero inadatti a produrre i migliori risultati in ambito cognitivo, affettivo e sociale (Chiari, 1995, 1997), mentre i gruppi eterogenei sarebbero più produttivi perché in grado di attivare il conflitto cognitivo e sociale, di generare conoscenza e attività epistemica (Vygotskij, 1978; Kuhn et al., 1988; Deutsch, 1949; Johnson e Johnson, 1975, 1987; Comoglio e Cardoso, 1996; Dillenbourg et al., 1995).

Già negli anni Settanta del secolo scorso alcune ricerche sul sistema scolastico anglosassone avevano evidenziato che l'utilizzazione di gruppi omogenei (o di livello) nelle scuole inglesi era risultata fallimentare perché gli studenti avevano un accesso diverso al curriculum e alle risorse educative e perché quelli di livello più basso risultavano meno seguiti degli altri. Inoltre non sembra secondario il fatto che nei gruppi omogenei tendano a raggrupparsi le differenze etniche e sociali (Chiari, 2011).

Anche la presenza di competizione o di collaborazione ha una certa importanza. La scelta di un modello di apprendimento cooperativo impone una riflessione sul significato della competizione. Va infatti inoltre considerato che i vari modelli cooperativi proposti possono entrare in conflitto con quelli sociali (e famigliari) fondati sull'individualismo che spingono lo studente alla competizione individuale.

Alcuni modelli cooperativi sostituiscono alla competizione individuale quella di gruppo, ad esempio utilizzando i tornei previsti nel TGT (*Teams - Games - Tournaments*) di Slavin (1988). Altri modelli, ad esempio il CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*) ideato da Slavin (1988), sembrano considerarla meno.

La vasta letteratura sull'argomento, e in particolare gli studi di David W. Johnson, Roger T. Johnson, Slavin e Sharan, ci autorizzano però a ritenere più efficaci e attendibili i modelli cooperativi rispetto a quelli competitivi e individualistici sia nell'ambito cognitivo che in quello relazionale e sociale (Chiari, 2011).

La distinzione tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca è presente negli studi già dagli anni Settanta del secolo scorso.

La motivazione intrinseca guida lo studente a impegnarsi in un compito per sperimentare il valore e la significatività dell'apprendimento in sé, a prescindere dalla esistenza di ricompense o vantaggi.

Viceversa la motivazione estrinseca si fonda sulla possibilità di premi o vantaggi per sostenere l'apprendimento (premi per la promozione, stima dei compagni o del docente).

L'aiuto ricevuto in un contesto cooperativo può avere un effetto motivazionale importante mentre "l'interazione che si sviluppa in una situazione di competizione, invece, favorirebbe l'instaurarsi di una motivazione estrinseca, fondata sul proprio successo ottenuto grazie all'insuccesso altrui. Gli studenti in una situazione competitiva si focalizzano, più che sullo sviluppo della propria competenza, sulla necessità di dimostrare di essere più capaci dei propri compagni" (Cacciamani, 2008).

Alcuni studi dimostrerebbero infatti che la cooperazione stimola la motivazione intrinseca mentre le situazioni competitive favorirebbero quella estrinseca (Comoglio e Cardoso, 1996). Molti studi, in particolare quelli sul metodo *Group Investigation*, mettono in evidenza che il modello cooperativo ha effetti positivi sulla motivazione intrinseca (Gardener, Mason e Matyas, 1989; Sharan e Shaulov, 1990; Sharan e Sharan, 1992).

Per quanto riguarda il tempo dedicato alle attività cooperative in classe, Chiari si rifà a una rassegna di Sharan (1980) che mette in evidenza un vantaggio nel prolungamento del tempo dedicato all'apprendimento cooperativo "per una sostanziale parte della giornata scolastica e per un più lungo periodo di tempo durante l'anno scolastico" (Chiari, 2011, p. 63).

A proposito del coinvolgimento attivo utile agli studenti con una storia scolastica fallimentare gli studi di Lazarowitz e Karsenty (1990) hanno inoltre evidenziato la necessità di un periodo di tempo lungo delle attività collaborative per permettere l'aumento dell'autostima da parte dello studente.

## 2.5. Il profilo del docente

La pratica del peer tutoring, e più in generale dell'apprendimento cooperativo, ha profondamente trasformato non solo l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento ma anche il ruolo dell'insegnante. Come nel caso dell'apprendimento autonomo anche nelle situazioni didattiche che prevedono forme di tutoring e di peer tutoring l'insegnante si trova a coordinare gruppi di lavoro o coppie di studenti impegnati contemporaneamente in compiti e lavori di diversa natura e durata. Quando i gruppi lavorano con tempi differenti e utilizzando i materiali didattici più diversi il ruolo del docente subisce un'inevitabile trasformazione. Se molto del tempo a scuola segue i ritmi del lavoro autonomo, di coppia o di gruppo, il docente dovrà infatti trasformarsi da unico responsabile e insostituibile guida degli studenti in coordinatore, organizzatore, pianificatore e monitore del lavoro di gruppo, senza con ciò escludere un suo ruolo nella didattica frontale.

In questo caso la conoscenza non sarà situata solo nella figura dell'insegnante ma la sua elaborazione/costruzione avverrà nei diversi centri di apprendimento corrispondenti ai diversi gruppi o coppie di studenti. Per il docente si profila un compito impegnativo perché dovrà favorire l'organizzazione (costituendo i gruppi e assegnando i ruoli), catalizzare l'interesse, attivare e motivare gli studenti, ma soprattutto predisporre materiali didattici – precedentemente preparati – indispensabili per il lavoro autonomo o di gruppo.

La scelta di questo modello didattico che spinge all'autonomia cognitiva, alla collaborazione e alla co-costruzione delle conoscenze è riconducibile a quella che Scardamalia (2002) ha definito "la responsabilità del processo di sviluppo delle conoscenze" che nella didattica tradizionale trasmissiva è tutta nelle mani dell'insegnante mentre in una didattica costruttivista è suddivisa e viene condivisa dal

docente con gli studenti (Cacciamani, 2008). Tale modello richiede all'insegnante di predisporre tempi e spazi opportuni, di progettare e gestire le attività di classe, di valutare le competenze e il lavoro sia a livello individuale che di gruppo.

## 2.6. Il profilo dello studente

In relazione al rendimento scolastico gli studenti più 'cooperativi' ottengono punteggi nettamente superiori nelle prove di valutazione, accedendo a intuizioni più frequenti e a un maggior uso di insights e di strategie di ragionamento morale e di alto livello cognitivo rispetto agli studenti immersi in situazioni di apprendimento competitivo o individualistico (Johnson, 2003).

Anche il loro pensiero critico – che dipende dalla possibilità di partecipare, dall'incoraggiamento dell'insegnante e dall'interazione tra gli allievi – risulta irrobustito (McKeachie et al., 1986).

Per quanto riguarda il benessere personale gli studenti immersi in un contesto cooperativo otterrebbero alcuni vantaggi di natura psicologica e relazionale. Sono infatti studenti caratterizzati da una buona autostima, incoraggiata dalle situazioni cooperative piuttosto che da quelle competitive e individualistiche (Johnson, 2003); la cui l'ansia da prestazione appare ridotta (Kessler, Price e Wortman, 1985), così come l'ansia della valutazione (Johnson e Johnson, 1989).

Gli studenti più 'cooperativi' sono mossi da motivazione intrinseca piuttosto che estrinseca, legata a premi e gratificazioni esterne. Abituati a cooperare, sembrano più orientati alla padronanza che alla prestazione, preferiscono compiti contenenti sfide, persistono nelle difficoltà provando sentimenti positivi verso l'apprendimento (Elliot e Dweck, 1988; Ames, 1992).

Immaginano la loro intelligenza non come una cosa statica ma come un qualcosa che può essere modificato e accresciuto con le esperienze di apprendimento (Dweck, 1999).

Questi ragazzi ottengono vantaggi anche nelle relazioni in classe: sviluppano maggiore conoscenza e fiducia in sé e negli altri (Johnson e Johnson, 1994a) con effetti positivi sulle relazioni interpersonali. Ad esempio, chi ha partecipato al *Jigsaw* percepisce il clima di classe come più collaborativo rispetto agli studenti del gruppo di controllo (Moskowitz et al., 1983).

L'apprendimento cooperativo stimolerebbe anche atteggiamenti positivi tra insegnanti e studenti (Johnson e Johnson, 1989).

Il profilo dello studente che pratica l'apprendimento cooperativo appare quindi quello di un soggetto autonomo e responsabile, motivato alle sfide cognitive e ai nuovi apprendimenti. Autodiretto e capace di scelte autonome, prova piacere per l'apprendimento in sé, senza adeguarsi troppo alle richieste degli altri essendo in grado di collaborare alla creazione di un'atmosfera distesa in classe.

## 2.7. Curricolo e strumenti dell'apprendimento cooperativo e del peer tutoring: i modelli<sup>9</sup>

Lo STAD (*Student Team Achievement Divisions*) di Slavin prevede gruppi eterogenei che lavorano per un periodo di una o due lezioni impegnandosi ad assimilare i contenuti presentati e ad aiutare gli altri. I gruppi utilizzano fogli di lavoro per produrre sintesi, mappe semantiche, ecc.

Sono previste cinque fasi nelle quali il docente, presentato l'argomento, segue il lavoro di gruppo e somministra prove di verifica individuali, controllando il miglioramento di ciascuno. Il modello di Slavin sfrutta la competizione tra gruppi per favorire lo sviluppo delle competenze di ognuno e per aumentare il punteggio del gruppo.

Il *Jigsaw I* (Aronson et al., 1978) prevede gruppi eterogenei che esplorano il materiale testuale fornito dall'insegnante dopo una presentazione iniziale dell'argomento. Successivamente si costituiscono dei gruppi esperti, specializzati su alcune parti del testo, che discutono sui contenuti più complessi e meno compresi. Infine gli esperti tornano nei gruppi originari per socializzare il proprio sotto argomento ai compagni.

Un limite di questo metodo è costituito dal fatto che si rischia di spingere gli studenti a un eccessivo specialismo.

Una variante ideata da Slavin (il *Jigsaw II*) cerca di evitare che lo studente perda la visione d'insieme sull'argomento trattato aggiungendo una prova di valutazione individuale. Entrambe le varianti forniscono una valida alternativa alla lezione trasmissiva perché permettono allo studente di assumere il ruolo di esperto, di ricercatore e di insegnante con i compagni, aiutandoli ad acquisire informazioni che lui ha già interiorizzato precedentemente (Cacciamani, 2008).

Il modello CIRC di Slavin (1988), per giovani dai 7 ai 13 anni, è invece imperniato sulla letto-scrittura. Gli studenti, suddivisi in gruppi di livello per competenza, lavorano in coppie per tre mesi controllando l'obiettivo preposto. L'insegnante, presentata una storia, provoca una discussione sul testo. Un test di comprensione conclude quest'attività di scrittura collaborativa.

Per integrare lettura e scrittura i docenti attivano dei laboratori di scrittura nei quali forniscono indicazioni sulle fasi di costruzione del testo scritto.

Discusso l'argomento con un compagno, allo studente è richiesta una produzione individuale del testo alla quale segue una fase di revisione in coppia e poi la redazione finale del testo. Ciascun gruppo riceve un punteggio per tutte le attività svolte.

Il *Learning Together*, ideato dai fratelli Johnson (1991, 1994) alla metà degli anni Settanta del secolo scorso, è il modello di apprendimento cooperativo più conosciuto; prevede la riorganizzazione dell'intera struttura scolastica per evitare l'isolamento dei docenti innovatori. Il modello organizzativo è costituito da sei tipi di gruppi cooperativi: tre costituiti da insegnanti e dirigenti e tre formati dagli studenti.

Gli studenti si possono organizzare in *gruppi informali* o in *gruppi formali*: i *gruppi informali*, destinati alla rapida rielaborazione di contenuti (ad es. risposte di gruppo a domande dell'insegnante a fine spiegazione, integrazione degli appunti presi individualmente in coppia, sintesi di un testo in coppia); i *gruppi formali* che prevedono attività di maggior durata rispetto ai primi e una pianificazione del lavoro in

---

<sup>9</sup> Per rassegne sistematiche ed esaustive sui diversi modelli di apprendimento cooperativo e di tutoring che si sono sviluppati nel corso degli ultimi quarant'anni si rimanda a Cacciamani (2008) e a Chiari (2011); qui ci limitiamo a descrivere schematicamente i vari modelli che possono risultare utili a chi desideri mettere in pratica una didattica basata sull'apprendimento cooperativo.

fasi: la predisposizione dei materiali, l'assegnazione dei ruoli, il controllo e l'aiuto del docente, la valutazione e la riflessione degli studenti sulle modalità della collaborazione. Questi gruppi nascono eterogenei ma poi divengono omogenei per competenza; in questo modo, secondo gli autori, la competizione si inserirebbe in una cornice che rimarrebbe cooperativa.

Vi sono infine i *gruppi di base eterogenei e stabili* nei quali gli studenti operano per un lungo periodo di tempo. Finalizzati a sostenere problemi di ansia, depressione e scoraggiamento, questi gruppi sono pensati per supportare, incoraggiare e responsabilizzare gli studenti con difficoltà di studio.

Tra le attività cooperative individuate e descritte da David W. Johnson, Roger T. Johnson ed Edythe J. Holubec e pubblicate in *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento* (Erickson, 1996) quelle che seguono sono segnalate come "procedure standard istantanee" della routine che danno struttura e scioltezza alle lezioni.

Qui di seguito le principali attività cooperative:

1. prendere appunti in coppia;
2. ricapitolare con il compagno di banco;
3. analizzare il testo in coppie;
4. comprendere il testo in gruppi di tre;
5. metodo *Jigsaw*;
6. scrivere e correggere un testo in coppie;
7. fare esercizi e ripassare in coppie;
8. controversie in classe<sup>10</sup>;
9. progetti di gruppo.

Per l'apprendimento cooperativo in classe Yael e Shlomo Sharan (1998, 1999) propongono di utilizzare un metodo che si avvicina a quello della ricerca, il *Group Investigation*; il metodo prevede, infatti, i tre elementi chiave: l'uso dell'interazione per favorire la comunicazione nei piccoli gruppi; l'uso dell'interpretazione per sostenere lo sforzo di comprensione confrontando i punti di vista; il potenziamento della motivazione intrinseca per incoraggiare il coinvolgimento disinteressato verso lo studio.

Il *Group Investigation* prevede varie fasi. Inizialmente l'argomento fondamentale viene sintetizzato in una macrodomanda per attivare l'indagine e favorire la formulazione di domande più specifiche. Attraverso la negoziazione le domande vengono riorganizzate in sottoargomenti generando dei gruppi nei quali gli studenti confluiscono seguendo l'interesse personale.

Successivamente le ricerche dei gruppi, presentate alla classe, sono valutate in base alla chiarezza, alla completezza e alla partecipazione.

---

<sup>10</sup> La "controversia", utilizzata in modo sistematico e routinario nelle attività collaborative, è ritenuta dagli autori come uno dei "mezzi didattici più efficaci ed importanti che l'insegnante ha a disposizione per migliorare l'apprendimento" (Johnson e Johnson, 1992).



Infine i progetti vengono valutati da ciascuno studente che esaminerà il proprio livello di consapevolezza nella partecipazione e la qualità del suo apprendimento.

Questo modello di apprendimento cooperativo (utilizzato in programmi per l'introduzione della cooperazione nella literacy in situazioni conflittuali di scuole israeliane) si basa su procedure mirate a stimolare forte autonomia e responsabilità negli studenti nello svolgimento dei progetti di ricerca.

Cacciamani (2008) lo ritiene il più costruttivista perché fa leva su elementi motivazionali intrinseci quali l'interesse personale, perché non attribuisce all'insegnante il compito esclusivo di formare gruppi in base alle competenze ma permette agli allievi di scegliere i propri ruoli e infine perché consente il loro coinvolgimento nei processi metacognitivi e valutativi.

## **2.8. Sviluppare abilità e competenze sociali a scuola**

Interagire positivamente con gli altri e comunicare in modo efficace rispettando le 'regole del gioco' non sono tratti di personalità immutabili, ma abilità che possono essere migliorate a scuola.

Quali competenze sociali servono per vivere positivamente in classe e favoriscono l'apprendimento cooperativo?

Saper stabilire buone relazioni, non praticare comportamenti disadattivi, essere in grado di sviluppare accettazione dei pari, sono fattori che alcuni ricercatori hanno considerato indicativi di un buon possesso di competenze sociali (Gresham e Elliott, 1987; Vaughn ed Haager, 1994). Altri invece hanno insistito anche sugli aspetti cognitivi definendo le competenze sociali come un sistema integrato di elementi cognitivi e comportamentali che verrebbe attivato per agire efficacemente con gli altri (Coleman e Lindsay, 1992; Cacciamani, 2008).

Gli studi non concordano però su quali siano le competenze sociali più importanti per l'apprendimento. Alcuni insistono sull'importanza dell'ascolto e della gestione del conflitto (Quinn, Jannasch-Pennell e Rutherford, 1995); altri differenziano le competenze sociali utili secondo diversi livelli di età: per i bambini della primaria suggeriscono il rispetto dei turni, la condivisione del materiale e il fornire incoraggiamento, mentre per i giovani delle superiori privilegiano l'ascolto attivo, la parafrasi e la gestione del conflitto (Putnam, 1993). Astington (2003) e Liverta Sempio (Liverta Sempio et al., 2005) sottolineano l'importanza della capacità di interpretare lo stato mentale altrui che permettere di attribuire senso agli atteggiamenti interpersonali riuscendo a dare significati e spiegazioni ai comportamenti e a fare previsioni.

Le competenze sociali sembrano un fattore importante nel migliorare la qualità di vita dello studente oltre che nel promuovere un clima scolastico positivo; molti studi hanno infatti evidenziato che chi ha poche competenze sociali ha spesso difficoltà di apprendimento, tende a rifiutare e ad essere rifiutato dai compagni (Asher e Renshaw, 1981; Asher, 1983) e ad attuare comportamenti aggressivi. Secondo David W. Johnson e Roger T. Johnson (1983) scarse relazioni tra pari sono predittive di problemi di adattamento successivo. Tutto ciò induce a consigliare lo sviluppo e la cura di queste competenze a scuola.

Ed infine: è meglio che le scuole pianifichino 'l'insegnamento' delle competenze sociali oppure può esser sufficiente apprenderle naturalmente dal contesto e dalle situazioni reali? Su questo punto, centrale per una didattica cooperativa, non c'è accordo tra i ricercatori.

Per Chiari (2011) le abilità sociali – base dell'apprendimento cooperativo – si apprendono in modo indiretto e contestuale, come avviene spesso in molte scuole (e in alcuni sistemi di educazione informale, ad es. lo scautismo) dove tali abilità vengono apprese 'naturalmente' in un ambiente reale.

Altri ricercatori invece individuano alcune abilità, atteggiamenti e competenze sociali (conoscersi e fidarsi degli altri, comunicare con chiarezza e precisione, accettarsi, sostenersi e risolvere conflitti) che andrebbero coltivate prima di pianificare attività di apprendimento cooperativo (Cacciamani, 2008). Infatti pur esistendo individui dotati naturalmente di intelligenza intrapersonale, come afferma Gardner (1999), va riconosciuto che non si tratta di facoltà innate e immutabili, ma di comportamenti sui quali è utile che gli insegnanti riflettano e progettino attività per potenziarli.

## **2.9. Aspetti organizzativi del tutoring e dell'apprendimento cooperativo**

Nell'adozione di un modello basato sull'apprendimento cooperativo sono insite alcune difficoltà che derivano dall'accettazione dell'integrazione, della solidarietà e dei processi dell'interdipendenza, principi ancora non pienamente interiorizzati dal mondo adulto della nostra società. Discutendo questo aspetto Chiari (2011) mette in evidenza le difficoltà che una scuola può incontrare quando decida di adottare una didattica cooperativa. Sostiene che è impossibile insegnare ciò che non si sa e che “non si può partire da soli e andare in modo individualistico verso il modello di cooperazione”. Mette in guardia chi sottovalutasse questo percorso, evidenziando che l'adozione di un metodo cooperativo rappresenta un cammino impegnativo, lungo e complesso, che, oltre alla conoscenza degli elementi teorici previsti, implica anche un impegno individuale e di gruppo perché non è metodo che si possa insegnare ai ragazzi se è non sia stato prima sperimentato e interiorizzato tra colleghi docenti.

Anche Cacciamani (2008) esprime dubbi simili e segnala i rischi che si corrono osservando che “il prevalere di modalità di interazione di tipo competitivo o individualistico a livello organizzativo tra insegnanti si tradurrà molto probabilmente, anche solo indirettamente, nella proposta di strutture dello stesso tipo nel modo di lavorare degli insegnanti con gli studenti. Occorre quindi pensare a una nuova organizzazione della scuola nella quale gli insegnanti operino in piccoli gruppi in cooperazione tra loro”. Serve quindi immaginare nuovi modelli sia organizzativi sia comunitari tra gli insegnanti che prevedano percorsi di condivisione e di discussione delle scelte pratiche e teoriche.

A “Scuola-Città Pestalozzi” questa condivisione comunitaria di valori e di nuovi modelli organizzativi viene già sperimentata da anni con successo tra gli insegnanti ed è forse proprio questa la ragione per cui la cooperazione tra alunni sembra funzionare bene.

## **3. L'apprendimento autonomo e le pratiche di tutoring nell'esperienza della “Scuola-Città Pestalozzi”**

### **3.1. Introduzione**

L'idea “Apprendimento autonomo e tutoring” è costituita da un insieme di pratiche educative e didattiche pensate per sviluppare l'autonomia, rendendo l'allievo protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento.



Tale autonomia si esprime sul piano individuale e sociale in una scuola concepita come una comunità. Nasce da un approccio pedagogico diffuso che promuove un atteggiamento esplorativo e attivo, esperienze significative, modalità di dialogo orientate al problem solving, empatia nelle relazioni, fiducia e responsabilizzazione, coinvolgimento nella gestione delle attività, pratiche collaborative, autovalutazione e metariflessione.

L'idea proposta suggerisce alcune attività strutturate: tempi-scuola pensati per sviluppare l'autonomia e per favorire percorsi di apprendimento individualizzati e/o personalizzati; tutoring tra pari e tra adulti e studenti.

Le pratiche descritte sono legate alla tradizione pedagogica scientifica che ha caratterizzato la storia di "Scuola-Città Pestalozzi" sin dalla sua fondazione, costantemente reinterpretate alla luce dei più recenti studi sui processi di insegnamento/apprendimento.

In particolare la proposta è strettamente connessa allo sviluppo delle competenze: apprendimento autonomo e tutoring caratterizzano un percorso finalizzato a diventare autonomi e all'acquisizione di competenze per la vita (OMS, 1993; UE, 2006).

Nelle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente – riferimenti essenziali delle *Indicazioni nazionali* – l'attenzione è focalizzata sull'importanza dell'imparare ad imparare, sulla necessità di sviluppare abilità sociali e civiche oltreché lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità. Adottare l'idea "Apprendimento autonomo e tutoring" permette di ampliare la consapevolezza degli studenti sui loro stili di apprendimento e di offrire risposte alla varietà di tempi e modi di apprendere di ciascuno per mezzo di azioni di natura didattica e organizzativa.

"Apprendimento autonomo e tutoring" si propone tre finalità principali:

- motivare gli studenti a sviluppare consapevolezza di sé costruendo una relazione positiva con i pari e con gli adulti;
- promuovere il successo nell'apprendimento attraverso pratiche didattiche orientate alla differenziazione e alla personalizzazione;
- consolidare le competenze per la vita in un percorso di crescente autonomia e responsabilizzazione.

Si tratta di una proposta elaborata per la scuola primaria e per quella secondaria di primo grado, ma si può prevedere anche per la scuola secondaria di secondo grado, soprattutto nel biennio.

Gli adolescenti sono spesso soli alle prese con compiti impegnativi, nella gestione dei materiali per lo studio e nell'organizzazione del proprio lavoro. La conquista dell'autonomia è fondamentale per il successo scolastico.

Lavoro autonomo e tutoring permettono di accompagnare la crescita verso la completa autonomia, prevedendo spazi organizzati in cui gli studenti hanno la possibilità di esprimersi rispetto ai bisogni, alle inclinazioni e alle passioni.

"Apprendimento autonomo e tutoring" è una proposta fondata su un insieme di pratiche che potrebbero offrire un'utile cornice di riferimento già a partire dalla scuola dell'infanzia.

### 3.2. Apprendimento autonomo e tutoring a “Scuola-Città Pestalozzi”

Le metodologie integrate *apprendimento autonomo* e *tutoring* si realizzano con studenti dalla quinta primaria alla terza secondaria di primo grado e nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. Nei primi anni della primaria si possono proporre attività meno strutturate che comunque permettono di sperimentare forme autonome e differenziate di lavoro.

È possibile in queste classi iniziare con un piano di lavoro settimanale in cui i bambini scelgono giornalmente fra tre o quattro attività (ad es. lettura, esercitazioni matematiche, disegno, scrittura libera, ecc.) da svolgere in tempi dedicati, anche con l’ausilio di dispositivi individuali e collegati ai sistemi *cloud*, attraverso i quali si può accedere ad archivi contenenti materiali personalizzabili.

A partire dalla quinta primaria, nell’orario settimanale è presente un tempo scolastico dedicato al lavoro autonomo, che può essere articolato con modalità e scopi diversi.

Per pianificare il tempo del lavoro autonomo studenti e docenti riflettono insieme, condividendo obiettivi e organizzazione – che può essere individuale, peer to peer e/o di gruppo (classe e interclasse). Gli insegnanti e lo studente decidono quali temi approfondire e quali attività svolgere sulla base di piani plurisettemanali utilizzando materiali didattici predisposti allo scopo e avvalendosi di un monitoraggio degli apprendimenti; nel tempo, la scelta delle attività e la ricerca dei materiali divengono gradualmente momenti gestiti in prima persona dagli studenti.

Il lavoro autonomo è quindi una parte del tempo-scuola che fa da ponte tra le attività più direttamente guidate dai docenti e quelle affidate agli alunni. Nel tempo del lavoro autonomo, infatti, messo a fuoco che cosa fare, gli allievi possono lavorare in completa autonomia oppure avvalersi del sostegno del docente presente, di un singolo compagno o di un gruppo di pari (peer collaboration e peer tutoring) (Gagliardini, 2010).

L’altro strumento che supporta, indirizza, aiuta a cercare soluzioni potenziando l’autonomia, è il tutoring insegnante/studente.

Il tutor è un insegnante che non valuta, ma gioca un ruolo didattico e relazionale affiancando lo studente nel suo percorso scolastico. È una figura di riferimento che ascolta, orienta, indirizza, media, svolgendo una funzione di coaching e di mentoring.

Il tutor incontra periodicamente lo studente e si relaziona con gli insegnanti del Consiglio di Classe e i genitori del giovane.

La scuola sostiene così la conquista dell’autonomia da parte dello studente, concepita come capacità di gestire il proprio processo di apprendimento, supportando attraverso percorsi strutturati e strumenti didattici, quali ad esempio il *Quaderno del mio percorso* (v. sottopar. 3.4.3), l’adozione di pratiche di accompagnamento tra pari e tra docenti e alunni.

L’idea “Apprendimento autonomo e tutoring” può essere adottata attraverso la combinazione di un ventaglio di pratiche e di attività e può prevedere livelli differenti di trasformazione dell’organizzazione scolastica ma non può prescindere da un lavoro di *équipe*.

Aderire a questa proposta implica una ridefinizione dei traguardi di apprendimento e dei compiti individuali, una ristrutturazione dell’orario settimanale, un’accurata selezione di strumenti didattici e la capacità dei docenti di rivedere il proprio profilo assumendo anche il ruolo di esperto del metodo di studio e di tutoring.

Quest'idea, inoltre, non va considerata come segmento separato dell'attività didattica, ma elemento integrante di un contesto scolastico capace di valorizzare l'assunzione di iniziative, la responsabilità, la collaborazione degli studenti e l'attenzione agli aspetti relazionali e affettivi da parte dei docenti. Qui di seguito sono descritte alcune delle modalità attraverso le quali possono essere realizzate concretamente le attività connesse all'adozione dell'idea e vengono esplicitate le scelte da compiere.

### 3.3. Lavoro autonomo

#### 3.3.1. Come pianificare il lavoro autonomo

Quando le attività di lavoro autonomo iniziano, molto del lavoro è già stato fatto!

Si tratta di una procedura che coinvolge sia i docenti sia gli studenti.

Da parte dei consigli di classe che adottano l'idea è necessario prevedere almeno cinque momenti dell'anno dedicati a:

- pianificare il percorso;
- monitorare lo svolgimento del lavoro;
- verificare l'efficacia del lavoro svolto.

In primo luogo i docenti del team stabiliscono il carattere da dare a questo tempo-scuola.

Si tratta di un momento di confronto collegiale molto importante perché vengono discussi i bisogni che emergono dal lavoro didattico, per arrivare a evidenziare delle priorità. Parlare in termini di 'bisogni' non significa far riferimento esclusivamente a difficoltà specifiche e certificate, a problemi o a lacune da colmare, ma anche a questioni legate alla motivazione e alla capacità di organizzarsi, per valorizzare interessi e talenti.

Nella fase di definizione dei bisogni e delle priorità gli studenti vengono coinvolti in un processo di autoriflessione sugli apprendimenti e sugli stili cognitivi. Il bilancio viene proposto attraverso conversazioni guidate, domande aperte o questionari da analizzare nel Consiglio di Classe. Nel corso dell'anno il bilancio viene riproposto come monitoraggio del lavoro autonomo e delle sue ricadute.

#### ***Aspetti sottoposti alla valutazione di studenti e docenti a "Scuola-Città Pestalozzi"***

**Consapevolezza di sé:** gli studenti vengono invitati a individuare i propri punti di forza e di debolezza, a manifestare interessi e preferenze, a valutare il proprio lavoro.

**Modalità di lavoro:** gli studenti interpretano istruzioni e consegne, vengono abituati a chiedere aiuto esplicitando le difficoltà che incontrano o hanno incontrato; ipotizzano soluzioni possibili per le situazioni problematiche.

**Organizzazione:** gli studenti si abituano a reperire materiali e informazioni, a tenere sotto controllo le fasi del percorso, a rispettare gli ambienti di lavoro, ad aver cura dei materiali, a valutare i tempi di lavoro.

### Esempio:

- Quali sono le attività che sono in grado di svolgere da solo/a?
- Quali sono i compiti nei quali incontro più difficoltà?
- Chi ritengo potrebbe aiutarmi
- Quali sono i lavori in cui mi piace collaborare con qualcuno/a?

La pratica del lavoro autonomo è incentrata sui bisogni e sulle caratteristiche degli studenti e si focalizza su alcuni ambiti privilegiati:

- l'adozione di un metodo di studio in relazione a discipline specifiche, affrontate contemporaneamente o in successione, dedicando, ad esempio, un bimestre a solo due di esse (**esempio**: *mappatura delle informazioni*);
- lo svolgimento di esercitazioni per il consolidamento o l'approfondimento degli strumenti di base di alcune discipline (**esempi**: *esposizione orale, memorizzazione di teoremi*);
- l'esecuzione di ricerche (**esempi**: *approfondimento di temi di interesse, webquest*);
- la realizzazione di prodotti basati su compiti autentici (**esempi**: *presentazioni, prodotti multimediali, modelli, poster*).

Per meglio rispondere alle differenze nell'apprendimento, gli studenti possono essere indirizzati a diverse tipologie di lavoro, oppure è possibile scegliere una stessa tipologia di attività per tutti, ma con proposte e materiali differenziati.

### 3.3.2. Possibilità e variabili

	<b>Docenti del team</b>	<b>Docente del lavoro autonomo</b>	<b>Materiali</b>	<b>Modalità</b>
<b>Metodo di studio</b>	I docenti del team insieme al docente del lavoro autonomo condividono 'il come' affrontare i contenuti e 'il cosa' si aspettano dallo studio. Indicano i materiali da studiare e indirizzano gli studenti alla scelta di alcuni contenuti disciplinari.	Il docente del lavoro autonomo guida gli studenti ad affrontare lo studio di materiali diversi, attraverso strategie di orientamento, lettura, mappe, formulazione di domande. Organizza coppie o gruppi di lavoro se funzionali. Supervisiona i materiali prodotti (mappe, sintesi, presentazioni, ecc.).	Materiali e strumenti cui ricorrere possono essere libri di testo, bibliografie, sitografie, testi specifici.	Gli studenti (preferibilmente in piccolo gruppo) lavorano insieme con il docente del lavoro autonomo per un periodo in cui sperimentare strategie di studio e di mappatura delle informazioni; per un altro periodo preparano (magari anche a coppie) presentazioni su discipline diverse e/o si esercitano nell'esposizione orale.

<b>Esercitazioni</b>	I docenti del team individuano ambiti disciplinari o aspetti sui quali è importante che i ragazzi rinforzino e/o sviluppino gli apprendimenti. (Importanti il recupero di materiali e le spiegazioni a chi è stato assente). Preparano i materiali corredati da istruzioni chiare e dettagliate e li inseriscono nei <i>repositories</i> (in cartaceo o su <i>cloud</i> ). Formano coppie di peer tutoring e peer collaboration con compiti definiti.	Il docente del lavoro autonomo osserva gli studenti e risponde, per quanto possibile, a richieste di supporto.	Esercitazioni e materiali di studio strutturati su <i>cloud</i> o cartacei. Materiali dei compagni.	Gli studenti lavorano da soli o in coppie. Si può utilizzare la peer collaboration (gli studenti collaborano per risolvere problemi o eseguire esercizi in modo paritario) o il peer tutoring (uno studente ha il compito di guidare l'altro).
<b>Ricerca</b>	I docenti del team assegnano o fanno scegliere agli studenti determinate ricerche. Possono indicare materiali, bibliografie e sitografie (webquest).	Il docente del lavoro autonomo osserva gli studenti e risponde, per quanto possibile, a richieste di supporto. Organizza simulazioni di presentazioni.	Eventuali istruzioni di lavoro (mappe, guide alla ricerca, materiali, bibliografie, sitografie, ecc.).	Individuali, a coppie, a piccolo gruppo.
<b>Prodotti per rielaborare, presentare, creare</b>	I docenti del team assegnano incarichi specifici a singoli, coppie, piccoli gruppi per la realizzazione di video, presentazioni, poster, modelli, plastici, ecc.	Il docente del lavoro autonomo osserva gli studenti e risponde, per quanto possibile, a richieste di supporto. Se il prodotto è relativo ad attività di ricerca o studio portate avanti durante il lavoro autonomo ne supporta la realizzazione.	Materiali vari a cura degli studenti e della scuola.	Singoli, coppie, piccoli gruppi.

“Scuola-Città Pestalozzi” ha scelto di inserire il lavoro autonomo nell’orario scolastico per formalizzare tempi di apprendimento individualizzati nei quali ciascuno può svolgere compiti e usare materiali di studio personalizzati.

Il lavoro autonomo è una sorta di ‘cerniera’ tra i compiti da svolgere in aula e quelli da svolgere a casa, attraverso il quale si apprendono strategie, si chiariscono concetti e procedure, si confrontano soluzioni, si controllano tempi e modalità di studio.

A “Scuola-Città Pestalozzi” il lavoro autonomo si svolge così:

- un'unità oraria due volte la settimana nel quarto biennio (classi seconda e terza della secondaria di primo grado);
- due unità orarie una volta la settimana nel terzo biennio (classe quinta della primaria e classe prima della secondaria di primo grado).

Il tempo settimanale sulle discipline può essere differente a seconda degli allievi, i quali poi, autonomamente, porteranno avanti compiti di rinforzo, consolidamento o sviluppo con ricadute sul percorso curricolare.

Dal punto di vista organizzativo si richiede una diversa articolazione del tempo-scuola...

**Esempi:** *adozione dell'ora costituita da 55', per l'inserimento di un tempo per il lavoro autonomo, oppure organizzazione del monte ore settimanale in fasce orarie diversificate di lezione, come unità brevi, medie e lunghe di 50', 75' o 100'.*

... e un utilizzo mirato delle risorse umane:

**Esempi:** *compresenze, utilizzo dell'organico potenziato.*

### 3.3.3. Il docente nel lavoro autonomo

Nel lavoro autonomo il docente guida il gruppo a mettere in pratica comportamenti e modalità di lavoro concordate con gli altri insegnanti. Assume una funzione di facilitatore che prescinde dalla disciplina che insegna e mira piuttosto a focalizzarsi sul metodo di studio, sull'esercizio individuale, favorendo l'adozione di strategie operative e garantendo un feedback immediato sull'efficacia del lavoro svolto.

Il Collegio stabilisce le modalità di lavoro autonomo individuando il docente in base alle disponibilità dell'organico potenziato. Ad esempio, l'insegnante individuato potrebbe essere:

- un docente titolare della classe, per tutto l'anno o a turno, nel tempo 'liberato' dalla contrazione dell'orario di docenza (ore di 55' o altre unità orarie);
- un docente titolare della classe nel tempo 'liberato' dall'impiego di un docente dell'organico potenziato per parte delle attività disciplinari;
- un docente dell'organico potenziato che entra nel Consiglio di Classe.

Dall'esperienza di "Scuola-Città Pestalozzi" emerge come l'insegnante riesca ad agire con efficacia nel lavoro autonomo quando sente attorno a sé un clima collaborativo che valorizza la sua funzione e ne favorisce l'integrazione in un comune progetto di insegnamento/apprendimento.

### 3.3.4. Organizzare il lavoro autonomo: istruzioni, materiali, *cloud*

Il buon funzionamento del lavoro autonomo è collegato all'efficacia degli strumenti che i docenti riescono a mettere a disposizione dei ragazzi. Dall'esperienza di "Scuola-Città Pestalozzi" emerge infatti che

l'autonomia è una capacità che cresce con la pratica. La proposta del lavoro autonomo è facilitata dall'aver sperimentato – fin dai primi anni della scuola primaria – forme di autoregolazione dei tempi, autovalutazione dell'errore e autoriflessione sulle strategie di studio, nonché percorsi di lavoro assimilabili a un'idea aggiornata del 'piano di lavoro' di Célestin Freinet, in cui gli alunni hanno compiti e materiali differenti (si veda anche l'organizzazione del lavoro delle scuole *Senza Zaino*).

Dal punto di vista organizzativo, il primo obiettivo è mettere ciascuno studente nelle condizioni di comprendere e organizzare il proprio lavoro autonomamente. Occorrono quindi istruzioni chiare, compiti 'sostenibili', tempi definiti e azioni di monitoraggio.

Si tratta di stabilire una specie di 'patto formativo' con ciascun giovane:

**Esempio:** *per svolgere questi compiti... in questo periodo... hai/ho a disposizione queste risorse... e puoi/posso avvalerti/mi del supporto del docente e di alcuni compagni. Al termine del periodo ci aspettiamo questi risultati...*

Le istruzioni di lavoro sperimentate a "Scuola-Città Pestalozzi" sono diverse:

- una serie di esercitazioni, con istruzioni guida e materiali predisposti;
- un elenco di contenuti di studio da affrontare con un protocollo, messo a punto con il docente di riferimento, con il tutor o direttamente durante il lavoro autonomo;
- l'indicazione di una pista di ricerca con le risorse da consultare (webquest);
- la definizione di un prodotto da realizzare con una serie di richieste.

Le istruzioni possono essere consegnate a ciascuno attraverso fogli di lavoro su *cloud* (o tramite registro elettronico) oppure annotate su un tabellone fisico o virtuale. Ogni insegnante può inoltre prevedere appositi *repositories* (in cartaceo o su *cloud*) con esercizi di consolidamento o potenziamento degli argomenti trattati.

I tempi per i diversi percorsi di lavoro devono consentire ai ragazzi di organizzarsi e ai docenti di valutare l'andamento del lavoro e pensare a una successiva tornata di consegne.

È importante che gli studenti sappiano dove e come poter svolgere il proprio compito e dove trovare i materiali necessari.

Data la complessità della distribuzione di compiti di lavoro personalizzati, può essere funzionale, per un Consiglio di Classe, concentrare il lavoro in un limitato numero di direzioni per periodi successivi.

**Esempio:** *concentrare il lavoro su due discipline per bimestre, oppure solo sul metodo di studio, oppure solo sulla ricerca.*

In una fase più consolidata sono gli stessi studenti a proporre i contenuti e a preparare il proprio piano di lavoro.

Con l'evoluzione del lavoro autonomo la scuola può ridefinire il concetto di compito adottando consegne distribuite in modo flessibile tra lavoro a scuola e a casa, privilegiando così l'idea di compiti reali, orientati allo sviluppo delle competenze.



**Esempio:** la realizzazione di un progetto di tecnologia che preveda lo studio e l'utilizzo di alcuni materiali, con la presentazione di un prodotto finale accompagnato da una documentazione progettuale (disegni e testi).

Quelle che seguono sono esemplificazioni di lavoro autonomo con modalità differenti che possono essere riproposte identiche o ampliate.

### Modalità 1 (autovalutazione ed esercitazione)

L'idea è quella di scegliere e portare avanti un lavoro personale che sia funzionale alle esigenze del "qui ed ora".

Ogni alunno sceglie il lavoro da svolgere sulla base di criteri discussi collettivamente:

1. su che cosa ho bisogno di esercitarmi;
2. che cosa ho voglia di fare oggi;
3. che cosa devo finire.

Viene deciso con gli alunni il programma del lavoro autonomo, registrandolo poi su un apposito strumento (un quaderno o un cartellone o una tabella in *cloud*); ciò permette ai ragazzi di abituarsi a pensare al materiale di cui hanno bisogno e dà un feedback agli insegnanti sulla percezione dei loro interessi/necessità. Per le discipline con una parte esercitativa si prevedono materiali suddivisi per argomenti e livelli di difficoltà. Per l'area delle materie di studio si crea un gruppo, con la presenza dell'insegnante, che cura l'approccio ai materiali, l'organizzazione dei contenuti e la presentazione.

Terminato il lavoro, gli alunni scrivono sulla tabella se hanno svolto il compito che si erano proposti, se non l'hanno fatto e, in questo caso, per quale motivo (mancanza di tempo, cambiamento di idea, ecc.).

### Modalità 2 (bisogni individuati dai docenti)

Il piano di lavoro ha una durata di più settimane.

È centrato su un aspetto, individuato dal Consiglio di Classe; i materiali sono a cura degli insegnanti della disciplina (ad es. una serie di attività/esercizi, un progetto, una presentazione, un prodotto finale, ecc.).

Gli insegnanti predispongono i piani di lavoro pensati per i bisogni o le caratteristiche degli allievi, preparano per ciascuno di loro le istruzioni generali sul percorso e quelle specifiche per utilizzare i materiali.

### Modalità 3 (mista)

I due momenti settimanali si distinguono in due diverse attività:

1. i ragazzi portano avanti un progetto autonomo secondo gli interessi espressi tramite un questionario, con una durata da indicare all'inizio e un prodotto finale;
2. i ragazzi si esercitano nelle diverse discipline secondo bisogni da loro stessi indicati dichiarando i loro punti di debolezza. Gli insegnanti preparano materiale specifico per ciascun giovane o istruzioni per lavorare sui materiali del *repository*.

Il lavoro autonomo è mensilmente monitorato tramite un questionario (condiviso in *Google Drive*) nel quale i ragazzi esplicitano ciò che hanno fatto e autovalutano il loro lavoro.

## Modalità 4 (mista)

Il lavoro autonomo viene concepito 'per mesi' o 'per bimestri'.

In ogni periodo gli studenti vengono suddivisi in tre gruppi su tre ambiti di lavoro:

1. metodo di studio e presentazioni;
2. rinforzo degli apprendimenti ed esercitazioni delle abilità;
3. ricerca e approfondimenti.

I tre gruppi lavorano in modo differente:

- per un periodo gli studenti lavorano insieme al docente del lavoro autonomo per sperimentare strategie di studio e di mappatura delle informazioni; lavorano poi a coppie per preparare presentazioni su discipline diverse;
- gli studenti lavorano da soli o in coppie su materiali di diversa difficoltà predisposti dai docenti;
- gli studenti lavorano da soli (ad es. in modalità *flipped*) su temi loro affidati o scelti liberamente.

### 3.3.5. Gestione del gruppo, peer tutoring e peer collaboration

Il lavoro autonomo si basa su un buon clima e su chiare modalità di svolgimento.

Vanno perciò orchestrate un buon numero di attività (individuali o a coppia o a piccolo gruppo) che gli studenti siano in grado di gestire da soli. In questo modo il docente può affiancare e supportare quelli che hanno più difficoltà ad organizzare il proprio lavoro in autonomia.

Il lavoro autonomo si avvale della peer collaboration e del peer tutoring.

A "Scuola-Città Pestalozzi" si chiede agli alunni che cosa si sentono di insegnare e che cosa invece desiderano apprendere. Si formano così coppie di studenti che si alternano nella guida per affrontare/riprendere argomenti di studio.

Nella peer collaboration i due alunni sono 'alla pari' e lavorano insieme per risolvere un problema, per studiare o per realizzare un prodotto.

Le modalità peer to peer vengono preparate insieme agli studenti, assegnando definiti compiti da svolgere in un determinato tempo.

**Esempio:** *in una classe seconda della secondaria di primo grado il docente e gli studenti – dopo aver lavorato su un'unità di apprendimento di riflessione linguistica sui pronomi – si accordano per proporre alcune attività che prevedano soggetti-tutor e soggetti-tutorati; questi ultimi devono svolgere determinate esercitazioni; il tutor, in possesso delle medesime esercitazioni con relative soluzioni, ha il compito di invitare/stimolare il tutorato<sup>11</sup> a una riflessione sulle risposte da lui date.*

*Inoltre vien chiesto agli studenti di esplicitare, per mezzo di videointerviste, sia le regole apprese ("il pronome relativo è...") sia il proprio pensiero rispetto al coprire il ruolo di tutor o quello di 'tutorato' ("mi piace fare il tutor perché...", "mi piace esser tutorato perché...").*

---

<sup>11</sup> Con il termine "tutorato" si intende colui che è seguito/affiancato da un tutor. Nella letteratura anglosassone il termine ha il suo corrispettivo in *tutee* (*tutees* se plurale).

### 3.3.6. Gli spazi per il lavoro autonomo

Il lavoro autonomo non necessita di spazi appositamente dedicati; le aule delle classi sono sufficienti per organizzare quest'attività. La sua natura, però, induce a organizzare gli spazi in modo flessibile e ad aumentare il grado di libertà di movimento degli studenti. Nell'aula, quindi, possono essere organizzate 'isole di lavoro' a coppie o a piccolo gruppo; se l'attività prevede di parlare a voce alta può essere funzionale spostare piccoli gruppi con compiti e tempi definiti in altri spazi come, ad esempio, i corridoi. Altra variabile da tenere in considerazione è l'utilizzo di dispositivi (tablet, pc, LIM) che si possono dislocare in vari luoghi come, ad esempio, la biblioteca scolastica. Queste attività si svolgono in spazi aperti (o resi tali: è sufficiente tenere la porta aperta per sentire che cosa avviene nel corridoio) e flessibili nell'allestimento.

Poiché ci si orienta verso una maggior autonomia degli studenti bisogna favorirne la libertà di movimento e di azione. Ciò presuppone fiducia da parte dei docenti nei confronti dei giovani e la necessità di responsabilizzare i ragazzi.

**Esempio:** *per svolgere una ricerca a più mani su una tematica può essere opportuno:*

- *spostarsi dalla classe per discutere il progetto senza disturbare gli altri;*
- *accedere alla rete da dispositivi personali o della scuola che si trovano in un'altra stanza;*
- *accedere alla biblioteca.*

*Se poi la ricerca ha come fine quello di realizzare un prodotto finale come ad esempio un video, si potrà prevedere di:*

- *uscire nel cortile o giardino, per fare le riprese;*
- *lavorare con un pc dotato di software per videoediting.*

## 3.4. Il tutoring docente/studente

### 3.4.1. Chi è e che cosa fa il tutor

Per definire la figura del tutor è innanzitutto importante comprendere che cosa *non fa*.

Il tutor *non fa* il consulente psicologico (per questo c'è uno sportello apposito), *non fa* l'insegnante (lo studente ne ha già tanti), *non fa* il genitore (sono sufficienti quelli che ha) e *non fa* neanche l'amico (li sceglie da sé).

Il tutor ha compiti diversi: riceve informazioni e segnalazioni dal Consiglio di Classe e organizza occasioni formative per il proprio tutorato (ad es. durante il lavoro autonomo).

A seconda delle situazioni può mostrare come si fa una determinata cosa, può dare l'esempio, orientare verso la consapevolezza di sé e sollecitare all'autonomia.

Il compito principale del tutor è quello di far sentire allo studente che il suo rendimento, le sue modalità di lavoro e il suo rapporto con la scuola sono importanti.

La frequenza degli incontri dev'essere calibrata sulle caratteristiche degli studenti: più ravvicinata se il tutorato la richiede o se il tutor lo ritiene opportuno.

È importante che si sviluppi un discorso nel quale analizzare la situazione, evidenziare le criticità, le risorse, mettere a punto strategie, prendere impegni da verificare in un tempo né troppo lungo né troppo breve, in modo che lo studente abbia la possibilità di vedere dei risultati ma allo stesso tempo di non dimenticare ciò che ha concordato con il suo tutor.

L'incontro dovrebbe essere piacevole, informale, costruttivo e rispettoso.

Il tutor dovrebbe:

1. aiutare il tutorato a capire qual è la difficoltà con l'ascolto attivo;
2. scomporre gli elementi che costituiscono la difficoltà;
3. costruire insieme al tutorato la mappa della difficoltà con l'aiuto della tecnica *Perché, perché, perché* (ad es. *sbaglio le operazioni perché non so le tabelline, non so le tabelline perché non ho memoria, non ho memoria perché sono noiose...*);
4. fare un progetto utilizzando la tecnica *Come, come, come* (ad es. *come posso aiutare la mia memoria per imparare le tabelline senza annoiarmi...*);
5. fissare i tempi della verifica, far 'firmare' al tutorato un impegno, fare il punto della situazione dopo non più di quindici giorni;
6. tener sempre presente che gli obiettivi devono essere piccoli e raggiungibili (è più efficace un piccolo successo subito piuttosto che uno grande ma in un tempo di là da venire);
7. tener nota dei vari step e ricordare al tutorato i successi passati, anche se apparentemente minimi (la vetta di una montagna si raggiunge compiendo un passo per volta);
8. essere scrupoloso nelle verifiche;
9. mostrare interesse e ascoltare quanto il tutorato riferisce in merito alle ipotesi dei fatti e alle sue giustificazioni;
10. non dimenticare che i compagni possono essere una risorsa, ma che occorre adeguatamente 'preparare'.

## In previsione di un incontro tra tutor e tutorato...

### ... suggerimenti, spunti e riflessioni (con un ipotetico ma verosimile dialogo)

#### **“Com'è andata questa settimana?”**

Diamo possibilità al tutorato di raccontare qual è la percezione riguardo i propri esiti scolastici o su altri aspetti che lui ritiene significativi.

#### **“Guardiamo insieme il tuo quaderno/il registro...”**

Non siamo giudicanti ma aiutiamo il tutorato a comprendere le ragioni di quanto accaduto. Si leggono i voti e le eventuali osservazioni degli insegnanti.

#### **“Quale ti sembra la cosa più importante da affrontare?”; “Hai idea di come fare?”**

Aiutiamo il tutorato a individuare il problema e le possibili soluzioni per risolverlo.

**Esempio :** *per Alice oggi la giornata scolastica inizia con un quarto d'ora di anticipo, perché ha concordato di incontrare il suo tutor.*

— *Buongiorno Alice, come stai? Come sta andando la scuola dall'ultima volta che ci siamo incontrati?*

- Sono stata interrogata in francese e matematica e sono andata bene.
- Quindi hai superato le incertezze sulle parti nuove di matematica?
- Sì, ho chiesto alla prof che mi spiegasse di nuovo, mi ha fatto fare degli esercizi facendomi ragionare e mi ha dato un bel voto!
- Hai avuto altre verifiche?
- Sì, una prova di gruppo di tecnologia che è stata un disastro!
- Infatti, lo vedo nel registro elettronico...
- Ma non era colpa mia... non siamo riusciti a metterci d'accordo perché qualcuno voleva risolvere a modo suo il compito e ci ha fatto perdere tempo.
- Ti andrebbe di proporre al gruppo e all'insegnante di tecnica di fare una nuova esercitazione durante il lavoro autonomo?

[...]

Alice sale in classe pensando al suggerimento del tutor e a come metterlo in pratica.

Il tutor, definiti con chiarezza gli obiettivi, il modo e il tempo necessari per raggiungerli, stabilisce come valutarli. Evita frasi come “devi studiare di più” o “devi stare più attento” e preferisce frasi come ad esempio “Quali strategie pensi di usare? Come potresti fare? Alcuni ragazzi ci sono riusciti facendo così...”.

Durante l'incontro il tutor si mostra disteso, sorridente e disponibile.

Quando gli studenti hanno un rapporto difficile con la scuola è possibile incontrare alcune resistenze: spesso il ragazzo tende a sottrarsi al confronto proprio nel momento in cui ha maggiore necessità di supporto; ciò può tradursi in difficoltà nel fissare gli incontri, in appuntamenti mancati, in colloqui frammentati o ‘a senso unico’ (nei quali cioè parla solo il tutor). In questi casi il tutor ha in mano alcuni strumenti, quali la possibilità di incontrare il tutorato in orario scolastico, di affiancarlo nel lavoro autonomo, di rivedere insieme a lui compiti assegnati e materiali ad essi relativi.

A “Scuola-Città Pestalozzi” i tutor sono insegnanti disposti a cimentarsi in un ruolo nuovo.

Una scuola che intenda proporre questa pratica, dovrebbe considerare questa disponibilità una componente indispensabile della professionalità dei docenti.

Per le caratteristiche del suo ruolo, non dovrebbe essere un insegnante prevalente nella classe del proprio tutorato: ciò permette uno sguardo più distaccato sul processo di apprendimento, consente il far emergere in modo più libero gli aspetti critici (evitando il rischio dell’“effetto Pigmalione”) e di facilitare il proporre possibili soluzioni.

Perché ciò accada è necessario che ci siano più classi (o più sezioni) coinvolte in un progetto di tutoring. Negli istituti comprensivi si può far svolgere il ruolo di tutor nella scuola secondaria di primo grado anche ai docenti della primaria.

Gli studenti vengono assegnati ai rispettivi tutor da una commissione di docenti esperti sulla base di due criteri:

1. il tutor non deve essere insegnante dello studente;
2. la commissione, cerca di abbinare studente e tutor tenendo conto della personalità, della situazione ambientale e dei bisogni di entrambi le figure in modo tale che il tutor costituisca una risorsa per lo studente.

A “Scuola-Città Pestalozzi” vengono generalmente assegnati a ogni tutor 3-4 studenti l’anno. Nell’ipotesi che il tutor sia anche il docente del lavoro autonomo, il numero può salire fino a 10-12. Se il rapporto non favorisse la crescita personale del tutorato, la commissione, ascoltati gli interessati, può cambiare abbinamento.

### 3.4.2. Soluzioni organizzative

L’incontro tra il tutor e i suoi tutorati è un momento particolare della vita della scuola in cui i due soggetti si accordano in una cornice partecipata da scuola e famiglia.

L’iniziativa va condivisa coi genitori, curando con attenzione gli aspetti relazionali.

La frequenza, la durata e le modalità di svolgimento degli incontri sono regolati dal tutor e dipendono dalle caratteristiche dello studente. Occorre tuttavia ricordare che il tempo per quest’attività è limitato: ipotizzando incontri di 20-30' con frequenza mensile o bimestrale si arriva a 3-4 ore per ciascuno studente. Se si utilizza il tempo extracurricolare è quindi necessaria la collaborazione delle famiglie.

L’incontro breve fuori dall’orario curricolare – anche a cadenza non ravvicinata – è particolarmente indicato per un monitoraggio sull’andamento scolastico. Incontri brevi ma più frequenti sono utili per proporre strategie per l’apprendimento, per lo studio, per la gestione dei materiali e anche per le relazioni con i compagni, e per verificarne l’efficacia.

Per svolgere invece un lavoro più mirato su alcuni aspetti dello studio personale il tutor può incontrare gli studenti nel momento dell’apprendimento autonomo e lavorare insieme a loro per superare alcune difficoltà. Il tutor può inoltre proporre dei compiti specifici nel lavoro autonomo quando riceve informazioni sulle criticità del proprio tutorato.

### 3.4.3. Il Quaderno del mio percorso

Nell’ambito delle attività di tutoraggio ci si avvale del *Quaderno del mio percorso*, uno strumento che accompagna studente e tutor nel loro cammino permettendo a quest’ultimo di indagare sulle abilità cognitive, organizzative e relazionali del giovane. Tra gli aspetti che il *Quaderno* consente di mettere in luce e di misurare vi sono il senso di appartenenza alla comunità, la capacità di lavorare in gruppo, quella di rispettare compagni e insegnanti.

Il *Quaderno* ‘chiede’ allo studente di riflettere sulle difficoltà incontrate, sui suoi punti di forza e di debolezza, sullo ‘star bene’ a scuola e su altri aspetti (ad es. se porta il materiale richiesto, se riesce a mantenere l’attenzione, se è in grado di rispettare i tempi richiesti, se chiede aiuto quando ne ha bisogno e, se sì, a chi lo chiede).

Una riflessione importante, spesso approfondita con il tutor, riguarda l’organizzazione dello studio a scuola e, soprattutto, di quello a casa.



Il *Quaderno* è uno strumento particolarmente utile per:

- l'autovalutazione iniziale e lungo il percorso;
- la raccolta di elementi di valutazione e delle indicazioni degli insegnanti;
- l'esplicitazione del patto formativo;
- le annotazioni sul comportamento;
- la registrazione da parte del giovane delle proprie scoperte e delle attività scelte con relative motivazioni;
- le annotazioni del tutor dopo ogni incontro.

Il *Quaderno del mio percorso* può essere considerato come un bloc-notes collettivo mirato a favorire la comunicazione, ma anche come una specie di portfolio per documentare gli argomenti trattati, gli impegni presi, le eventuali verifiche e le attività extrascolastiche delle quali il giovane è orgoglioso. Collegato al registro elettronico, può essere realizzato anche in forma digitale con spazi dedicati ad alunno e tutor.

### **3.5. Relazioni tra apprendimento autonomo e tutoring**

Alla base di quest'idea c'è la consapevolezza che l'autonomia è un obiettivo fondamentale per la crescita degli studenti e che questa vada sostenuta con pratiche specifiche e atteggiamenti adeguati.

A "Scuola-Città Pestalozzi" *Apprendimento autonomo e tutoring* sono stati proposti come momenti separati nello svolgimento (in tempi diversi) e affidati a docenti diversi, con la possibilità per il tutor di intervenire talvolta durante il lavoro autonomo.

Un'altra possibilità, che l'Istituto sta valutando, integra completamente queste due pratiche. A ciascun tutor viene affidato un gruppo di studenti un po' più numeroso (10-12) che lavora settimanalmente con lui in un momento fisso dell'orario. Con questa soluzione il sostegno del tutor al processo di apprendimento sarebbe più incisivo rispetto al colloquio periodico. Inoltre, ipotizzando gruppi misti di alunni appartenenti a classi ed età diverse, nel momento dell'apprendimento autonomo potrebbero annullarsi gli effetti di dinamiche che spesso, nei gruppi classe di pre-adolescenti e adolescenti, condizionano negativamente l'efficacia del lavoro scolastico.

#### **3.5.1. Scenari di implementazione: lavoro autonomo e tutoring in orario extracurricolare**

Una scuola che si trasforma, rimanendo aperta oltre l'orario scolastico, può spostare nel pomeriggio il lavoro autonomo, non considerandolo solo un'occasione per fare i compiti ma una possibilità di approfondimento e di studio, magari in piccolo gruppo. Il tutor avrebbe allora una posizione centrale nell'aiutare gli alunni a organizzare e pianificare il loro lavoro. Gli ambienti scolastici diventerebbero una cornice dove collocare attività che vedono l'alunno protagonista. Il lavoro autonomo potrebbe essere un'opportunità per sperimentare modalità di studio ispirate al metodo *flipped*, offrendo a tutti uguali risorse e possibilità.

### 3.5.2. La formazione dei docenti

Con l'adozione delle pratiche di lavoro autonomo e di tutoring i docenti ampliano i confini del proprio ruolo, ripensandone in parte le caratteristiche.

Per questo è molto utile una formazione specifica, perché il docente tutor o quello che guida il lavoro autonomo ha bisogno di potenziare le strategie di approccio al compito, le modalità di organizzazione e di gestione delle fasi di lavoro e dei materiali, i supporti alla memorizzazione e alla presentazione dei contenuti.

Una formazione dedicata o un'autoformazione è utile per tutti gli insegnanti, sia perché il ruolo di docente del lavoro autonomo e quello del tutor possano essere all'occorrenza intercambiabili, sia per una consapevolezza diffusa delle pratiche utilizzabili nel lavoro in classe.

La formazione dovrà avere come finalità anche il potenziamento delle competenze comunicative, affrontando il tema dell'ascolto in tutte le sue declinazioni: *selettivo*, per mettere a fuoco ciò che interessa; *riflessivo*, quando si restituisce al tutorato quello che dice per aiutarlo a chiarirsi le idee; *attivo*, quando si dà un feedback su quello che si è ascoltato mostrando di aver compreso<sup>12</sup>.

Un altro contenuto importante, sempre nella sfera della comunicazione, è quello relativo alla capacità di far domande, che devono essere empatiche e circolari con lo scopo di aiutare il tutorato a trovare la propria via e di farlo sentire sostenuto da un alleato che lo aiuta a non arrendersi e a mantenere la rotta. Le tecniche comunicative messe a punto da Thomas Gordon (1991) possono ulteriormente sostenere le abilità comunicative degli insegnanti, aiutandoli a superare le barriere della comunicazione.

#### Alcuni esempi di 'trappole' definite da Thomas Gordon "barriere della comunicazione"

- Giudicare ("Hai sbagliato" ...)
- Sdrammatizzare ("Non è nulla" ...)

<sup>12</sup> La sociologa Marianella Sclavi (2000) ha individuato "sette regole dell'arte di ascoltare":

1. Non aver fretta di arrivare a delle conclusioni perché sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere gli eventi dalla sua prospettiva.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali, se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo vien da sé.

- Lasciar perdere (“Facciamo qualcos’altro” ...)
- Generalizzare (“Sei sempre il solito” ...)
- Sostituirsi (“Non ti preoccupare, a questo ci penso io”... [si crede di aiutare ma così si conferma l’incapacità del ragazzo])
- Disapprovare, respingere (“Non ti capisco” ...)

### 3.6. Principali punti di forza e alcuni elementi problematici

I principali punti di forza dell’idea “Apprendimento autonomo e tutoring” riguardano la motivazione e il rinforzo dell’autostima, lo sviluppo dell’autonomia e della responsabilizzazione degli studenti: alla base c’è la consapevolezza delle proprie scelte personali e scolastiche.

L’apprendimento autonomo permette di dar spazio a interessi e desideri di approfondimento e di responsabilizzare gli studenti nella scelta delle aree da rafforzare.

I docenti possono individuare con gli studenti gli aspetti sui quali concentrare il lavoro e assegnare in modo differenziato consegne ed esercitazioni, intervenendo sulle criticità.

Nelle attività peer to peer i ragazzi si sentono motivati e responsabilizzati: imparare a organizzare il proprio lavoro accresce la fiducia in sé stessi e la capacità di affrontare i compiti individuali.

I punti di forza possono però diventare elementi problematici: la capacità di autoregolazione degli studenti non è scontata e il tempo del lavoro autonomo può diventare caotico e dispersivo. Gli studenti che hanno difficoltà a organizzarsi devono essere seguiti e, laddove ce ne siano molti, per un insegnante solo può non esser facile.

Anche la predisposizione dei materiali per il lavoro autonomo può costituire un problema.

Come tutte le pratiche orientate alla differenziazione con percorsi di lavoro calibrati sui singoli, gli indubbi vantaggi di questo lavoro sono legati all’efficacia delle attività svolte dagli studenti. Quando un insegnante attribuisce un compito individuale a scuola o a casa, questo si rivela veramente utile per una parte degli studenti (quelli per i quali si colloca nell’area prossimale) mentre una parte della classe non è in grado di affrontarlo e un’altra ancora non ne ricava alcun beneficio in quanto era già perfettamente in grado di svolgerlo. È indubbio però che adattare gran parte del lavoro scolastico alle caratteristiche dei singoli costituisca un impegno gravoso per i docenti; nel caso del lavoro autonomo è quindi importante trovare un equilibrio e focalizzare il lavoro su aspetti strategici.

Altre difficoltà riguardano la distribuzione dei ruoli. Sarà infatti necessario chiarire sia chi verifica il lavoro autonomo sia coordinare il lavoro tra i vari insegnanti. È importante preparare accuratamente l’avvio delle attività, condividendone i passaggi con gli studenti e monitorandone lo sviluppo. Per fare ciò è essenziale una collaborazione collegiale che riguardi l’indirizzo da dare al lavoro autonomo, le modalità organizzative del lavoro autonomo e del tutoring, gli aspetti comunicativi, gli strumenti didattici e la valutazione.

Un punto di forza attiene sicuramente la figura del tutor: è pensata per supportare il percorso formativo degli studenti ma, dalla prospettiva dei docenti, assume un ruolo strategico anche per la costruzione di

una comunità professionale orientata alla co-responsabilità educativa, alla condivisione, alla trasparenza dei processi valutativi e decisionali.

Il tutor è quindi una risorsa sia per lo studente che per i suoi insegnanti; aiuta infatti i colleghi nel processo di insegnamento/apprendimento di ciascuno, ma è anche un osservatore consapevole del contesto.

Nel momento in cui ha accesso alle valutazioni del proprio tutorato è invitato o chiede di partecipare al Consiglio di Classe o al colloquio con le famiglie, si relaziona con i docenti della classe anche in modo informale, crea una rete di relazioni orientata a comprendere lo studente e a integrare una molteplicità di punti di vista.

Apprendimento autonomo e tutoring richiedono una maggior co-responsabilità da parte di tutti gli insegnanti e impongono di condividere con l'intero Consiglio di Classe (anche col docente del lavoro autonomo e col tutor) la responsabilità educativa e didattica. Questo aspetto, fortemente positivo quando avviene in un clima di fiducia reciproca e di confronto professionale, può però mostrare degli elementi di criticità: incomprensioni, percezione di ingerenza nel proprio lavoro, moltiplicazione delle comunicazioni e degli interlocutori.

#### 4. Le esperienze di sei scuole capofila dell'idea

In questo paragrafo sono riportate le narrazioni di esperienze particolari realizzate da sei scuole capofila dell'idea "Apprendimento autonomo e tutoring" (due istituti comprensivi e quattro istituti di istruzione superiore); le sei narrazioni possono costituire fonte di ispirazione utile a coloro che desiderano avviare l'implementazione dell'idea "Apprendimento autonomo e tutoring".

##### "IC 3 di Modena" (Modena)

###### **Quadro di riferimento**

La scuola secondaria di primo grado "Piersanti Mattarella" – dell'"IC 3 di Modena" – sin dalla sua nascita, avvenuta nel 2016, si è caratterizzata per un costante miglioramento dell'offerta formativa finalizzata soprattutto alla crescita in autonomia degli studenti. A questo proposito, qui di seguito sintetizziamo alcune importanti tappe che hanno scandito tale percorso di miglioramento:

- *anno scolastico 2016-2017.* Necessità di concretizzare il progetto "DADA" (Didattica per Ambienti Di Apprendimento) sperimentando modalità didattiche legate a un miglior sfruttamento degli spazi, a un ottimale utilizzo del tempo-scuola e all'integrazione di strumenti tradizionali e non dell'insegnamento/apprendimento.
- *anno scolastico 2017-2018.* Adozione del progetto "Aladin@" (Aule Laboratorio Disciplinari Nuova Adozione), soluzioni integrate per i libri di testo e sperimentazione BYOD (Bring Your Own Device) dei tablet personali e dei *ChromeBook*.
- *anno scolastico 2018-2019.* Nuova scansione oraria su cinque giorni, con due rientri pomeridiani per consentire lo svolgimento di attività laboratoriali (facenti capo al progetto "Club IN"), compattazione oraria per favorire l'apprendimento delle competenze.

- *anno scolastico 2019-2020*. Le disposizioni governative in materia di contenimento della diffusione dell'infezione da SARS-CoV-2 (covid-19) hanno consentito di sperimentare e mettere in atto nuovi modelli di lavoro online, di tutoraggio individuale, di valutazione narrativa oltre a nuove modalità di svolgimento dell'esame di Stato.

Queste esperienze, ampiamente documentate, hanno naturalmente portato a una proposta di superamento della valutazione tradizionale e di gestione del tempo-scuola, con l'introduzione di nuove figure di tutoraggio. A tal proposito le restrizioni rese necessarie per fronteggiare la pandemia da covid-19 hanno costituito un'indiretta occasione di crescita e di riflessione. Ispiratore è stato il documento ministeriale *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*, documento nel quale viene posto al centro

il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro.

Si tratta di dare una ancor più concreta risposta all'istanza già presente nelle Indicazioni 2012, quando affermano che è decisiva una nuova alleanza fra scienze, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.

### **Finalità e obiettivi specifici**

In questi anni di ricerca di un modello nuovo di autonomia e relazione, al "Mattarella" abbiamo approfondito una serie di riflessioni che il covid-19 ci ha posto come potenzialità di cambiamento:

- ogni classe presenta una varietà di tempi e modi di apprendere. Le pratiche per l'apprendimento autonomo e il tutoring offrono molteplici risposte alle diverse caratteristiche degli studenti e forniscono loro la possibilità di riflettere sul proprio percorso;
- gli adolescenti sono spesso soli alle prese con compiti impegnativi. Lavoro autonomo e tutoring permettono di affiancarli, di accompagnare la transizione verso la completa autonomia, prevedendo spazi di libertà e di contenimento e la possibilità di esprimersi rispetto ai bisogni, alle inclinazioni e alle passioni;
- la ricerca scientifica basata sulle evidenze ha comprovato l'effetto positivo del peer tutoring sugli apprendimenti degli studenti. Sia chi riveste il ruolo di tutor sia chi si avvale del supporto di questa figura ottiene infatti miglioramenti significativi e dimostrabili, specialmente se al tutoring tra pari si affianca la facilitazione dell'insegnante che fornisce un feedback costante e aiuta a fissare obiettivi di apprendimento e a monitorare i risultati;
- per favorire lo sviluppo del principio di scuola "Laboratorio per i talenti" (il *leitmotiv* del PTOF dell'"IC3 di Modena") non bastava più realizzare (come fino all'anno scolastico 2019-2020) *club* (attività) extracurricolari ampi e diffusi che permettevano agli studenti di acquisire competenze di cui blandamente si teneva conto all'atto della valutazione;
- per favorire lo sviluppo di competenze transdisciplinari per tutti e non solo per chi aderiva era necessario inserire i *club* (Club IN) nel percorso curricolare, facendo ricorso a esperti che potessero offrire il meglio delle professionalità del presente e del futuro in vari campi:

umanistico, linguistico, ambito STEAM (scientifico, tecnologico, espressivo-artistico, matematico).

### Planning orario

Il planning settimanale è volto a valorizzare i progetti tradizionali di Mattarella integrandoli con quanto di buono è emerso durante i mesi di lockdown. Quindi:

- si mantengono le aule laboratorio disciplinari e lo spostamento autonomo dei ragazzi;
- si mantiene l'orario curricolare sviluppato su cinque giorni con due rientri pomeridiani;
- si valorizzano il ruolo e il lavoro degli insegnanti di sostegno ed educatori, risorse imprescindibili per tutoraggio a gruppi ristretti;
- si potenzia la modalità di lavoro per progetti che consente sviluppo autonomie e individualizzazione;
- si realizzano progetti interdisciplinari curricolari condivisi;
- si riorganizzano in quattro ambiti disciplinari, si integrano e si valorizzano i *club* extracurricolari che diventano curricolari e performanti con rilascio di diploma finale;
- lavoro per 8 ore a settimana (circa il 27% del tempo-scuola) a gruppi con numero contenuto di alunni: metà classe.

Planning settimanale							
Orario	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Orario	Venerdì	Sabato
8.00-9.00					8.00-9.00		
9.00-10.00					9.00-10.00		
10.00-10.50					10.00-10.10		
					10.10-11.00		
10.55-11.10							
11.10-12.05					11.00-11.55		
12.05-13.00					11.55-12.10		
13.00-14.00		Pausa pranzo			12.10-14.00		
14.00-16.00		CLUB IN Tutor	Tutor CLUB IN				



In tutte le classi i docenti di lettere, matematica, inglese e tecnologia fanno due ore a settimana delle 26 del mattino a classe dimezzata.

Classi prime				
disciplina	totale	ore classe intera	ore classe a metà	Club IN
Lettere	8	6	1	1
Storia	2	2		
Matematica	6	4	1	1
Inglese	3	1	1	1
Francese	2	2		
Tecnologia	2		1	1
Arte	2	2		
Musica	2	2		
Ed. motoria	2	2		
Religione	1	1		
<b>Totale ore</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Classi seconde / terze				
disciplina	totale	ore classe intera	ore classe a metà	Club IN
Lettere	10	8	1	1
Matematica	6	4	1	1
Inglese	3	1	1	1
Francese	2	2		
Tecnologia	2		1	1
Arte	2	2		
Musica	2	2		
Ed. motoria	2	2		
Religione	1	1		
<b>Totale ore</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Quattro ore delle ventisei antimeridiane non sono 'a classe intera' ma 'a metà classe' con i seguenti accoppiamenti:

**Classi prime**

Italiano - Inglese

Matematica - Tecnologia

**Classi seconde**

Italiano - Tecnologia

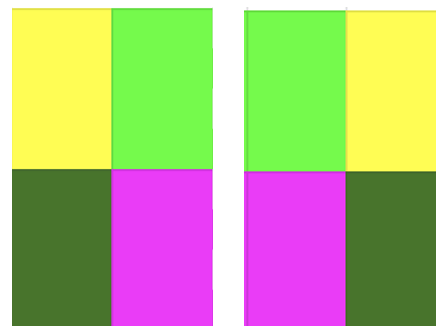
Matematica - Inglese

**Classi terze**

Italiano - Matematica

Tecnologia - Inglese

Si progettano dei project work che coinvolgano entrambe le discipline comuni a tutte le classi parallele e si crea così anche lo spazio temporale per lavorare oltre le discipline. Ad esempio si può lavorare a settimane alterne per due ore con lo stesso gruppo classe, quindi ogni gruppo farà due ore di due discipline a settimana invece che un'ora di tutt'e quattro le discipline. Ad esempio, mezza classe *settimana A*: due ore di Italiano e due ore di Tecnologia; *settimana B*: due ore di Matematica e due ore di Inglese (l'altra mezza classe fa l'inverso).



### Organizzazione dei pomeriggi

Durante le quattro ore curricolari (una di Italiano, una di Matematica/Scienze, una di Inglese e una di Tecnologia), svolte nei due pomeriggi del martedì e mercoledì, metà classe svolge lavoro autonomo con tutor in postazioni individuali e distanziate – sul modello della “Alemannenschule Wutöschingen”<sup>13</sup> (presso Wutöschingen, comune tedesco nel Baden-Württemberg) – sulle quattro materie, mentre l'altra metà sceglie un Club IN con esperto che porta i ragazzi ad approfondire, testare, produrre sempre in uno dei quattro ambiti (Italiano, Matematica, Inglese, Tecnologia). Quindi *club* di robotica, scrittura creativa, falegnameria, ortocultura, giochi matematici, giornalismo, ecc.<sup>14</sup>. I *club* hanno durata limitata a mezzo quadrimestre e portano l'alunno a conseguire un diploma. Nell'altro pomeriggio si scambiano le due metà classi e chi ha seguito un *club* fa lavoro autonomo. Quindi nei due pomeriggi ci sono 24 sottogruppi di lavoro contemporanei: 12 che fanno lavoro autonomo e 12 che seguono un *club* con esperto. A fine anno scolastico ciascun alunno avrà conseguito 4 diplomi in due aree distinte.

### Esempio di planning annuale Club IN; tutoraggio per una classe

Gruppo 1 <i>Sparta</i>	Dal 29 settembre al 10 ottobre 7 lezioni	Lavoro autonomo con tutor	Club IN (ad es. teatro)
Gruppo 2 <i>Atene</i>		Club IN (ad es. teatro)	Lavoro autonomo con tutor
Gruppo 1 <i>Sparta</i>	Dal 17 novembre al 27 gennaio 7-8 lezioni	Lavoro autonomo con tutor	Club IN (ad es. Disegno animato)
Gruppo 2 <i>Atene</i>		Club IN (ad es. Disegno animato)	Lavoro autonomo con tutor

<sup>13</sup> Cfr. <https://youtu.be/-32clc0V1rk>.

<sup>14</sup> Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=hkVmtYJlm6s>.



## Tutoraggio aree di lavoro

1. Attività di approfondimento (delle discipline che hanno ‘prestato’ le loro ore al tutoraggio)
2. Organizzazione e autonomia
3. Individualizzazione del metodo di studio
4. Recupero delle eventuali lacune accumulate
5. Svolgimento libero dei compiti assegnati
6. Attenzione e memoria (potenziamento cognitivo)

### 1. Attività di approfondimento (delle discipline che hanno ‘prestato’ le loro ore al tutoraggio)

**Obiettivo:** completamento e approfondimento delle attività della mattina, nelle discipline che ‘prestano’ le proprie ore al tutoraggio.

**Modalità:** individuale o a piccoli gruppi.

**Che cosa fa il docente:** suddivide la classe in gruppi coerenti (un ragazzo competente insieme a uno più fragile), spiega le modalità dell’attività (che magari sono già state anticipate la mattina dal docente curricolare), gira fra i gruppi al lavoro consigliando, suggerendo strategie, guidando e incentivando l’apprendimento da pari a pari se la modalità prevista è a piccolo gruppo.

**Che cosa fanno gli studenti:** consolidano e approfondiscono un argomento con l’aiuto dei compagni, in un ambiente maggiormente informale e meno giudicante possibile.

*N.B.:* Prima o durante lo svolgimento dei punti **2** e **3** si può somministrare ai ragazzi un questionario sulle loro abitudini di studio per capire a quali ambiti dare la precedenza (organizzazione, attenzione, ecc.) per poi tarare gli interventi sul gruppo (v. **Allegato 1**).

### 2. Organizzazione e autonomia

**Obiettivo:** i ragazzi organizzano in autonomia l’attività a casa, non si lasciano confondere dalle diverse modalità di invio dei compiti (diario, piattaforma online, e-mail, app di messaggistica). La sera vanno a dormire sereni, consapevoli di aver preparato e consegnato tutto il necessario per il giorno successivo. La mattina arrivano a scuola con tutti i compiti consegnati e il materiale che serve.

**Modalità:** preferibilmente individuale; si possono però prevedere momenti di condivisione delle strategie che ciascun giovane avrà trovato utile per sé, così che anche altri possano avvalersene.

**Che cosa fa il docente:** propone la realizzazione di piccoli planning/calendari settimanali nei quali ciascun giovane pianificherà in anticipo quando svolgere i compiti assegnati per la settimana successiva. Inviterà gli studenti a condividere con lui il planning realizzato e di settimana in settimana suggerirà modifiche, adattamenti, ecc. Il docente inoltre porterà pian piano i ragazzi a interiorizzare lo schema (che presumibilmente si ripeterà di settimana in settimana... ad esempio “il lunedì faccio sempre Matematica e Arte, il martedì a tutoraggio studio Storia perché così mi aiuta Alice”, ecc.).

*N.B.:* Il docente suggerisce il calendario in formato digitale, ma non si opporrà ad ogni eventuale variazione utile proposta da ragazzi, in modo da permettere a ciascuno di individualizzare le proprie strategie organizzative (controllando però di volta in volta che siano efficaci per lui). Ad esempio alcuni ragazzi vorranno inserire il compito nella tabella (“Studio delle pagine 16-17 del libro di Geografia”), altri semplicemente la disciplina (“Geografia”). Alcuni riterranno utile inserire gli allenamenti di pallavolo, altri lo riterranno superfluo. Quelli maggiormente organizzati avranno già interiorizzato il calendario e non avranno effettiva necessità di trascriverlo, altri preferiranno il cartaceo. Il docente lascerà inizialmente che si organizzino a piacere e durante le settimane successive proporrà (e tarerà!) le modifiche solo a coloro che avranno dimenticato lo svolgimento di un compito, la preparazione di un materiale, ecc.

### *Esempio di planning*

Giorno	Compiti	Altre attività	Relax!!
Martedì 20	14-16 Inglese, Geografia		Serata Netflix!!
Mercoledì 21	14-16 Mate e Ita	Allenamento 17-19	
Giovedì 22	14-15 Storia e Arte		Musica
Venerdì 23	17-18 Musica	15 Visita Medica	
Sabato 24	16-17 Tecnologia		Sentire gli amici
Domenica 25	RELAX	RELAX	RELAX

***Che cosa fanno gli studenti:*** realizzano il planning cercando di gestire i propri tempi, tenendo conto del fatto che avranno alcuni momenti durante il tutoraggio per chiedere l’aiuto dei compagni (quindi decideranno anche quale disciplina portare al tutoraggio?) e di tutti gli altri eventuali impegni extrascolastici (“Allenamento”, “Pranzo dalla nonna”, “Shopping con papà”, “Serata Netflix”, ecc.).

***Strumenti:*** Google Calendar personale (app qui citata a mero titolo esemplificativo).

### 3. Individualizzazione del metodo di studio

***Obiettivo:*** ogni ragazzo è consapevole dei suoi punti di forza e delle sue debolezze. Conosce il suo stile di apprendimento preferenziale ma usa tutte le modalità di apprendimento in modo consapevole per raggiungere l’obiettivo disciplinare. Conosce gli stili cognitivi ed ha consapevolezza di come li sta utilizzando. Interiorizza un metodo di studio a lui congeniale.

***Modalità:*** preferibilmente individuale; si possono però prevedere momenti di condivisione delle strategie che ciascun giovane avrà trovato utile per sé, così che anche altri possano avvalersene.

***Che cosa fa il docente:*** presenta stili cognitivi e di apprendimento, insegna a realizzare e utilizzare proficuamente mappe concettuali, schemi, formulari. Suggerisce strategie (uso del colore, silenzio, riporre il telefono, ecc.), favorisce metariflessioni (“Io come studio?”, “Perché a volte faccio fatica?”, “Quali soluzioni posso adottare per stancarmi meno?”).

***Che cosa fanno gli studenti:*** si pongono domande e si danno risposte (“A me come piace

imparare?”, “Quanti modi ho per imparare?”, “Dove mi blocco?, e se mi blocco, come posso trovare una soluzione e procedere?”). Prendono spunto dalla condivisione delle idee con i compagni. Imparano a realizzare schemi, mappe e formulari e li utilizzano quando ne hanno bisogno.

#### 4. Recupero delle eventuali lacune accumulate

**Modalità:** preferibilmente in gruppo incentivando il peer to peer.

**Che cosa fa il docente:** si coordina con il docente della disciplina, sa chi ha necessità di recuperare e che cosa imparare. Propone attività di ripasso, magari anche ludiche, dove i ragazzi si aiutano a vicenda.

**Che cosa fanno gli studenti:** traggono il massimo dalla presenza dei compagni, ripassano, fanno domande.

#### 5. Svolgimento libero di attività assegnate

**Modalità:** le modalità sono molteplici a seconda delle attività assegnate. In questo caso la collaborazione con i docenti delle varie discipline è essenziale per programmare le attività pomeridiane creando i gruppi e fornendo una scaletta delle fasi di lavoro.

**Che cosa fa il docente:** gira di banco in banco, sostenendo, motivando, suggerendo strategie, risolvendo problemi tecnici, ecc.

#### 6. Attenzione e memoria (potenziamento cognitivo)

**Obiettivo:** aumentare le performance attentive e di working memory.

**Modalità:** ludica e di gruppo.

**Che cosa fa il docente:** propone giochi di potenziamento cognitivo delle aree interessate.

**Che cosa fanno gli studenti:** si divertono e allenano le funzioni esecutive.

#### TIPS

1. Se possibile, non dare mai la risposta diretta ma guidare il ragazzo a trovarla, come nell'esempio qui di seguito.
  - Prof!... non riesco a fare il compito perché non mi ricordo cos'è un ambiente...
  - Antonio, dove pensi che potresti trovare la risposta alla tua domanda?
  - Chiedo a Giovanni e a Monica?
  - Perfetto Antonio, ma se Giovanni e Monica sono impegnati?
  - Cerco sul libro!
  - Ottimo!
2. Proporre il peer to peer quando è possibile; funziona bene quando stanno facendo la stessa attività.



## Riflessioni

I tutor possono proporre piccoli ‘compiti’ strategici, come ad esempio “Utilizzate il planning tutta la settimana e scrivete almeno 3 cose che hanno funzionato e 3 che non hanno funzionato” oppure “Per la prossima settimana rifletto sulle cose che mi bloccano quando studio e faccio una lista... e poi la settimana successiva trovo soluzioni, ecc.”.

Molto importante è il coordinamento fra tutor per supportarsi ed elaborare una strategia comune. Nel planning annuale è necessario prevedere momenti di incontro per condividere e per valutare il percorso.

## Valutazione

L'introduzione curricolare di tutoraggio e dei *club* si è sposata con l'introduzione delle forme di valutazione narrativa delle competenze già utilizzate nello scrutinio 2020, realizzando così un nuovo modello di valutazione al “Mattarella” basato su indicatori delle competenze e sui quattro traguardi previsti dalla certificazione delle competenze, nuovo riferimento non solo per la valutazione finale (dove rischia di essere solo un adempimento burocratico) ma anche per quella intermedia. Questi i principi che ci hanno guidato:

- è diventato importante realizzare percorsi e curricoli che integrino gli ambiti disciplinari come prospettiva di sviluppo delle competenze;
- l'oggetto della valutazione è l'intero processo formativo, comprensivo dei risultati degli apprendimenti;
- la finalità della valutazione è educativa; questa deve aiutare gli studenti a migliorare i propri apprendimenti e a raggiungere il successo scolastico e formativo;
- con la valutazione si documenta lo sviluppo dell'identità e si promuove l'autovalutazione di ciascun giovane;
- si adotta la certificazione delle competenze come documento guida di valutazione anche intermedia.
- si configura pertanto una valutazione di tipo narrativo, che è uno degli strumenti attraverso i quali valorizzare i progressi e promuovere il successo formativo dello studente stesso (v. **Allegato 2**).

## ‘Lezioni’ apprese a seguito del lockdown

- L'idea del tutor come figura di accompagnamento più personalizzato è nata al “Mattarella” per l'elearning durante il lockdown tra marzo e giugno 2020. Il rapporto con i ragazzi in difficoltà è stato realizzato dai docenti – compreso quelli di sostegno – in maniera diretta, attraverso un dialogo continuo con gli studenti. Inoltre, l'impiego di *Google Meet* relazionali con gruppi più piccoli di studenti ha rafforzato l'efficacia di questa strategia.
- Alla luce dell'esperienza dell'elearning si è costruito un modello in cui, dovendo dividere per motivi di tracciabilità e distanziamento le classi in due (ogni classe ha due gruppi classe

alfabetici, denominati *Atene* e *Sparta*), si è reso necessario destinare ai due pomeriggi di rientro curricolare una parte di lavoro 'a metà classe' in tutoring.

- Gli espedienti introdotti hanno avuto un ruolo importante anche a livello di relazione a distanza dato che nei momenti di tutoraggio abbiamo pensato di invitare anche gli studenti assenti per motivi di salute, così da ritrovare accompagnamento e sintonia con il gruppo più piccolo.

## **IC “Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano” (Supersano, Lecce)**

### **Quadro di riferimento**

La nostra prima esperienza di apprendimento autonomo e tutoring si è realizzata durante l'anno scolastico 2015-2016 in un contesto caratterizzato da relazioni conflittuali tra pari e da una non facile gestione delle classi, con frequenti episodi di bullismo e concreto rischio di devianza sociale. Le famiglie degli studenti che frequentano la nostra scuola appartengono, mediamente, a una fascia di popolazione contraddistinta dal basso livello socioeconomico e culturale.

### **Finalità e obiettivi specifici**

Sperimentare forme nuove di fare scuola in contrasto al fenomeno del bullismo; analizzare i bisogni socioaffettivi degli studenti e costruire un curricolo che di tali bisogni tenga conto, che sia svolto in continuità e si sviluppi in verticale (avendo cura di sistematizzare la valutazione del comportamento di ciascun giovane).

Tra gli obiettivi specifici si menzionano quelli relativi allo sviluppo della motivazione e del senso di autoefficacia, all'efficace gestione delle frustrazioni, al saper padroneggiare gli impulsi in un contesto relazionale, all'esser in grado di modulare i propri stati d'animo.

### **Come si è sviluppata l'esperienza**

Dallo scambio di know-how tra docenti e dalla condivisione delle risorse professionali è scaturito un piano di attività da sviluppare in contesti nuovi, in forma di role playing e secondo l'approccio del learning by doing.

### **Risorse/strumenti e procedure**

Il tutoring tra pari si può considerare la strategia educativa prevalente:

- nel gruppo di docenti, è finalizzato all'analisi dei bisogni di studenti e docenti;
- nei gruppi di studenti, è formale in contesti di apprendimento cooperativo e informale in contesti sfidanti.

L'esperto interno ha coordinato progettazione e monitoraggio; i docenti si sono messi in gioco, anche in risposta alle richieste degli studenti.

## Descrizione delle modalità organizzative del percorso

L'esperienza ha subordinato il monte ore curricolare ai bisogni, entro il 20% di flessibilità oraria, sospendendo la didattica ordinaria.

Nella fase iniziale sono state dedicate intere giornate con presenze tra docenti; in seguito, le ultime tre ore di lezione.

*Spazi flessibili:* aula estesa al corridoio, palestra, ufficio di presidenza, cortile.

Gli strumenti guida utilizzati per l'efficace svolgimento dell'esperienza sono stati:

- per i docenti: oltre a una riunione di confronto con il docente esperto, la scheda di presentazione delle attività, una griglia di osservazione, il diario di bordo;
- per gli studenti: numerosi materiali di lavoro individuali e di gruppo, schede guida con fasi di attuazione e indicazione degli obiettivi, schede metacognitive e di autovalutazione.

## Risultati e ricadute

Se nel breve periodo si sono attenuate le conflittualità, nel lungo periodo sono cresciute le capacità cooperative; sono emerse problematiche 'nascoste'; si sono consolidate sia metodologie poco praticate sia, grazie ad apposite rubriche, la valutazione del comportamento di ciascuno studente. I positivi riscontri ci hanno spinto ad estendere l'esperienza all'intera scuola secondaria e a varare il progetto "Sorgente di Pace", un percorso che ha visto coinvolti negli anni scolastici 2018-2019 e 2019-2020, un gruppo di 25 giovani provenienti dalle classi quinte delle scuole primarie e dalle classi prime delle scuole secondarie e un gruppo di 20 adulti, tra genitori e insegnanti dell'Istituto. Finalità del progetto è la formazione di mediatori per la creazione di centri di mediazione interni all'Istituto finalizzati alla risoluzione dei conflitti che dovessero verificarsi in ambito scolastico.

Nonostante l'iniziale diffidenza delle famiglie, il percorso ha creato i presupposti per aderire alla *Rete interistituzionale per la prevenzione ed il contrasto del bullismo e del cyberbullismo*.

## Valutazione

Le griglie di osservazione con descrittori si basano sul *Profilo trasversale in uscita dai 3 ai 14 anni* incentrato, per le competenze socioaffettive, sul format del programma SEL (Social Emotional Learning) che sottintende il *come* dell'insegnamento e che è articolato in cinque tipi di abilità diverse e comprensive della sfera emotiva della persona.

L'apprendimento autonomo e il tutoring hanno inoltre favorito l'autovalutazione e la metacognizione dei gruppi di studenti e a livello individuale.

L'uso sistematico del diario di bordo ha consentito ai docenti di annotare puntualmente momenti di criticità via via vissuti (v. **Allegato 3**).

## 'Lezioni' apprese a seguito del lockdown

Il dover giocoforza ricorrere alla cosiddetta "didattica a distanza" (DAD) ha comportato la cessazione delle attività correlate all'apprendimento autonomo e al tutoring, anche in ragione della bassa alfabetizzazione digitale delle famiglie degli studenti. Tuttavia nelle *Linee guida di Istituto per la DAD* si è data priorità alla metacognizione e all'autovalutazione. La centratura dell'esperienza sulla relazione in presenza è tale da non farla ritenere attuabile, per ora, in una

logica di didattica blended, anche a causa di quel “digital divide” che vede ‘contrapposte’ un’utenza in grado di accedere a Internet a un’altra cui è precluso, in parte o *in toto*, il diritto di fruizione dei servizi digitali online (per molteplici ragioni: tecnologiche, socioeconomiche e culturali).

## Liceo Linguistico e Istituto Tecnico Economico “Marco Polo” (Bari)

### **Quadro di riferimento**

Il “Marco Polo” è nato nel 2006 da uno sdoppiamento dell’Istituto “Giulio Cesare”; consta di due indirizzi, il Liceo Linguistico e l’Istituto Tecnico Economico; questa diversità è da ritenere una ricchezza perché aiuta i ragazzi a crescere e a confrontarsi con differenti ambiti sociali e professionali condividendo pratiche laboratoriali e occasioni di apprendimento ‘sul campo’.

Situata nel quartiere residenziale Poggiofranco di Bari, il “Marco Polo” conta una numerosa popolazione scolastica proveniente da differenti collocazioni urbane (61% del totale) e provinciali (il restante 39% è composto da giovani residenti a Modugno, Bitritto, Grumo Appula, Palo del Colle, Valenzano, Adelfia, Rutigliano e altre aree limitrofe).

Il “Marco Polo” si è subito caratterizzato anche per un’idea di scuola aperta e inclusiva, nella quale i grandi valori della democrazia, della solidarietà e dello sviluppo sostenibile vengono vissuti e assimilati dagli studenti attraverso il confronto continuo con compagni di nazionalità, propensioni e origini sociali diverse nonché tramite l’esercizio quotidiano di buone pratiche educative volte – oltre che alla costruzione di solide basi culturali – alla promozione di competenze specifiche di base. Tutte le attività sono da ritenersi parte integrante della progettualità didattica e contribuiscono a garantire il successo formativo degli studenti nel rispetto dei differenti ritmi di apprendimento delle diversità di ciascuno.

L’attività didattica è fortemente sostenuta dall’apporto delle nuove tecnologie digitali scegliendo di stare al passo con i nuovi bisogni formativi, in sintonia con un’organizzazione produttiva che richiede creatività, capacità di trovare soluzioni e di lavorare in team, privilegiando una didattica partecipata e laboratoriale che metta lo studente ‘in situazione’ così da farne emergere le potenzialità e le risorse tramite esperienze didattiche aperte e stimolanti, modalità e tecniche di apprendimento che promuovano l’attitudine a mettersi in discussione ed a intraprendere ciascuno la propria vita assumendosi responsabilità, nel rispetto delle intelligenze e delle capacità di ognuno.

### **Obiettivi specifici**

I docenti del “Marco Polo” hanno osservato che i loro studenti in alcuni momenti critici dell’anno (verifiche, compiti in classe, conclusione del quadrimestre) tendevano ad aiutarsi al termine delle lezioni per migliorare la propria preparazione. Nel corso degli anni hanno facilitato e organizzato questa pratica, trasformando un comportamento spontaneo in una forma di tutoraggio in cui un ragazzo più competente in determinati ambiti si adopera per aiutare il compagno che si dichiara ‘in difficoltà’.

## **Percorso**

Di seguito la descrizione delle fasi in cui si è articolato il percorso di apprendimento autonomo e tutoring.

### *Fasi preliminari*

- Ricognizione dei bisogni/delle necessità della comunità studenti/docenti: si può far riferimento al RAV e PDM per individuare le discipline in cui gli studenti manifestano maggiori difficoltà o necessità di supporto.
- Reclutamento docenti interessati a implementare, coordinare e monitorare le attività (meglio ripartire i compiti); in particolare è opportuno individuare i docenti disponibili ad esser presenti durante il peer education in orario extracurricolare.
- Somministrazione di un'indagine ricognitiva tra gli studenti per intercettare la disponibilità a prestare il proprio contributo alla comunità scolastica, nonché per valutare la propensione dei potenziali tutorati ad avvalersi dello strumento peer education.
- Istituzione di un meccanismo premiale per i tutor più assidui.
- Approvazione in Collegio dei Docenti.
- Preventivo del monte ore necessario per l'implementazione e successivamente per il coordinamento e monitoraggio delle attività.
- Individuazione dei fondi necessari a sostenere il progetto.
- Contrattazione con RSU.

### *Pianificazione*

Una volta stabilito il numero delle discipline potenzialmente coinvolte, il numero di docenti e i fondi destinati al progetto, occorre:

- individuare il calendario delle attività (giorni e orari destinati alla peer education);
- concordare col DSGA i luoghi (aule, corridoi attrezzati, spazi vari) in cui gli studenti possono svolgere attività fra pari. È opportuno vi siano postazioni distanziate e che consentano a gruppi costituiti da più di due persone il pieno svolgimento del lavoro (spesso a un tutor sono abbinati anche due o tre tutorati);
- fissare la data di avvio delle attività, considerando almeno un paio di 'settimane cuscinetto' per l'organizzazione generale;
- strutturare la modalità con cui reclutare i tutor;
- individuare gli studenti che andranno a costituire un gruppo di 4-5 persone (tra coloro che si propongono viene scelta una persona per ogni fascia di classe); gli studenti dovranno essere disponibili a fornire informazioni dettagliate e l'apposita modulistica oltre a garantire il supporto e assicurare le indicazioni di servizio ai partecipanti, nonché dispensare suggerimenti utili per lo staff docente per ciò che attiene l'efficacia della comunicazione con gli studenti.

### *Implementazione: il 'booking'*

1. Ideare e realizzare la rete che consente:
  - a. il reclutamento dei tutor;
  - b. ai tutorati la prenotazione dell'attività da svolgere con il tutor disponibile e nella giornata prescelta;
  - c. ai docenti il monitoraggio delle attività, dell'andamento didattico di tutor e tutorati.
2. Riunire in plenaria tutti i rappresentanti di classe e d'Istituto per le informazioni e le comunicazioni di rito.
3. Pubblicare l'informativa sul sito della scuola.
4. Promuovere e divulgare il progetto presso tutte le classi.

L'esperienza via via maturata nei cinque anni di vita del sistema di 'booking' ha consentito di affinare nel tempo il meccanismo per la prenotazione delle attività con i tutor; grazie al costante ausilio degli stessi studenti è stato possibile infatti far fronte *in itinere* alle criticità che di volta in volta si sono presentate.

### *Messa a sistema*

- I tutorati prenotano il supporto del tutor prescelto.
- I tutor verificano che vi siano prenotazioni per il giorno in cui sono disponibili a svolgere il proprio ruolo.
- All'orario dell'attività di peer education, il docente referente che sorveglia l'attività in orario extracurricolare verifica la disponibilità dei luoghi nei quali svolgere il tutoring, ritira i fogli con prenotazione, controlla le presenze e assicura la propria disponibilità a supportare ciascun gruppo di studenti.
- Tutor e docente firmano i fogli di prenotazione dell'attività per verificare l'effettiva sessione di studio autonomo e tutoring.
- Il docente aggiorna le presenze di tutor e di tutorati.

### *Monitoraggio e valutazione delle attività*

- Al fine di verificare l'efficacia delle varie attività è opportuno monitorare il rendimento scolastico sia dei tutor che dei tutorati nonché la loro effettiva partecipazione ai percorsi di peer education.
- I tutor con frequenza superiore alla soglia concordata in fase di implementazione hanno diritto a un 'premio' (che si esplicita in un voto in condotta o si misura in quello della disciplina cui prestano il contributo).
- I consigli di classe, in fase di scrutinio finale, vengono informati circa la frequenza di tutor e tutorati.

### **Suggerimenti utili**

La strutturazione del sistema che consente le prenotazioni e il monitoraggio costituisce la fase creativa; ciò presuppone un imprescindibile brainstorming tra docenti e studenti poiché il sistema per il peer tutoring deve in primo luogo:



- essere di facile utilizzo per gli utenti;
- tutelare la privacy (i nominativi non devono essere pubblicati sul sito, né devono essere accessibili al di fuori del circuito scolastico);
- assicurare immediatezza di riscontro alle informazioni richieste dallo staff docente in fase di monitoraggio.

## ISIS “Arturo Malignani” (Udine)

### **Quadro di riferimento**

L'ISIS “Arturo Malignani” è uno degli istituti secondari più grandi d'Italia; comprende circa 110 classi per un numero complessivo di studenti pari a 2600; tra essi circa il 7% ha Bisogni Educativi Speciali e circa il 10% è di madrelingua non italoфона. Sono presenti circa 300 docenti e oltre 20 coordinatori di Dipartimento/Sezione.

L'Istituto offre diversi indirizzi: *Chimica, Materiali e Biotecnologie; Costruzioni, Ambiente e Territorio; Elettronica, Elettrotecnica e Automazione; Telecomunicazioni; Meccanica, Meccatronica ed Energia; Trasporti e Logistica (Aeronautica); Liceo Scientifico delle Scienze Applicate*. Dagli anni '30 ha diplomato più di 35.000 studenti, molti di essi hanno contribuito allo sviluppo dell'industrializzazione della regione. È tuttora organismo di riferimento sul territorio per la formazione nel settore tecnico-scientifico. È in stretto contatto con le università degli Studi e gli enti pubblici del Friuli-Venezia Giulia. Mantiene rapporti diretti con Confindustria, aziende ed enti del territorio nazionale ed internazionale.

Il progetto di tutoraggio verticale, denominato “Laboratorio collaborativo di Storytelling”, ha previsto il coinvolgimento di due diversi ordini di scuola: una primaria (nello specifico tre classi quarte della scuola “di Toppo Wassermann” dell'“IC V - Udine” di Udine) e una secondaria di secondo grado (nello specifico una classe prima dell'ISIS “Malignani”).

Il progetto nasce come risposta al bisogno di soddisfare alcune esigenze:

- migliorare le competenze digitali e le soft skill degli studenti della scuola superiore (far emergere il talento, la capacità d'interazione, la personalità, il problem solving, l'attitudine al lavoro di gruppo, lo spirito di iniziativa, ecc.);
- potenziare la capacità, degli studenti della scuola superiore, di gestire varie situazioni relazionali in forme e modalità adeguate all'età dei bambini della scuola primaria coinvolta nell'iniziativa;
- introdurre il pensiero computazionale nelle classi della scuola primaria coinvolta attraverso una didattica ludica.

Il progetto ha valorizzato due tra gli aspetti che caratterizzano le specificità dei diversi ordini di scuole: la curiosità e la creatività nei bambini della primaria, la competenza in campo tecnologico nei ragazzi delle superiori.

Tale progetto ha permesso, al contempo, l'attuazione di un'attività di Service Learning svolta sul territorio.

### **Obiettivi specifici**

La finalità primaria del progetto è l'inserimento del peer tutoring in una dinamica quotidiana di apprendimento: "imparare ad imparare" per sé stessi ma anche tramite la collaborazione tra studenti di vari ordini di scuole. Altre finalità sono il potenziamento della capacità di relazionarsi con gli altri e la consapevolezza che saper "trasmettere un concetto aiuta a farlo proprio". A tal fine si è lavorato per far riflettere gli studenti più grandi su come si dovevano rapportare con i più piccoli e su come rafforzare le conoscenze per poter essere d'aiuto nella realizzazione di un artefatto multimediale.

### **Percorso**

Realizzata sul territorio, l'esperienza si è sviluppata – come detto – attraverso un percorso di verticalità in collaborazione tra tre classi quarte di scuola primaria ed una classe di prima superiore del nostro Istituto Tecnico. Il progetto si è svolto durante l'anno scolastico 2017-2018; ha previsto un'iniziale attività differenziata e separata tra i diversi ordini di scuola per poi passare a successivi incontri laboratoriali congiunti nelle aule informatiche dell'Istituto superiore.

All'inizio dell'attività i ragazzi della scuola superiore hanno potenziato le loro competenze digitali, in linea con i percorsi proposti dal framework europeo *DigComp 2.0* e agli attuali percorsi di Educazione civica, con un modulo sul pensiero computazionale e sul software *Scratch* (ambiente di programmazione a blocchi utilizzato per il coding e la robotica che aiuta nel ragionamento logico).

Contemporaneamente sono state svolte attività mirate al potenziamento delle soft skill, con particolare riguardo alla comunicazione tra pari e all'uso di un linguaggio adatto al contesto di riferimento.

Nello stesso periodo i bambini della primaria hanno sviluppato un percorso di Arte e Immagine durante il quale hanno prodotto una serie di disegni in sequenza logica, dando vita ad una storia collegata ai temi dell'inclusione, corredata da brevi riflessioni.

Durante la fase laboratoriale si è concretizzata l'attività di "Storytelling Multimediale": la storia illustrata è stata animata tramite il citato software *Scratch*, con il supporto degli ragazzi più grandi.

Gli aspetti più significativi e originali del percorso sono stati:

- l'attuazione di un'attività di introduzione al pensiero computazionale in modo non tradizionale, tramite la metodologia didattica dell'apprendimento collaborativo;
- l'incontro tra studenti di diversi ordini di scuola, durante il quale si è attivato un passaggio spontaneo di conoscenze, emozioni ed esperienze che ha permesso lo svolgimento delle attività in modo collaborativo efficace e proficuo.

All'interno del progetto ci sono stati due livelli di collaborazione:

- quella tra i docenti dei due ordini di scuole: l'animatrice digitale della scuola primaria ha tenuto i contatti con noi sia per la progettazione dell'esperienza sia per seguire le fasi dell'attività

nella propria scuola, a contatto con le maestre delle classi quarte. La collaborazione è stata oltremodo interessante in quanto ha messo in relazione istituzioni scolastiche che difficilmente dialogano fra loro;

- quella tra gli studenti dei diversi gradi di istruzione: è risultata molto spontanea in quanto i ragazzi più grandi hanno subito capito quali erano le necessità dei più piccoli e si sono messi a disposizione per trasmettere le loro competenze in maniera del tutto naturale.

### **Risorse/strumenti e procedure**

Tutte le attività eseguite facevano parte del curricolo delle discipline dei rispettivi ordini di scuole, pertanto le risorse necessarie e gli strumenti utilizzati sono stati quelli comunemente già presenti a scuola. Per l'attuazione dell'attività non è stato necessario alcun acquisto da parte delle istituzioni coinvolte.

Gli aspetti originali sono relativi alle metodologie didattiche utilizzate che possono essere collegate alla peer education, alla didattica attiva e alle attività laboratoriali.

Per la progettazione sono state necessarie alcune riunioni tra le docenti coinvolte. Successivamente, ogni docente ha lavorato in maniera autonoma con i propri ragazzi per il raggiungimento dei prerequisiti necessari per lo svolgimento dell'attività. In un secondo momento è avvenuta la collaborazione e al termine la condivisione dei risultati della valutazione.

### **Descrizione delle modalità organizzative del percorso**

Qui di seguito sono illustrate nel dettaglio le varie fasi di cui si è composto il percorso.

#### *Fase progettuale*

Le docenti coinvolte si sono incontrate per progettare l'attività in comune tra i giovani, definendo la tempistica, le modalità didattiche da attuare e le varie azioni metodologiche da mettere in atto durante tutto il percorso. Nello specifico:

- *Tempistica*: per la scuola primaria sono state previste due settimane di attività, durante le ore di Lingua italiana e Arte e Immagine, dedicate all'ideazione, al progetto e al disegno di un racconto; l'impegno complessivo è stato di una decina di ore tra le due discipline. Per la secondaria sono state previste circa 15 ore per l'attività di coding con l'utilizzo del software *Scratch*, per l'analisi delle storie raccontate degli bambini della primaria e per la progettazione di possibili sviluppi delle storie, animate e ricostruite in ambiente multimediale. Inoltre, sono state impiegate dieci ore di narratologia (*fabula* e intreccio, personaggi della storia, luogo in cui si ambienta, ecc.).
- *Modalità didattiche*: ai bambini della primaria è stato proposto un compito di scrittura in forma di gioco con il supporto di testi, frasi e domande-stimolo. Durante tale fase, al fine di favorire la nascita di idee e lo sviluppo della fantasia e della creatività nei bambini, la maestra di classe ha proiettato, tramite LIM, immagini ricche di dettagli. Per i giovani della secondaria il lavoro è stato trasversale a due discipline: Tecnologie Informatiche e Italiano. L'attività proposta agli studenti si è sviluppata in momenti diversi dalle docenti che hanno lavorato in

sinergia ma, ad eccezione di un'unica lezione in compresenza, in autonomia curvando per le specifiche finalità, parti comunque previste nei piani di lavoro delle classi.

- *Metodologia:* l'azione metodologica utilizzata dal team delle docenti, il "peer tutoring di diverso livello e diverse istituzioni scolastiche", è un'esperienza ancora poco praticata nel nostro sistema scolastico. Nel sistema anglosassone invece è più frequente che studenti di ordini superiori supportino studenti di ordini inferiori secondo le modalità del peer to peer.

### *Fase preparatoria*

Il progetto è iniziato con un lavoro svolto in parallelo ma autonomo nelle due scuole:

- gli studenti della superiore hanno svolto, durante le ore curricolari di Tecnologie Informatiche, un modulo didattico relativo all'approccio al pensiero computazionale in un ambiente di programmazione grafico, quello del software *Scratch* online, al fine di maturare un livello adeguato di pratica dell'ambiente e approfondendo le funzionalità nell'ottica di progettazione di un racconto; durante le ore curricolari di Italiano hanno approfondito le diverse le caratteristiche del testo narrativo con particolare attenzione per ambienti e personaggi della storia;
- gli alunni della primaria hanno prodotto, insieme alle loro maestre e sempre in orario curricolare, un racconto. Esso doveva svolgersi in 3 o al massimo 4 sequenze, avere un protagonista, un problema da risolvere, un aiutante, un antagonista e dei dialoghi presentati sotto forma di *baloon*. Le tavole dovevano essere dipinte e ognuna contenere una breve didascalia a descrizione della sequenza presentata.

### *Fase di raccordo tra insegnanti*

Le insegnanti coinvolte nel progetto dei due ordini di scuola si sono incontrate per dar corpo all'idea e stendere la bozza della convenzione da sottoporre ai dirigenti scolastici dei due istituti. Successivamente, durante un ulteriore incontro le docenti hanno condiviso, in modo dettagliato, quanto svolto autonomamente e nell'occasione è avvenuta la consegna delle storie dei bambini della primaria, in modo da poter essere fruite dai tutor della secondaria. Agli stessi, infatti, nella successiva lezione in aula, sono stati affidati i disegni per poter preparare l'attività di tutoraggio ed affiancamento dei più piccoli della fase collaborativa.

### *Fase di creazione dell'ambiente di apprendimento*

In questa fase è stato creato l'ambiente digitale di supporto alla sperimentazione. Per la preparazione dei materiali utili alla narrazione, è stata utilizzata una bacheca virtuale online realizzata con il software *Padlet*; in tale bacheca, creata con uno sfondo allegro e coloratissimo, sono stati virtualmente 'attaccati' i disegni, le immagini, le possibili proposte di trama animata di ciascuna storia (figg. 3 e 4). La bacheca ha svolto il ruolo di contenitore ordinato dell'attività ma anche di scambio in quanto erano presenti i materiali e le storie in fase di realizzazione, organizzati per riga, una riga per ciascun bambino/storia. Il fine è stato quello di condividere e collaborare ad una "grande storia animata dalla fantasia" ma anche di raccogliere in modo ordinato, semplice e veloce i lavori prodotti.

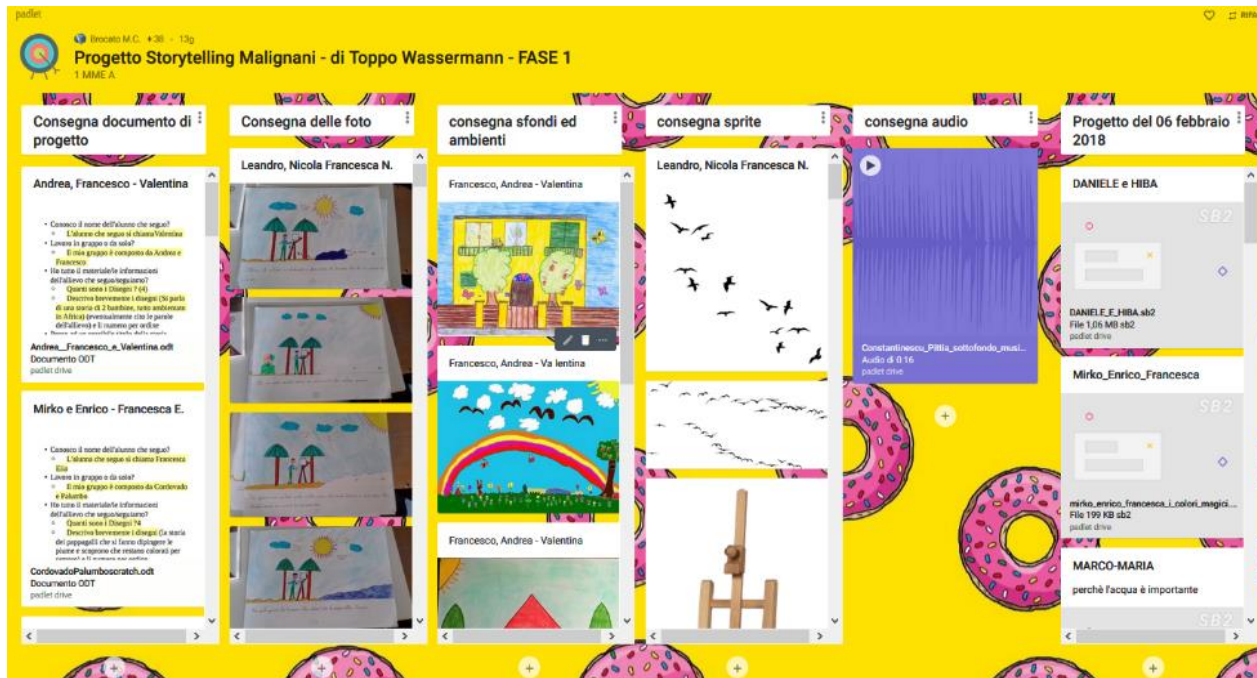


Figura 3. Bacheca di consegna di disegni, storie e prodotti: organizzazione verticale, per colonne e tipologie di prodotto.

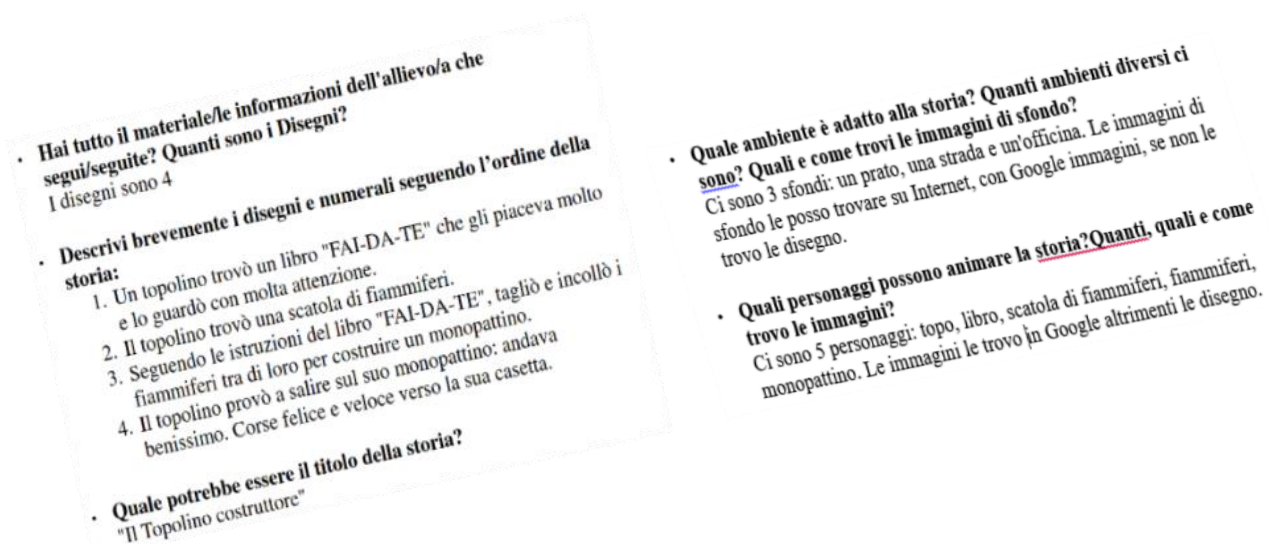


Figura 4. Esempio del documento di testo strutturato per costruire la proposta di traccia.

### Fase laboratoriale di "peer tutoring verticale"

L'attività in comune è stata svolta presso l'Istituto superiore, in un'aula di informatica, in tre mattinate (una per ogni classe della primaria) durante le quali gli studenti si sono incontrati e hanno prodotto l'animazione della storia.



- **Accoglienza:** i bambini della primaria si sono recati a piedi presso l'ISIS "Arturo Malignani" (figg. 5 e 6); questa è stata anche un'occasione per conoscere il territorio vicino alla loro scuola. Dopo essere stati accolti nell'atrio dalle insegnanti referenti sono stati accompagnati nell'aula informatica preposta all'attività. L'incontro tra i ragazzi e i bambini si è svolto in un clima di grande serenità.



Figure 5 e 6. Accoglienza dei bambini della scuola primaria nella scuola secondaria.

- **Lavoro di gruppo:** L'attività (figg. 6 e 7) si è svolta partendo dalla condivisione dei disegni preparati dai bambini, alla quale è seguito l'esame della proposta di traccia ideata dai giovani più grandi. La stessa era stata scritta in un breve documento di testo, strutturato, contenente alcuni punti-guida che ciascun giovane doveva identificare. Il prodotto finale è stato un mix negoziato all'interno del gruppo (il prodotto ha mantenuto i titoli ideati dai più piccoli – i tutee – e contiene alcune immagini rielaborate dagli studenti tutor).



Figure 6 e 7. Attività in laboratorio: produzione della storia animata.

## Risultati e ricadute

Risultati e ricadute hanno toccato aspetti didattici ma anche sociali e relazionali; nel dettaglio:

- il potenziamento delle soft skill comunicative e relazionali delle scuole superiori;



- l'introduzione al pensiero computazionale per tutti i giovani coinvolti;
- l'utilizzo di un ambiente digitale da parte degli alunni più piccoli;
- il coinvolgimento dei famigliari dei bambini della primaria, in quanto i lavori prodotti sono stati salvati digitalmente e resi accessibili anche a loro;
- il coinvolgimento dei famigliari degli studenti della secondaria, in quanto l'attività ha permesso un potenziamento nell'ambito della comunicazione e dell'autoefficacia;
- il rafforzamento dei rapporti tra scuola e territorio, avvenuto grazie allo scambio di esperienze;
- la realizzazione di una concreta alleanza nell'ambito dell'educazione;
- l'attuazione di un'effettiva sperimentazione di moduli del curricolo verticale.

### Valutazione

La valutazione ha mirato a rilevare il grado di competenza raggiunto rispetto ai contenuti didattici presi in considerazione; nel dettaglio:

- l'efficacia comunicativa rispetto allo scopo e al destinatario finale;
- la correttezza nella trasposizione dal discorso indiretto al discorso diretto;
- l'originalità e la creatività del testo scritto per quanto riguarda la comunicazione nella madrelingua;
- l'utilizzo del software *Scratch* per la creazione della storia digitale;
- l'utilizzo della bacheca virtuale *Padlet* per la condivisione online di personaggi, sfondi, disegni e della traccia di narrazione per quanto riguarda le competenze digitali;
- la progettazione e la collaborazione per quanto riguarda le competenze di cittadinanza.

Relativamente al prodotto finale, sono state prese in considerazione l'efficacia, la qualità, la funzionalità, l'estetica ed infine l'originalità.

È stata predisposta congiuntamente dalle docenti una scheda tassonomica per la valutazione delle competenze interessate. Per ogni indicatore sono state predisposti quattro livelli di competenza: *non raggiunta; di base; buona; avanzata*. Il dettaglio delle griglie predisposte è disponibile in appendice alle presenti *Linee guida* (v. **Allegato 4**).

### Condizioni essenziali per la realizzazione dell'esperienza

- Convenzione/accordo tra le scuole interessate finalizzato alla collaborazione.
- Disponibilità alla collaborazione di almeno due docenti per ogni tipologia di scuola.
- Disponibilità degli studenti a muoversi sul territorio.
- Autorizzazioni delle famiglie dei giovani allo svolgimento delle attività.
- Disponibilità di un laboratorio informatico.

Le indicazioni operative per la realizzazione dell'esperienza, così come descritto, si possono sintetizzare nei seguenti step:

- fase di condivisione dell'attività con i rispettivi consigli di classe e sua verbalizzazione;
- fase di comunicazione alle famiglie dei giovani coinvolti nell'attività attraverso una breve riunione e tramite i canali istituzionali dei siti web delle scuole;
- fase di potenziamento delle competenze digitali e di quelle della comunicazione degli studenti dell'Istituto superiore;
- fase di preparazione dei bambini della scuola primaria all'esperienza;
- fase di installazione, nei vari device, del software *Scratch*;
- fase di attuazione della sperimentazione;
- fase di valutazione e documentazione.

### Liceo Scientifico "Antonio Roiti" (Ferrara)

#### **Quadro di riferimento**

Il "Roiti" è il Liceo Scientifico di Ferrara, tranquilla città di provincia per la quale rappresenta un riferimento culturale e sociale di fondamentale importanza.

Gli studenti, in maggioranza residenti in città ma in discreta percentuale provenienti dalla provincia, sono normalmente molto seguiti dalle famiglie con le quali la scuola ha da sempre un rapporto di dialogo e collaborazione.

Il Liceo, inizialmente caratterizzato da un unico curriculum, ha saputo diversificarsi negli anni adeguandosi alle richieste della propria utenza e ai cambiamenti della società e del mondo del lavoro, grazie soprattutto alle possibilità offerte dalle leggi sull'autonomia scolastica. In ragione di queste ultime sono nati il *Corso di Scienze per la Conservazione dei Beni culturali e dell'Ambiente* e il *Corso Sportivo*. Dopo un'iniziale adesione alla sperimentazione didattica "Piano Nazionale per l'Informatica" (PNI) e un'autonomia linguistica che ha consentito l'inserimento di una seconda lingua straniera curricolare, dall'anno scolastico 2011-2012 il "Roiti" ha visto nascere al suo interno numerose sezioni dell'indirizzo Scienze Applicate. Infine, nell'anno scolastico 2014-2015, al "Roiti" è stata assegnata l'unica sezione della provincia di Ferrara del Liceo Scientifico a indirizzo Sportivo. Nei corsi di Ordinamento e di Scienze Applicate sono presenti sezioni di prime lingue francese e tedesco, con potenziamento di quella inglese.

Il "Roiti" ha un rapporto consolidato con la locale Università degli Studi e in particolar modo con i corsi di laurea di ambito STEM, che sono soliti coinvolgere gli studenti liceali in attività più recentemente inserite nei percorsi di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, ex Alternanza Scuola-Lavoro). Nel contempo, studenti e docenti hanno sempre mantenuto vivo il rapporto con le locali scuole secondarie di primo grado.

L'esperienza di apprendimento autonomo e tutoring nasce nell'anno scolastico 2017-2018 con il progetto "HoPE - Hands-on Physics Experience with MIT" (dove "MIT" sta per "Massachusetts Institute of Technology", una tra le più importanti università del mondo nonché centro di ricerca in ambito scientifico e tecnologico con sede a Cambridge, negli Stati Uniti); il progetto – di seguito indicato con "HoPE" – si caratterizza per la pratica di esperienze laboratoriali, a coinvolgimento diretto, che stimolano nei giovani curiosità e desiderio di apprendere; in tal modo, tramite l'attuazione di tali esperienze "HoPE" integra le tradizionali metodologie di insegnamento (e le consuete prassi di apprendimento) del sistema scolastico italiano, soprattutto per quanto riguarda i licei; questi infatti, caratterizzati da una particolare attenzione ad una solida formazione propedeutica all'accesso universitario, sono per lo più legati ad una didattica di tipo trasmissivo (modalità di insegnamento che non sempre facilita il ruolo attivo dello studente).

L'esperienza di apprendimento autonomo e tutoring in seno ad "HoPE" intende quindi far emergere le potenzialità e le attitudini dei giovani, valorizzando anche le personali competenze, superando la barriera fra docente e studente e quella fra studenti di diverse età e classi od ordini di provenienza.

Due sono le idee base: a) far comprendere come sia possibile apprendere divertendosi – stimolando la creatività quale strumento di apprendimento attivo – e b) rendere disponibili ai giovani le competenze degli studenti più grandi di loro e/o degli esperti (near-peer education).

### **Finalità e obiettivi specifici**

La finalità principale dell'apprendimento autonomo e del tutoring consiste nel far accrescere negli studenti il livello di autostima e nel promuovere in loro l'autonomia nella costruzione della propria conoscenza e formazione, attraverso esperienze di socializzazione e collaborazione fra pari, l'assunzione di ruoli e responsabilità, in particolare nel contesto delle discipline di ambito STEAM (acronimo di *Science, Technology, Engineering, Arts and Math*).

Nell'ambito di queste finalità, gli obiettivi specifici di "HoPE" sono:

- far scoprire agli studenti le loro inclinazioni personali, stimolandoli a coltivare curiosità e interessi;
- far interagire fra loro gli studenti dei diversi ordini di istruzione e/o delle università, anche a scopo orientativo, favorendo l'allineamento e l'ottimizzazione dei percorsi formativi;
- promuovere momenti di formazione per docenti relativi alle nuove metodologie di insegnamento e apprendimento;
- promuovere e valutare 6 delle 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente (*Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018*); nel dettaglio:
  - *competenza alfabetica funzionale*;
  - *competenza multilinguistica*;
  - *competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria*;
  - *competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare*;
  - *competenza in materia di cittadinanza*;

Le attività del progetto “HoPE” si sviluppano nell’arco dell’intero anno scolastico, con tempi e attività diversificate, concatenate fra loro, ispirate al motto dell’Edgerton Center del MIT: “Built it, Learn it, Share it”. Dopo la presentazione delle stesse ai nuovi studenti del triennio, finalizzata alla raccolta delle nuove adesioni, seguono incontri settimanali pomeridiani dedicati a ricerca, sviluppo e realizzazione dei progetti scelti. La condivisione non si ferma all’interno del gruppo di lavoro o della scuola ma si estende al territorio nazionale ed extranazionale, attraverso l’organizzazione di eventi rivolti alla comunità, di incontri di formazione per i docenti e la partecipazione a convegni e/o congressi.

### **Percorso**

Il “Roiti” ha cominciato a collaborare con il MIT nel novembre 2014, aderendo al progetto “Global Teaching Lab” (GTL), le cui finalità erano quelle di favorire, per gli studenti del MIT, esperienze di insegnamento internazionali legate al loro percorso di studi (learning by teaching, “imparare insegnando”), condividendo metodologie e conoscenze con i docenti dei paesi ospitanti a loro assegnati.

A seguito di ciò il “Roiti” è risultato vincitore di una borsa di studio per la docente tutor del progetto GLT, consistente nella possibilità di partecipare ad una formazione internazionale presso il MIT nel giugno 2015 (nell’ambito del campus Science and Engineering Program for Teachers, SEPT). Durante tale esperienza la docente ha avuto occasione di conoscere differenti modalità di insegnamento, in particolare durante il workshop “Hands-on Physics” tenuto dal professor Edward Moriarty dell’Edgerton Center del MIT.

Grazie al supporto del Dirigente scolastico del “Roiti” e a quello dei referenti del Dipartimento di Fisica dell’Università degli Studi di Ferrara-INFN, è stato creato all’interno della scuola un gruppo di lavoro che ha consentito il nascere, nel gennaio 2018, del progetto “HoPE with MIT” attraverso una settimana intensiva di long workshop e di attività *hands-on* in presenza del professor Moriarty e del suo team dell’Edgerton Center del MIT. In tale occasione sono stati coinvolti studenti del secondo biennio e dell’ultimo anno del Liceo che di giorno in giorno, acquisita esperienza sul campo, passavano dal ruolo di discente a quello di tutor per gli studenti dei giorni successivi. La settimana si è conclusa con un incontro di formazione, per docenti di scuole superiori ed universitari, interamente condotto dagli studenti che avevano partecipato al progetto, al fine di condividere quanto realizzato e appreso. L’incontro è stato organizzato dal Dipartimento di Fisica dell’Università degli Studi di Ferrara-INFN (da allora partner del “Roiti” nel progetto): laureandi e laureati affiancano le attività in qualità di tutor.

A partire da giugno 2018, in seguito alla presentazione del progetto al già citato SEPT, sono state numerose le richieste di collaborazione internazionale (alcune tra queste provenienti da stati quali il Brasile, l’Argentina, la Germania e, per gli USA, la California e il Massachusetts); la più interessante si è rivelata quella con il centro di ricerca Schülerforschungszentrum Nordhessen (SFN) – a Kassel, in Germania –, ventennale realtà all’interno della quale studenti provenienti da scuole superiori diverse possono, in autonomia o riuniti in team, effettuare ricerca e realizzare progetti di loro interesse. Diverse sono state le opportunità di confronto e stimolo che hanno portato gli studenti del “Roiti” nel giugno 2019 e a settembre 2020 alla partecipazione allo Schülerkongress del SFN.

Nell'autunno 2018 il "Roiti" ha presentato la propria attività presso la CIC Escola Batxillerats – a Barcellona, in Spagna – e presso il Liceo Scientifico "Copernico" di Bologna, dando vita ad un rapporto di collaborazione che, pur con modalità operative diverse, prosegue tutt'oggi: i docenti referenti lavorano insieme e con i ricercatori del MIT a un progetto di ricerca volto a studiare le competenze in ambito di democrazia che l'apprendimento autonomo e tutoring è in grado di promuovere.

Infine, nell'estate 2019, studenti del "Roiti", quelli della CIC Escola Batxillerats e del Dipartimento di Fisica dell'Università degli Studi di Ferrara-INFN hanno avuto occasione di partecipare alla *summer school* Engineering Design Workshop (EDW) organizzata dall'Edgerton Center del MIT. L'esperienza in seguito maturata, seppur in un contesto di didattica a distanza, ha reso possibile la realizzazione della medesima *summer school* nell'estate del 2020 (in presenza a Ferrara ma in remoto dal MIT e dalle scuole internazionali che vi hanno preso parte).

La struttura iniziale del progetto "HoPE" (come detto, nato nel gennaio 2018), che prevedeva tre docenti e due tecnici di laboratorio (Fisica e Informatica) impegnati nel gestire interamente l'organizzazione e la realizzazione delle attività (mentre gli studenti coinvolti, provenienti da classi diverse del Liceo, erano selezionati dai rispettivi docenti), ha ben presto cambiato forma: già dal settembre 2018 si è optato per un'adesione degli studenti che fosse su base volontaria. Oggi gli studenti hanno una struttura organizzata con tanto di Presidente e Vicepresidente/i, tutor e ovviamente studenti; ciascuno soggetto assume ruolo di rilievo ed ha importanti responsabilità per il buon andamento del progetto e per l'organizzazione delle varie attività. Nel contempo si è assistito ad un incremento graduale ma significativo della percentuale di donne partecipanti al progetto (percentuale che quest'anno, per la prima volta, ha eguagliato quella dei partecipanti uomini: un grande successo per un progetto in ambito STEAM).

### **Risorse/strumenti e procedure**

La particolare natura del progetto "HoPE" impone il superamento della tradizionale dialettica docente-studente e richiede che, a tutti i livelli, sia potenziata una modalità di lavoro di tipo collaborativo. In particolare i docenti stimolano l'autonomia dei ragazzi che svolgono funzione di tutoraggio nei vari gruppi-progetto, ne supportano i processi decisionali e, attraverso briefing al termine di ogni incontro, aprono con loro spazi di condivisione e confronto finalizzati alla pianificazione degli interventi all'interno del proprio gruppo.

In questo senso, il docente assume il ruolo di facilitatore e di accompagnatore, non più depositario unico ed unica fonte di trasmissione di conoscenza; una risorsa aggiunta che lascia comunque allo studente libertà di esprimersi e di sperimentare.

I docenti che fanno parte del progetto si occupano di:

1. attività logistico-organizzative: pianificazione di incontri, raccolta e registrazione delle presenze, acquisto materiali;
2. attività di osservazione delle attività dei gruppi e azioni di supporto per la risoluzione dei problemi;
3. attività di raccolta di materiali a documentazione del progetto (template, diari di bordo, interviste, indagini/sondaggi, foto, video, presentazioni, ecc.);

4. relazioni con le istituzioni e/o enti presenti sul territorio e non (Dipartimento di Fisica dell'Università degli Studi di Ferrara-INFN, Massachusetts Institute of Technology, Schülerforschungszentrum Nordhessen, CIC Escola Batxillerats, scuole e altri soggetti);
5. attività di coordinamento con il team di esperti del MIT.

Relativamente agli aspetti propriamente pratici, la figura fondamentale è rappresentata dal tecnico di laboratorio che si occupa di fornire il supporto operativo necessario alla realizzazione dei progetti, dell'organizzazione e della manutenzione degli strumenti e delle attrezzature del laboratorio e che garantisce il rispetto delle norme di sicurezza negli ambienti di lavoro.

Riguardo i docenti, i presupposti imprescindibili all'ideazione e alla prosecuzione del progetto sono due: l'abbandono dei modelli "tradizionali" di insegnamento e il desiderio di sperimentare modalità "creative & active learning"; nelle varie fasi di realizzazione del percorso si sono inoltre resi necessari:

1. il reperimento di risorse economiche;
2. il reperimento di risorse umane interne alla scuola;
3. l'implementazione degli spazi e delle strumentazioni di laboratorio esistenti;
4. la creazione di una rete di relazioni con i referenti delle istituzioni e degli enti coinvolti.

Dopo la prima fase iniziale, per la prosecuzione delle attività si è rivelato indispensabile disporre di apparecchiature e dispositivi più professionali, che sono stati acquistati grazie al finanziamento di un bando regionale vinto nel 2018. Nel contempo è stato realizzato un laboratorio appositamente pensato per il progetto (in questo ambiente sono disponibili gli strumenti di lavoro e i progetti realizzati nelle varie edizioni).

### **Descrizione delle modalità organizzative del percorso**

Le caratteristiche intrinseche di "HoPE" consentono lo sviluppo dell'apprendimento autonomo attraverso il superamento:

- di alcuni rigidi 'steccati' tra discipline;
- del divario anagrafico tra coloro che prendono parte alle attività;
- degli spazi e dei tempi scolastici come finora tradizionalmente intesi nella scuola italiana.

La libera scelta degli studenti in merito al prodotto da realizzare permette di spaziare fra Scienza, Tecnologia, Arte, Ingegneria e Design. La decisione determina anche la composizione del gruppo di lavoro; la formazione è dettata da interessi e motivazioni comuni senza imposizioni di classe o età, anche se per motivi logistici, al momento, la partecipazione è limitata ai giovani del secondo biennio e a quelli dell'ultimo anno.

La costante condivisione di idee e la realizzazione dei prodotti necessitano di spazi adibiti e tempi adeguati. Le attività, svolgendosi in orario extracurricolare, permettono un utilizzo delle aule e dei laboratori non vincolato alle esigenze ordinarie, quotidiane, della scuola.

Infine la durata, intesa come "vita del progetto" dalla nascita dell'idea alla sua realizzazione e condivisione, non ha limiti temporali come può ad esempio averli un modulo didattico, ma è dettata dal progetto stesso.



Ogni prodotto non è mai da considerarsi definitivo e concluso; con “HoPE” è sempre possibile migliorarlo, lasciando spazio a creatività, ricerca e sperimentazione.

Nel dettaglio, l’organizzazione e la scansione temporale delle attività è la seguente:

Periodo	Tipologia di attività
<b>Fine settembre</b>	Presentazione della struttura e delle finalità del progetto “HoPE” agli studenti del triennio interessati (con raccolta delle adesioni).
<b>Inizio ottobre</b>	Brainstorming iniziale volto all’individuazione dei progetti e alla formazione dei gruppi di lavoro, da svolgersi in presenza di esperti del MIT (o da remoto, in caso di disposizioni restrittive in materia di contenimento della diffusione del virus SARS-CoV-2).
<b>ottobre-gennaio</b>	Incontri periodici settimanali con gli studenti per l’individuazione dei materiali necessari per le fasi di ricerca e progettazione, con tutoraggio dei docenti e studenti ‘veterani’ e/o universitari ed eventuali videocall con esperti del MIT.
<b>Fine gennaio</b>	<p>Settimana intensiva dedicata alla realizzazione di attività e workshop di Fisica <i>hands-on</i> sotto la guida e in presenza di dottorandi o studenti del Dipartimento di Fisica dell’Università degli Studi di Ferrara-INFN, docenti e mentor laureati MIT, con metodologie innovative costituite da esperienze pratiche a coinvolgimento diretto (learning by doing) che stimolino la curiosità e il desiderio degli studenti di proseguire gli studi in ambito di discipline STEAM.</p> <p>Incontro di formazione per docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, interamente gestito dagli studenti partecipanti al progetto, presso il Polo Scientifico Tecnologico (Dipartimento di Fisica dell’Università degli Studi di Ferrara-INFN) per la presentazione dei progetti e delle nuove modalità di approccio alle discipline STEAM.</p> <p>Open day del “Roiti” rivolto alla cittadinanza per far conoscere l’approccio innovativo alle discipline STEAM, il percorso intrapreso e per valorizzare le competenze acquisite.</p>
<b>febbraio-giugno</b>	<p>Prosecuzione degli incontri volta al miglioramento e alla conclusione dei progetti stessi.</p> <p>Workshop con studenti del biennio e con quelli delle scuole secondarie di primo grado del territorio condotti con la nuova metodologia appresa, gestiti dagli studenti del “Roiti” con modalità di near-peer education.</p>
<b>giugno, luglio, settembre</b>	Partecipazione a <i>summer school</i> e a convegni nazionali e internazionali in cui gli studenti sono coinvolti nella condivisione e presentazione di quanto realizzato e conseguentemente appreso.

## Risultati e ricadute

Gli studenti che aderiscono al progetto, in quanto soggetti posti al centro di ogni azione/decisione, acquisiscono consapevolezza delle proprie potenzialità, maggior fiducia nelle loro capacità e sviluppano un atteggiamento di spiccata disponibilità al dialogo e al confronto. Si dimostrano più sicuri nell'espone le proprie idee e nel sostenere il personale punto di vista.

Più in generale, quest'esperienza ha costituito una straordinaria opportunità per promuovere quelle abilità e quelle competenze sociali, comunicative e atteggiamenti (le cosiddette "soft skill") che possono consentire a ciascun giovane un proficuo proseguimento del proprio percorso formativo. Da un punto di vista più strettamente didattico-metodologico, le attività di apprendimento autonomo e tutoring rappresentano per i docenti una strategia possibile per promuovere a pieno titolo quanto riportato nel c. 2 dell'art. 2 del DPR n. 89 del 15 marzo 2010 (*Regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*):

"I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro".

Le famiglie rivalutano il ruolo della scuola come agenzia di formazione, riconoscendole il merito di offrire esperienze importanti e fondamentali per promuovere la crescita personale dei ragazzi. L'entusiasmo che i giovani manifestano nel portare avanti il progetto viene vissuto anche dai loro familiari; questi partecipano agli eventi ufficiali e sono, per quanto possibile, disponibili a fornire supporto al buon svolgimento del progetto stesso.

L'adozione dell'idea "Apprendimento autonomo e tutoring" ha favorito uno sguardo più attento alle risorse presenti sul territorio ed ha dato avvio a un processo di intensificazione delle collaborazioni fra le diverse realtà in grado di contribuire all'implementazione del progetto medesimo.

Nel corso delle diverse edizioni del progetto si sono evidenziate alcune aree di miglioramento che hanno riguardato prevalentemente le modalità di accesso al progetto da parte degli studenti, il fenomeno dell'abbandono da parte di alcuni giovani e, nel periodo in cui sono state in vigore le disposizioni in materia di contenimento della diffusione dell'infezione da SARS-CoV-2 (covid-19), l'impossibilità di svolgere attività didattiche in presenza.

Per quanto concerne la fase iniziale relativa al reclutamento degli studenti, si è passati dal coinvolgimento dei docenti di discipline scientifiche delle classi del triennio (i quali suggerivano i nominativi dei giovani a loro parere idonei a prendere parte al progetto) al prevedere l'adesione volontaria degli studenti (prescindendo quindi dal rendimento scolastico) esclusivamente in riferimento alla curiosità e al desiderio da parte loro di cimentarsi nello sviluppo di un'idea, nella realizzazione di un prodotto.

Successivamente, sono state proposte attività laboratoriali iniziali, da effettuarsi con materiale povero, con lo scopo di far comprendere lo spirito del progetto e l'importanza del lavoro in team; si è, in tal modo, raggiunto un duplice obiettivo: a) promuovere nei giovani una maggior

consapevolezza dello sviluppo del percorso e b) ridurre al contempo il tasso di abbandono scolastico a progetto iniziato.

### Valutazione

La verifica dell'effettiva acquisizione delle competenze da parte degli studenti è avvenuta tramite:

- interviste e questionari loro somministrati;
- l'osservazione diretta degli studenti;
- la videoanalisi (anche se non sempre in modo non sistematico).

Nella fase iniziale sono stati valutati, in termini di competenze acquisite, esclusivamente gli studenti tutor (attraverso un'apposita rubric, v. **Allegato 5**).

### 'Lezioni' apprese a seguito del lockdown

In periodo covid-19 abbiamo dovuto necessariamente interrompere le attività pratiche di gruppo non essendo per loro natura possibili in regime di isolamento; tutti gli sforzi sono stati indirizzati ad un supporto emotivo degli studenti, cercando di ridurre il loro senso di abbandono, coltivando la motivazione attraverso attività di loro interesse.

Sono nati, su richiesta degli studenti, gruppi di lavoro su temi quali l'elettronica, la lettura, la cucina, la fotografia e la musica. Agli incontri, organizzati e gestiti dagli studenti tutor, hanno partecipato con assiduità il professor Edward Moriarty e il suo team dell'Edgerton Center del MIT. Con il supporto di una scuola locale, gli studenti, per lo più inesperti, hanno realizzato un prodotto musicale. In una situazione di forzato isolamento, hanno imparato, in completa autonomia, ad utilizzare software di audioediting per sovrapporre le singole tracce vocali registrate creando un video finale.

La partecipazione degli studenti alla proposta in remoto durante la prima fase dell'emergenza sanitaria non è stata corale, segno evidente di un sovraccarico personale di ore di connessione a Internet e forse anche di un'iniziale perplessità all'accettazione di attività online. L'esperienza della *summer school*, in cui alle attività in presenza all'aperto, per piccoli gruppi e in sicurezza, si sono affiancate le attività in remoto con colleghi internazionali ha ridato vigore alla motivazione degli studenti e offerto ai docenti la possibilità di osservare le potenzialità di una didattica integrata.

Alla data in cui viene redatto il presente documento, l'esperienza di apprendimento autonomo e tutoring sta proseguendo in modalità mista: incontri in remoto e/o in presenza, per piccoli gruppi separati e al contempo collegati attraverso l'utilizzo di *breakout room* all'interno di videochiamate con gli esperti del MIT o con altri partner.

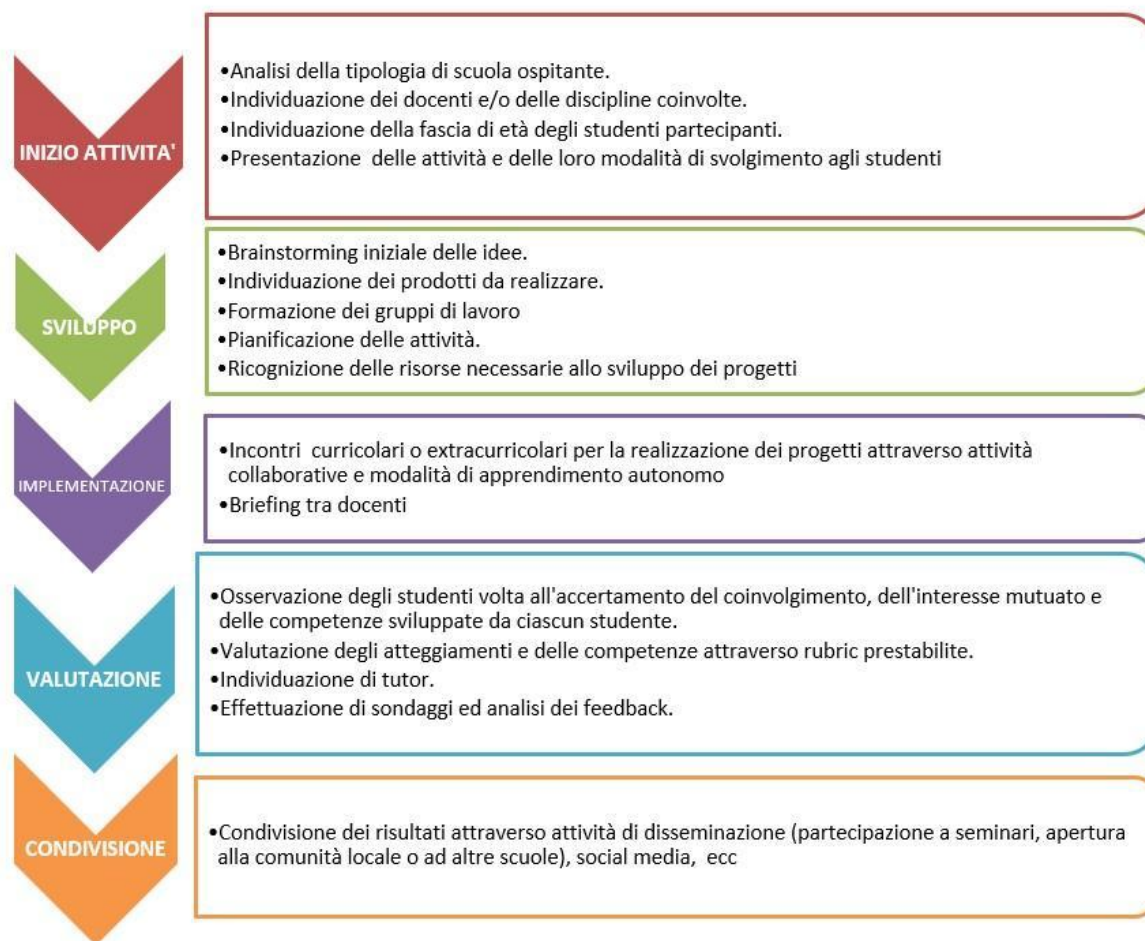
L'esperienza, seppur difficile, evidenzia alcuni punti di forza che ci si propone di continuare a valorizzare, fra i quali:

- la possibilità di coltivare anche in remoto le relazioni e l'aspetto sociale del "fare insieme";
- la dilatazione del tempo e dello spazio, con l'occasione di creare momenti di condivisione, confronto, riflessione, anche in contesti informali;
- l'enorme disponibilità di risorse multimediali per la formazione online dei ragazzi, risorse che offrono opportunità interessanti di apprendimento autonomo;
- la possibilità di personalizzare e intensificare le azioni di tutoraggio.

## Indicazioni operative per l'implementazione

Le indicazioni che seguono si riferiscono all'esperienza di apprendimento autonomo e tutoring effettuata in seno al progetto "HoPE" svolto in orario extracurricolare.

Pensando a quei docenti che per la prima volta si apprestano a implementare l'idea "Apprendimento autonomo e tutoring" nelle rispettive scuole, invitiamo a tener presente quanto riportato nello schema sottoriportato, riferito ad una prima fase (della durata annuale) finalizzata all'avvio delle attività di apprendimento e tutoring e all'individuazione degli studenti tutor.



In una fase successiva si valorizzano le figure dei tutor e del loro ruolo nella gestione dei singoli gruppi di lavoro secondo lo schema che segue.



### Condizioni essenziali per la realizzazione dell'esperienza

Dal punto di vista organizzativo e logistico è importante, all'avvio del progetto, poter attivare una sinergia fra persone ed istituzioni verificando che:

1. sussistano gli estremi per avere adeguato supporto dal Dirigente e dal Direttore dei servizi amministrativi;
2. sia dimostrato l'effettivo interesse da parte di quei docenti nel voler sperimentare forme di apprendimento di tipo autonomo e di tutoring;
3. siano disponibili (e se del caso riorganizzabili) ambienti ed eventuali laboratori scolastici;
4. sia garantita la disponibilità di risorse economiche.

Se l'attività prevede l'uso di strumentazione e/o del/dei laboratorio/i, è imprescindibile la frequenza da parte dei docenti a corsi formazione riguardo la sicurezza degli ambienti di lavoro anche per gli studenti.

L'adesione su base volontaria in orario extracurricolare può agevolare la buona riuscita del progetto.



Ulteriore rilevante aspetto affinché le attività possano essere svolte nel più proficuo dei modi riguarda l'aver assicurati un corretto coinvolgimento e il necessario supporto da parte di istituzioni/enti/imprese; per ottenere ciò è indispensabile creare una solida rete di relazioni. La condivisione delle attività con i familiari degli studenti – anche tramite l'organizzazione di eventi o per mezzo del sito della scuola e/o dei suoi canali social – contribuisce ad accrescere il senso di appartenenza ad una comunità attiva.

### Link per eventuali approfondimenti

- Il sito del progetto “HoPE” (realizzato dagli studenti del Liceo “Roiti”).  
<https://hoperoitimit.com/>
- Le slide utilizzate da Maria Cristina Trevissoi, docente del Liceo “Roiti”, nel corso del suo intervento di presentazione del progetto “HoPE” al campus SEPT (Science and Engineering Program for Teachers) tenutosi nel giugno 2018 e organizzato dal MIT.  
<https://www.slideshare.net/JonathanDietz9/handson-physics-with-mit-by-maria-cristina-trevissoi>

## Liceo Scientifico “Giulietta Banzi Bazoli” (Lecce)

### Quadro di riferimento

Da sempre, dirigenza e docenti del Liceo “Banzi” hanno a cuore l'identità individuale e il benessere dei giovani che lo frequentano, perché convinti che la cura di entrambi gli aspetti – trovando riconoscimento da parte degli studenti – sviluppi in loro il senso di appartenenza, e quindi ‘di attaccamento’ a una comunità, e concorra a rafforzare il legame sociale.

Il “Banzi” nasce come costola di una storica istituzione cittadina: il Liceo Scientifico “Cosimo De Giorgi”; si pone, da subito, come scuola divergente, quasi in contrapposizione al tradizionale approccio fondato sulla verticalità disciplinare. L'apertura della dirigenza verso un'ampliamento dell'offerta formativa, l'attenzione degli studenti per ciò che attiene la dimensione politica, la consapevolezza che la formazione culturale – della persona in genere – non possa essere costretta in una scuola cattedratica, sono il frutto di alcuni di cofattori nei quali la visione illuminata della prima dirigenza, il *credo* delle famiglie e, infine, la collocazione periferica della scuola, hanno tutti contribuito alla preparazione di un terreno fecondo dove poter far attecchire ogni tipo di coltura.

Il “Banzi” è stato attraversato da docenti, studenti e famiglie che hanno scelto questo tipo di polarizzazione verso l'apertura, rinforzando, nel tempo, la nascente “terraformazione” che ha condotto l'“Istituzione” in un *qui e ora* fonte di ispirazione per un costante allargamento del proprio ‘campo visivo’, dei propri orizzonti.



Negli ultimi anni (circa 7-8) ha fatto capolino – anche grazie a una dirigenza veramente illuminata – una nuova entità, informale, volontaria e partecipata che, partendo dalla dimensione ‘digital-tecnologica’, si è progressivamente estesa ad altri domini contigui e con questi vive in un rapporto osmotico.

Riguardo il ‘soggetto studente’, qui di seguito riportiamo alcune delle domande alle quali il “Banzi” ha provato via via nel tempo a dar risposta.

I giovani possono...

- ... realmente partecipare alla vita della scuola?
- ... avere un impatto sulla dimensione strutturale e organizzativa?
- ... contribuire nella costruzione di contenuti didattici?
- ... avere parte attiva nella relazione didattica?
- ... ‘lasciare il segno’?
- ... migliorare la gestione economica della scuola?

La considerazione che i giovani fossero ‘dentro’ la scuola per una gran parte del tempo (mattina/pomeriggio, in orario curricolare/extracurricolare) e che, nonostante ciò, venisse loro preclusa l’opportunità di ‘entrare’ in determinati processi educativi e formativi avviati dalla scuola stessa è stata la molla che, all’insegna del “why not?”, ha scatenato un percorso virtuoso ricco di idee e di azioni, una delle quali è stata la creazione di *BanzHack*: questo è il nome del gruppo di studenti (circa 70) che interagiscono strettamente con l’intera comunità scolastica e che si adoperano per il cambiamento ‘dal basso’ nel “Banzi” (a tal proposito v. [il sito che raccoglie le attività del gruppo BanzHack](#)).

### Finalità e obiettivi specifici

Inizialmente un *bias* è stato l’elemento che ha avvantaggiato lo sviluppo di tutto l’ambiente *BanzHack*: “le nuove generazioni sono senz’altro più esperte nell’utilizzo delle tecnologie”. Studenti capaci di autoapprendere in un dato campo di interesse, se in possesso di competenze di tipo relazionale e gestionale possono essere artefici di processi di condivisione o – addirittura – di processi di insegnamento/apprendimento?

Il gruppo ha provato a elaborare [ipotesi di formazione strutturate tra pari e/o rivolte ai docenti](#), per mettersi alla prova come conduttori di esperienze che, fino ad allora, avevano visto loro unicamente in veste di ‘riceventi’. L’immedesimazione nell’‘altro’ (e non nell’‘altra parte’) e l’immersione in un ambiente come progettisti/autori/conduttori ha consentito loro di partire da un punto di osservazione completamente differente. L’obiettivo prioritario per *BanzHack* è stato fin da subito quello di mirare – e di conseguenza agire – nell’ottica di dar corpo a un’idea; in buona sostanza, l’obiettivo è stato quello di immaginare un ipotetico prodotto finale.

Il ‘prodotto’ insegnamento/apprendimento, tuttavia, è piuttosto sfuggente, difficile da fermare, impalpabile, non visibile. L’apprendimento è immateriale e non è oggettivabile, è personale. Si è posta così, molto presto, la questione della documentazione dei percorsi e dei loro processi di progettazione e realizzazione.

Tutto quello che viene agito da *BanzHack* è documentato, con evidenze conservate in appositi spazi digitali condivisi e – successivamente – reso disponibile con operazioni di postproduzione, lettura e futura ri-lettura con e per tutta la community del Liceo.

### **Percorso**

L'utilizzo, la manutenzione dei device e lo sviluppo delle competenze digitali sono stati gli elementi che hanno consentito di poter candidare il gruppo, con un'offerta credibile e unanimemente accolta, per provare ad attenuare la fragilità tecnologica del sistema-scuola. Il contesto è divenuto anche più sensibile con l'emergenza sanitaria e l'applicazione di misure in materia di contenimento e gestione dell'epidemia (e tra queste la cessazione delle attività didattiche in presenza).

La formazione dei docenti sull'uso delle applicazioni adottate dal "Banzi" ha preso consistenza e dal 2018 a oggi il bisogno di supporto e di accompagnamento è cresciuto con la consapevolezza che il ricorso alle tecnologie ha costituito un aspetto facilitante, non solo per qualsiasi tipo di comunicazione ma anche per ogni forma di produzione, condivisione e cooperazione; aree, queste, intimamente connesse con i processi di insegnamento/apprendimento.

Con l'acquisto di diversi e nuovi tipi di device, largamente finanziati nell'ultimo anno, si è reso poi necessario stimolare pratiche che potessero adeguatamente sfruttare le potenzialità di tali dispositivi.

Le necessità e le urgenze indotte dalle misure restrittive in materia di contenimento della diffusione dell'infezione da SARS-CoV-2 (covid-19) hanno fatto il resto. Supporto, formazione e accompagnamento in ambiente online, nel corso del 2021, hanno abilitato il gruppo come attore imprescindibile nella vita della scuola.

*BanzHack* è coinvolto attivamente nei processi inclusivi. Attività che prendono le mosse proprio dall'ingresso al percorso di studi liceale dei nuovi studenti, che vengono introdotti alla dimensione digitale dai loro pari. Una task force che solo quest'anno ha preso in carico circa 400 nuovi arrivi, accolti ancor prima che mettessero piede nell'ambiente fisico.

Tra le azioni volte a limitare la diffusione dell'infezione da SARS-CoV-2 possiamo indirettamente annoverare il repository [BanziNotes](#), poiché è l'idea, trasformata in strumento/oggetto, che ha messo e mette in relazione, in maniera asincrona, gli studenti attraverso l'utilizzo di un servizio online concepito per la condivisione di appunti digitalizzati e la comunicazione trasversale tra studenti e studenti e tra studenti e docenti.

La descrizione di *BanziNotes* è contenuta in un [video](#) disponibile nella "Biblioteca dell'Innovazione", ambiente online sviluppato da INDIRE (in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione) pensato per scoprire e proporre pratiche, idee e risorse funzionali al rinnovamento del modello scolastico; un luogo di ispirazione creativa in cui è possibile trovare – e utilizzare, riadattandole ai propri contesti – esperienze didattiche innovative.

La peer education al "Banzi" si avvale oggi di un'ulteriore tessitura che ha visto studenti e docenti lavorare insieme alla [formulazione di un sistema strutturato](#), con tanto di bando di adesione (peer educator) e impalcatura per la customer satisfaction, il tutto in modalità blended.

La ricaduta sulla dimensione organizzativa del gruppo è riscontrabile dalla partecipazione attiva e propositiva dei suoi membri circa i numerosi eventi che il Liceo ospita (eventi a carattere spesso nazionale per i quali tutta [la parte tecnologica e logistica viene affidata a BanzHack](#)).

Il risultato di tutto ciò è che oggi gli studenti (non solo quelli impegnati su *BanzHack*) sono percepiti non soltanto come soggetti destinatari e riflettenti gli insegnamenti: in loro vengono rilevate competenze differenti che altrimenti avrebbero trovato poco spazio di espressione. Al contempo i giovani possono sviluppare le proprie abilità relazionali imparando a interagire con docenti e adulti con più immediatezza e autenticità; si muovono meglio all'interno della scuola, vivono una migliore esperienza di apprendimento.

Il digital divide è stata la back-door che ha permesso al servizio *BanzHack* di essere eletto a reale partner dalla dirigenza e dai docenti. Ancora oggi, pur essendo il gruppo ingaggiato su tanti fronti di altra profondità ed estensione, nell'immaginario collettivo, ancora lo si pensa come team digitale a supporto della soluzione di problemi.

La pratica del Service Learning ha comunque avuto una parte importante nello sviluppo delle competenze del gruppo. Come si potrà notare dalla documentazione riportata nel sito di *BanzHack*, oggi c'è ben altro. Comunicazione (tv, podcast, giornale), fundraising, branding, sviluppo di app, ricerca in vari campi – come, ad esempio, benessere e architetture –, analisi del SELFIE<sup>15</sup> e diritto d'autore.

### **Risorse/strumenti e procedure**

*BanziNotes*, *Banzi PeerEducation*, *Inclusione-Accoglienza*, *Formazione Docenti*, sono progetti partoriti e gestiti dal gruppo *BanzHack*. All'idea, sulla scorta della percezione di una possibile area di bisogno e sviluppo, segue una call per la costituzione di un piccolo gruppo di lavoro che:

- immagina il prodotto finale;
- traccia una o più linee di azione;
- predispone una timeline;
- rileva le evidenze per percorso;
- apre un registro del tempo impiegato.

Tutti i rami di *BanzHack* funzionano nel medesimo modo. Nel caso della peer education è stato necessario un raccordo con il corpo docente e con la dirigenza. Sono due i docenti che si occupano di fare da *trait d'union* con i colleghi. Tutto è riportato pubblicamente nel *white paper* e nel bando per il reclutamento dei peer educator.

### **Descrizione delle modalità organizzative**

Le aree di intervento sono molto diversificate e abbracciano tempi e spazi altrettanto variegati a seconda del tipo di intervento; che si tratti di attenzioni rivolte a studenti o a docenti, in relazione agli oggetti immaginati e ai risultati attesi, si può determinare la necessità di condurre le esperienze in presenza o a distanza (o entrambi), in orario curricolare o extracurricolare.

Tutta la community del Liceo è coinvolta. L'area di sviluppo prossimale è ipotizzata nel coinvolgimento delle famiglie, nella cooperazione con altre scuole, nell'apertura al territorio (a questo proposito citiamo il progetto [Asteroide B167 - Trova e innova l'identità del tuo quartiere](#) nato

---

<sup>15</sup> Cfr. <http://digcompedu.cnr.it/>.

con l'obiettivo di ideare relazioni e prototipi di azione per migliorare la qualità della vita delle comunità presenti nella zona 167<sup>16</sup> di Lecce).

## Risultati e ricadute

*Muad'Dib imparò rapidamente perché il suo primo addestramento consisteva appunto nel saper imparare. La prima lezione era la certezza di poter imparare. È sconvolgente scoprire quanti non credono di poter imparare e quanti, ancora, credono che imparare sia difficile. Muad'Dib sapeva che ogni esperienza porta in sé una lezione.*

(da *Dune* di Frank Herbert, 1965).

Difficile e complesso elencare come e quanto la fitta rete di azioni del gruppo (costituito, come detto, da circa 70 studenti) abbia impattato o stia producendo effetti positivi sui comportamenti, sul benessere, sul senso di appartenenza o sulla prospettiva evolutiva di ognuno.

Tuttavia sono rilevabili alcuni dati e rimarcabili determinate evidenze:

- in ingresso, alcuni studenti scelgono di iscriversi al Liceo "Banzi" proprio per *BanzHack*;
- la curva di adesioni al gruppo è in rapida ascesa;
- le idee da sviluppare sono, nel tempo, sempre più diversificate tra loro;
- la dimensione organizzativa è divenuta centrale;
- il numero di finanziamenti su cui *BanzHack*, grazie alla sua forza attrattiva, può contare è in costante crescita;
- sempre più sono i *banzhacker* che tornano a lavorare con il gruppo così da fornire un contributo di rilievo grazie alle competenze da loro acquisite;
- a breve sarà costituita un'associazione di promozione sociale (APS) che lavorerà in piena autonomia;
- **la Regione Puglia, ha riconosciuto il gruppo come estremamente innovativo e lo finanzia.**

## 'Lezioni' apprese a seguito del lockdown

In tempo di lockdown *BanzHack* ha praticamente tenuto in vita il Liceo. L'assunzione di centralità e, di conseguenza, di responsabilità nella criticità del momento, ha permesso di confortare il corpo docente con misure di accompagnamento e supporto.

L'ideazione e la realizzazione del servizio *BanziNotes* ha contribuito, inoltre, a tenere agganciati gli studenti ai processi formativi e alla relazione tra pari.

Le tecnologie – da mero strumento accessorio e di sussidio alle varie attività – sono divenute parte essenziale della relazione didattica; non tanto nell'accezione del 'device più o meno performante', ma come *gate* verso una dimensione metodologica potenziata.

---

<sup>16</sup> 167 è il numero con cui, dal 1962, in Italia si indicano zone destinate all'edilizia popolare pubblica e a cui spesso si sovrappone l'idea di una periferia urbana marginale. In molti casi è sinonimo di aree di degrado, di dimensione fortemente periferica, di scarsa coesione sociale, di disagio sociale e di bassa identità percepita.

In tal senso il contributo degli studenti è stato determinante nel mostrare altre velocità e profondità prima di tutto nei processi cooperativi. Lo stimolo ad acquisire ulteriori competenze, non *disruptive*, da associare al tradizionale, ma non obsoleto, modo di intendere la didattica, ha preso il volo.

### Indicazioni operative per l'implementazione

- È necessario disporre di un sistema di comunicazione interno alla dimensione scolastica, rapido ed efficace, che non sia solo di instant messaging. Il motivo è la rintracciabilità e l'attendibilità dei flussi in funzione della documentazione e della scalabilità del sistema;
- Opportuno reclutare un docente particolarmente incline alla relazione con studentesse e studenti: un coach, eventualmente da formare, con le peculiarità tipiche dell'identità di una leadership di tipo 'nomade' (piuttosto che 'monade').

### Condizioni essenziali per la realizzazione dell'esperienza

- *Sul piano organizzativo e gestionale (Dirigente scolastico):*
  - cabin crew dell'istituzione collaborativa e aperta, capace di 'ricevere visioni' da parte di altri;
  - buon uso dell'istituto della delega da parte del Dirigente scolastico;
  - disponibilità di una piattaforma Learning Management System (LMS);
  - connettività garantita;
  - un ambiente fisico da dedicare.
- *Sul piano didattico:*
  - cura degli aspetti che attengono l'intelligenza emotiva e l'inclusione;
  - buona attitudine alla dimensione cooperativa (una scarsa propensione sarebbe un ostacolo);
  - attitudine alla dimensione tecnologica (un atteggiamento refrattario alle tecnologie sarebbe un ostacolo).
- *Sul piano delle relazioni con l'esterno:* indispensabile disporre di un'area tecnologica per sviluppare una documentazione efficace ed efficiente. Si tratta di un elemento indispensabile per lo sviluppo e la scalabilità di tutti i processi, per la rilevazione degli esiti, l'apprezzamento del miglioramento e l'individuazione della 'giusta' rotta verso il cambiamento.

## 5. Le esperienze di quattro scuole capofila dell'idea nella didattica a distanza e nella didattica digitale integrata

L'idea "Apprendimento autonomo e tutoring" è stata ampiamente documentata nel contesto del Movimento "Avanguardie educative" fin dal 2014. Il gruppo di ricerca ha approfondito l'uso di approcci didattici legati all'idea in contesti in cui la presenza, l'interazione 'fisica' e utilizzo delle risorse necessarie

avveniva quasi esclusivamente all'interno della classe o della scuola. Con la pandemia – e le conseguenti disposizioni in materia di contenimento della diffusione dell'infezione da SARS-CoV-2 – e l'avvio della didattica a distanza (e, successivamente, della didattica digitale integrata) il gruppo di ricerca INDIRE si è chiesto se gli approcci di apprendimento autonomo e tutoring avessero o no aiutato la gestione della didattica durante il lockdown.

Con l'aiuto di uno strumento quale il focus group il gruppo di ricerca ha coinvolto le scuole in una riflessione dalla quale sono emersi punti di forza ed elementi di criticità.

## 5.1. Didattica a distanza e apprendimento autonomo

Pur nelle difficoltà create dall'emergenza sanitaria (che hanno costretto le scuole a sospendere o a riorganizzare le attività didattiche in presenza pensate per sviluppare l'autonomia dello studente e i percorsi di tutoring tra pari) emergono, dalle esperienze documentate, aspetti che inducono a pensare che le metodologie applicate hanno sostenuto, e in alcuni casi reso più efficace, la didattica a distanza e l'uso della tecnologia in contesti didattici.

Ad esempio nel caso della “Scuola-Città Pestalozzi” di Firenze, nella didattica a distanza gli studenti hanno cercato di coinvolgere i docenti investendoli del ruolo di tutor per il raggiungimento di obiettivi di apprendimento: “si è lavorato per costruire elaborati finali transdisciplinari in cui gli studenti hanno lavorato in autonomia sotto la guida dei tutor che ponevano domande-stimolo”.

Non solo il tutoring docente-studente ma anche il tutoraggio tra pari ha mantenuto un ruolo importante nella didattica a distanza, sia per la possibilità di organizzare gruppi di lavoro online, sia per mantenere un clima collaborativo nei mesi di lockdown; come nel caso dell'ISIS “Arturo Malignani” di Udine: “sono stati coinvolti i ragazzi nella realizzazione di videotutorial che aiutassero i compagni a comprendere meglio un dato argomento. In questa attività di produzione i docenti hanno avuto ruolo di guida e hanno svolto azioni di rilevamento e di monitoraggio”.

Nella didattica a distanza la competenza “imparare ad imparare” è diventata il filo conduttore di un lavoro didattico teso a far acquisire consapevolezza negli studenti su quanto avevano imparato in precedenza. Nel caso dell'IC “Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano” di Supersano (Lecce) le competenze trasversali sono state al centro del percorso didattico: “abbiamo approfittato della didattica a distanza per mettere in pratica quanto appreso; per fare ciò è stato avviato un lavoro che portasse l'alunno a riflettere sul proprio vissuto e sulla propria realtà in un percorso di cittadinanza attiva”.

L'attività didattica durante il lockdown ha inoltre stimolato una riflessione sulla valutazione; gli aspetti valutativi alla luce di una riflessione sull'apprendimento autonomo si sono caratterizzati con l'assunzione guidata da parte degli studenti della responsabilità di riflettere sul proprio percorso: “è stata costruita una rubrica speculare a quella utilizzata dai docenti che gli studenti hanno utilizzato per autovalutarsi. L'utilizzo di questa rubrica ha fatto anche emergere le criticità tra una autovalutazione e una valutazione esterna; cosa che ha spinto al confronto e alla riflessione sul percorso compiuto” (“Scuola-Città Pestalozzi”); e ancora “è stato realizzato un progetto in cui durante il processo, strutturato a fasi, si sono utilizzati strumenti anche tesi all'autovalutazione e alla metacognizione” (IC “Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano”).



## 5.2. Tutoring e aspetti socioaffettivi

In questo quadro dove gli approcci didattici improntati all'apprendimento autonomo e al tutoraggio sono stati utili per proseguire 'a distanza' percorsi didattici avviati in presenza, va sottolineato come l'impostazione metodologica basata sulla collaborazione tra docenti e studenti e tra gli studenti stessi ha consentito di facilitare il mantenimento di rapporti sociali e affettivi anche durante l'emergenza sanitaria: "le strategie che sono state mantenute sono la didattica in piccoli gruppi, gruppi di livello e interventi personalizzati [...]; la personalizzazione con il digitale è più faticosa perché comporta una parte di gestione delle interazioni 'uno a uno', con la mediazione delle famiglie. Anche compiti multidisciplinari con compiti di realtà sono stati una costante per rendere gli studenti più partecipi anche attraverso la condivisione in bacheche virtuali come *Padlet*. Abbiamo, ad esempio, usato molto la condivisione di appunti" (IC "Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano").

La destabilizzazione causata dalla repentina obbligatorietà dell'uso delle tecnologia per comunicare e lavorare a distanza è stata combattuta anche utilizzando i principi alla base del lavoro collaborativo: "i ragazzi si sono organizzati e hanno lavorato su queste piattaforme in maniera autonoma ... hanno mantenuto uno scambio interpersonale anche a distanza. La comunità c'era e ha retto" ("Scuola-Città Pestalozzi").

Anche nei casi in cui le attività didattiche impostate secondo i principi e le metodologie dell'apprendimento autonomo e del tutoring sono state per necessità sospese, hanno comunque garantito il mantenimento del senso di comunità: "il progetto, basandosi sulla collaborazione in presenza, si è dovuto interrompere. Ma dato che il progetto è trasversale rispetto alle classi coinvolte abbiamo spostato il focus nell'ambito socioaffettivo. In base alle preferenze degli studenti sono stati costituiti cinque gruppi online con temi differenti (ad es. fotografia, cucina, musica e video, ecc.) e che si riunivano una volta alla settimana (Liceo Scientifico "Antonio Roiti" di Ferrara).



## Risorse

Le seguenti fonti citate, così come quelle riportate per eventuali approfondimenti – alcune delle quali liberamente scaricabili dal web – e le risorse disponibili online più avanti elencate rappresentano solo una selezione di quelle su cui lavora costantemente la community di “Avanguardie educative” (e che, in ragione di ciò, ne garantisce il puntuale aggiornamento).

La data riportata fra parentesi quadre si riferisce all’ultima consultazione nel web.

## Volumi, articoli, documenti ministeriali, rapporti di ricerca

Anichini, A., Caprino, F., Longo, F., Morani, R., Parigi, L., Russo, C. et al. (a cura di), “Avanguardie educative”. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Apprendimento autonomo e tutoring”*, versione 1.0, Indire, Firenze, 2017. Disponibile in: <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/3587.pdf> [19 maggio 2022].

Ames, C., *Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation*. In: *Journal of educational psychology*, 84(3), APA - American Psychological Association, Washington DC, WA, 1992, pp. 261-271.

Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., Snapp, M., *The Jigsaw Classroom*, SAGE Publishing, Thousand Oaks, CA, 1978.

Asher, S. R., *Social competence and peer status: Recent advances and future directions*. In: *Child development*, 54, Wiley, Hoboken, New Jersey, NJ, 1983, pp. 1427-1434.

Asher, S. R., Renshaw, P. D., *Children without friends: Social knowledge and social skill training*. In: Asher, S. R., Gottman, J. M. (a cura di), *The Development of children’s friendships*, Cambridge University Press, New York, NY, 1981, pp. 273-296.

Astington, J. W., *Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence*. In: Repacholi, B., Slaughter, V. (a cura di), *Individual Differences in Theory of Mind. Implications for Typical and Atypical Development*, Psychology Press, New York, NY, 2003, pp. 13-38.

Bianchini, M., *La scuola e le nuove tecnologie*. In: *SIM. Scuola Italiana Moderna*, 6, La Scuola, Brescia, 2015.

Bianchini, M., *Abitare la scuola: Scuola-Città Pestalozzi*. In: Biondi, G., Borri, S., Tosi, L. (a cura di), *Dall’aula all’ambiente di apprendimento*. Altralinea Edizioni, Firenze, 2016, pp. 157-165.

Bianchini, M., Lorimer, C., *Star bene a scuola. Costruire buone relazioni*. In: *La Vita Scolastica*, 10, Giunti Scuola, Firenze, 2016.

Billett, S., *Situated learning. A workplace experience*. In: *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), ALA - Adult Learning Australia, Melbourne, VIC, 1994, pp. 112-130. Disponibile in:

<https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/11822/ajae.pdf?sequence=1> [19 maggio 2022].

Blazer, C., *Mentoring*. In: *Information Capsule*, vol. 603, Research Services, Miami-Dade County Public Schools, Miami, FL, 2006.

Boscolo, P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET Università, Torino, 1997.

Boscolo, P., *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*, UTET Università, Torino, 2012.

Bruner, J. S., *Actual Minds. Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1986 (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari, 1993).

Bruner, J. S., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1990 (trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).

Cacciamani, S., *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*, Carocci editore, Roma, 2008.

Cacciamani, S., Giannandrea, L., *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci editore, Roma, 2004.

Castoldi, M., Martini, M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 2011.

Chau, J., Cheng, G., *Towards understanding the potential of e-portfolios for independent learning: A qualitative study*, 26(7), *AJET - Australasian Journal of Educational Technology*, Tugun, QLD, 2010, pp. 932-950.

Chiari, G., *Le dimensioni sociologiche del processo di apprendimento/insegnamento*. In: Ceccatelli Gurrieri, G. (a cura di), *Qualificare per la formazione. Il ruolo della sociologia*, Vita e Pensiero, Milano, 1995, pp. 107-170.

Chiari, G., *Gruppi e apprendimento cooperativo: un'alternativa ai gruppi di recupero*. In: *Scuola democratica. Learning for Democracy*, 20(1), Il Mulino, Bologna, 1997, pp. 24-34.

Chiari, G., *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. In: *Quaderni del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale*, 57, Università degli Studi di Trento, Trento, 2011.

Cohen, E. G., *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom*, Teachers College Press, New York, NY, 1994.

- Coleman, W. L., Lindsay, R. L., *Interpersonal disabilities: Social skills deficits in older children and adolescents. Their description, assessment, and management*. In: *Pediatric Clinics of North America*, 39(3), Saunder, Philadelphia, PA, 1992, pp. 551-567.
- Deakin Crick, R., Stringher, C., Ren, K., *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice*, Routledge, Londra, 2014.
- Comoglio, M., Cardoso, M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1996.
- Cotterall, S., *Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses*. In: *ELT Journal*, 54(2), Oxford University Press, Oxford, 2000, pp. 109-117.
- Dennen, V. P., Burner, K. J., *Cognitive Apprenticeship Model in Educational Practice*. In: *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 3<sup>rd</sup> ed., Routledge, Londra, 2007, pp. 425-439. Disponibile in: [http://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Projects%20and%20Research%20\(4800\)/Teaching%20and%20Learning/Dennen%20\(2004\).pdf](http://faculty.weber.edu/eamsel/Classes/Projects%20and%20Research%20(4800)/Teaching%20and%20Learning/Dennen%20(2004).pdf) [19 maggio 2022].
- Dewey, J., Childs, J. L., *La frontiera educativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1981.
- Deutsch, M., *An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process*. In: *Human relations*, 2(3), Tavistock Publications LTD, Londra, 1949, pp. 199-231.
- Deutsch, M., *Field Theory in Social Psychology*. In: Lindsey, G., Aronson, E. (a cura di), *The Handbook of Social Psychology*, Addison-Wesley, Reading, MA, 1968.
- Deutsch, N. L., Spencer, R., *Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships*. In: *New Directions for Student Leadership*, 121, Wiley, Hoboken, New Jersey, NJ, 2009, pp. 47-70.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'Malley, C., *The evolution of research on collaborative learning*. In: Spada, E., Reimann, P. (a cura di), *Learning in Humans and Machines. Towards an interdisciplinary learning science*, Pergamon Press, Oxford, 1995, pp. 189-211.
- Del Gobbo, G., Dogliani, S., Orefice, P. (a cura di), *Competenze trasversali a scuola. Trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*, ETS, Pisa, 2011.
- Doise, W., Mugny, G., *Le développement social de l'intelligence*, InterEditions, Parigi, 1981.
- Dweck, C. S., *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Michigan Psychology Press, New York, NY, 1999 (trad. it. *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento, 2003).
- Elliot, E. S., Dweck, C. S., *Goals: An approach to motivation and achievement*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), APA - American Psychological Association, Washington DC, WA, 1988, pp. 5-12.

Francescato, D., Putton, A., Cudini, S., *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci editore, Roma, 2001.

Gagliardini, I., *L'aiuto reciproco in classe: esperienze di peer tutoring*. In: *Psicologia e Scuola*, 7, Giunti Scuola, Firenze, 2010, pp. 11-18.

Gardner, H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano, 1999.

Gardner, A. L., Mason, C. L., Matyas, M. L., *Equity, Excellence and 'Just Plain Good Teaching'*. In: *The American Biology Teacher*, 51(2), University of California Press, Oakland, CA, 1989, pp. 72-77.

Giovannini, V., *Ambienti innovativi per l'apprendimento: Modelli interpretativi e contributi di esperienze. Uno studio sull'organizzazione di Scuola-Città Pestalozzi a Firenze*, Dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, 26° ciclo, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Bologna, 2014.

Giovannini, V., *Il tempo della scuola: implicazioni per il lavoro docente*. In: *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2), supplemento, Università Ca' Foscari, Venezia, 2016, pp. 383-390.

Giovannini, V., Giuliani, F., Mondini, C., *Imparare a scegliere*. In: *La Vita Scolastica*, 6, Giunti Scuola, Firenze, 2017.

Gresham, F. M., Elliott, S. N., *Social Skills Deficits of Learning-Disabled Students: Issues of Definition, Classification, and Assessment*. In: *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3(2), ALA - American Library Association, Chicago, IL, 1987, pp. 131-148.

Gordon, T., *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti, Firenze, 1991.

Goussot, A., *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*. In: *Educazione democratica*, 3(5), Edizioni del Rosone, Foggia, 2013, pp. 15-46.

Hattie, J., *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Londra, 2008.

Holec, H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981 (Council of Europe Publishing, Strasburgo, 1979).

Hooper, S., Hannafin, M. J., *Cooperative CBI: The Effects of Heterogeneous versus Homogeneous Grouping on the Learning of Progressively Complex Concepts*. In: *Journal of Educational Computing Research*, 4(4), SAGE Publishing, Thousand Oaks, CA, 1988, pp. 413-424.

Johnson, D. W., *Social interdependence: interrelationships among theory, research, and practice*. In: *American psychologist*, 58(11), APA - American Psychological Association, Washington DC, WA, 2003, pp. 934-945.



Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Interaction Book Company, Edina, MN, 1989.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Peers: the Key to Healthy Development and Socialization*. In: *Character*, 2(11), 1983, pp. 1-8.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Relationships Between Black and White Students in Intergroup Cooperation and Competition*. In: *The Journal of Social Psychology*, 125(4), Taylor & Francis Group, Abingdon-on-Thames, 1985, pp. 421-428.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Cooperative Learning and classroom and school climate*. In: Fraser, B. J., Walberg, H. J. (a cura di), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*, Pergamon Press, New York, NY, 1991, pp. 55-74.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Creative controversy. Intellectual Challenge in the Classroom*, Interaction Book Company, Edina, MN, 1992.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Constructive Conflicts in the School*. In: *Journal of Social Issues*, 50(1), Wiley, Hoboken, New Jersey, NJ, 1994, pp. 117-137.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, Allyn & Bacon, Boston, MA, 1991, 1994.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., *Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research*. In: *Review of Educational Research*, 66(4), AERA - American Educational Research Association, Washington DC, WA, 1996, pp. 459-506.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., *The Nuts & Bolts of Cooperative Learning*, Interaction Book Company, Edina, MN, 1994 (trad. it. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 1996).

Kagan, S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000.

Kessler, R. C., Price, R. H., Wortman, C. B., *Social factors in psychopathology: stress, social support, and coping processes*. In: *Annual Review of Psychology*, 36(1), Palo Alto, CA, 1985, pp. 531-572.

Kuhn, D., Amsel, E., O'Loughlin, M., *The Development of Scientific Thinking Skills*, Academic Press, Cambridge, MA, 1988.

Lamb, T., Reinders, H., *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities, and responses*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 2008.

Lazarowitz R., Karsenty, G., *Cooperative learning and student academic achievement, process skills, learning environment and self-esteem in 10th grade biology*. In: Sharan, S. (a cura di), *Cooperative Learning. Theory and Research*, Praeger, New York, NY, 2009, pp. 123-149.

Lewin, K., *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*, Harper & Brothers, New York, NY, 1951.

Little, D., *Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way*. In: Mäkinen, K., Kaikkonen, P., Kohonen, V. (a cura di), *Future perspectives in foreign language education*, Oulu University Press, Oulu, 2004, pp. 15-25.

Liverta Sempio, O., Marchetti, A., Castelli, I., Lecciso, F., Pezzotta, C., *Mentalizzazione e competenza sociale. La comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico*. Franco Angeli, Milano, 2005.

McCombs, B. L., Whisler, J. S., *The Role of Affective Variables in Autonomous Learning*. In: *Educational Psychologist*, 24(3), Routledge, Londra, 1989, pp. 277-306.

McKeachie, W., Pintrich, P., Yi-Guang, L., Smith, D., *Teaching and Learning in the University Classroom. A Review of the Research Literature*, The Regents of the University of Michigan, Ann Arbor, MI, 1986.

Menegale, M., *L'apprendimento autonomo e le lingue straniere: stato dell'arte e nuovi percorsi di ricerca*. In: *Studi di Glottodidattica*, 3, Università degli Studi di Bari, Bari, 2009, pp. 60-73.

MIUR, *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*, comitato scientifico nazionale per le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (a cura di), MIUR, 2018.  
Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> [19 maggio 2022].

MIUR, *Monitoraggio delle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo (art. 1, DPR 89/2009)*, 2012.

Moskowitz, J. M., Malvin, J. H., Schaeffer, G. A., Schaps, E., *Evaluation of a cooperative learning strategy*. In: *American Educational Research Journal*, 20(4), AERA - American Educational Research Association, Washington DC, WA, 1983, pp. 687-696.

Neer, M. R., *The development of an instrument to measure classroom apprehension*. In: *Communication Education*, 36(2), Routledge, Londra, 1987, pp. 154-166.

Novara, D., Passerini, E., *Con gli altri imparo. Far funzionare la classe come gruppo di apprendimento*, Erickson, Trento, 2015.

Parsloe, E., Wray, M., *Coaching and Mentoring. Practical methods to improve learning*, Kogan Page, Londra, 2000.

Pemberton, R., Li, E. S. L., Or, W. W. F., Pierson, H. D., *Taking control. Autonomy in Language Learning* (Vol. 1). Hong Kong University Press, Hong Kong, 1996.

Perret-Clermont, A.-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berna, 1979.

- Piaget, J., *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze, 1962.
- Piaget, J., *Giudizio e ragionamento nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C., *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci editore, Roma, 2009.
- Pontecorvo, C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Pontecorvo, C., *Interazione sociale e costruzione della conoscenza: paradigmi a confronto e prospettive di ricerca*. In: Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C., *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci editore, Roma, 2009.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., Zucchermaglio, C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- Putnam, J. W., *The Process of Cooperative Learning*. In: Putnam, J. W. (a cura di), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*, Brookes Publishing, Baltimore, MD, 1993, pp. 15-49.
- Quinn, M. M., Jannasch-Pennell, A., Rutherford Jr, R. B., *Using Peers as Social Skills Training Agents for Students With Antisocial Behavior: A Cooperative Learning Approach*. In: *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 39(4), Taylor & Francis Group, Abingdon-on-Thames, 1995, pp. 26-31.
- Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., Weinstein, C. E., *Self-Regulated Learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting*. In: *Journal of Experimental Education*, 60(4), Taylor & Francis Group, Abingdon-on-Thames, 1992, pp. 293-306.
- Rhodes, J. E., *Stand by Me. The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2002.
- Roberts, A., *Mentoring Revisited. A Phenomenological Reading of the Literature*. In: *Mentoring & Tutoring. Partnership in Learning*, 8(2), Routledge, Londra, 2000, pp. 145-170.
- Scardamalia, M., *Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge*. In: *Liberal education in a knowledge society*, Open Court, Chicago, IL, 2002, pp. 67-98.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (a cura di), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications*, Routledge, Londra, 2012.
- Sclavi, M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano, 2003.
- Sharan, S., *Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations*. In: *Review of Educational Research*, 50(2), AERA - American Educational Research Association, Washington DC, WA, 1980, pp. 241-271.

Sharan, Y., Sharan, S., *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1998.

Sharan, Y., Sharan, S., *Group Investigation in the cooperative classroom*. In: Sharan, S. (a cura di), *Handbook of Cooperative Learning methods*, Greenwood Press, Westport, CT, 1994, pp. 97-114.

Sharan, S., Shaulov, A., *Cooperative Learning, Motivation to Learn, and Academic Investigation*. In: Sharan, S. (a cura di), *Cooperative Learning: Theory and Research*, Praeger, New York, NY, 1990, pp. 173-202.

Sharan, Y., Sharan, S., *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*, Teacher's College Press, New York, NY, 1992.

Slavin, R. E., *Student team Learning: An Overview and Practical Guide (Developments in Classroom Instruction)*, National Educational Association, Washington DC, WA, 1988.

Slavin, R. E., *Synthesis of Research on Cooperative Learning*. In: *EL - Educational Leadership*, 48(5), Alexandria, VA, 1991, pp. 71-82.

Slavin, R. E., *Cooperative learning in elementary schools*. In: *Education 3-13*, 43(1), Routledge, Londra, 2015, pp. 5-14.

Swing, S., Peterson, P., *The Relationship of Student Ability and Small-Group Interaction to Student Achievement*. In: *American Educational Research Journal*, 19(2), AERA - American Educational Research Association, Washington DC, WA, 1982, pp. 259-274.

Thanasoulas, D., *What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered?* In: *The Internet TESL Journal*, 6(11), 2000, pp. 37-48.

Topping, K., *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento, 2014.

Tudge, J. R. H., Rogoff, B., *Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives*. In: Bornstein, M. H., Bruner, J. S. (a cura di), *Interaction in Human Development*, LEA, Hillsdale, NJ, 1989.

Vaughn, S., Haager, D., *The Measurement and Assessment of Social Skills*. In: Lyon, G. Reid (a cura di), *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities: New Views on Measurement Issues*, Brookes Publishing, Baltimore, MD, 1994, pp. 552-575.

Vygotskij, L., *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978 (trad. it. *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987).

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G., *The Role of Tutoring in Problem Solving*. In: *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), Pergamon Press, Oxford, 1976, pp. 89-100.

## Registrazioni webinar

Liceo Scientifico “Antonio Roiti” (Ferrara), *Progetto HoPE - Hands-on Physics Experience with MIT. Un modo nuovo: apprendimento attivo, investigativo, esperienziale, collaborativo, autonomo*, webinar del 27 maggio 2021 nell’ambito delle iniziative promosse da INDIRE in seno alla “Biblioteca dell’Innovazione”. Durata 50' 50".

Disponibile in: <https://indire.webex.com/indire/lsr.php?RCID=f5c09e37ffac4ce7c36907415097f85d> [19 maggio 2022].

Liceo Scientifico “Giulietta Banzi Bazoli” (Lecce), *Creatività e apprendimento: gli studenti protagonisti al Liceo “Banzi” di Lecce*, webinar del 3 giugno 2021 nell’ambito dell’iniziativa “Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative”. Durata 1h 42' 46".

Disponibile in:

<https://indire.webex.com/recordingservice/sites/indire/recording/12cad8f3a6ab10398abb005056a2ce6c/playback> [19 maggio 2022].

IC “Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano” (Supersano, Lecce); “Scuola-Città Pestalozzi” (dell’IC “Centro Storico-Pestalozzi” di Firenze); “IC 3 di Modena” (Modena). *Apprendimento autonomo e tutoring nelle scuole del primo ciclo*, webinar del 17 giugno 2021 nell’ambito dell’iniziativa “Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative”. Durata 1h 31' 17".

Disponibile in:

<https://indire.webex.com/recordingservice/sites/indire/recording/67a9b997b1ac10399db9005056a2ce6c/playback> [19 maggio 2022].

ISIS “Arturo Malignani” (Udine), *Apprendimento autonomo e tutoring nella scuola secondaria di II grado*, webinar del 30 giugno 2021 nell’ambito dell’iniziativa “Formarsi e confrontarsi con le Avanguardie educative”. Durata 1h 44' 49".

Disponibile in:

<https://indire.webex.com/recordingservice/sites/indire/recording/21b663fcbbe21039b3f7005056a2c175/playback> [19 maggio 2022].

## Video

Bianchini, M., *L’educazione affettiva alla Scuola-Città Pestalozzi*, Rinascimento.tv, Milano, 2015.

Durata: 13' 53".

Disponibile in: [https://youtu.be/rmyCf\\_Jlm10](https://youtu.be/rmyCf_Jlm10) [19 maggio 2022].

“Per noi l’educazione affettiva è di fatto una materia, ha un curriculum; questo perché volevamo darle una dignità, come la hanno le altre discipline; l’idea era quella di ritagliarle un posto importante nell’orario scolastico. L’educazione affettiva è qualcosa di trasversale, ed è un percorso che dura un triennio che vede coinvolti giovani dai 6 ai 14 anni” (Matteo Bianchini, maestro della “Scuola-Città Pestalozzi”).

Bondi, F., Bicchieri, C. (regia, soggetto, sceneggiatura di), *Educazione affettiva*, documentario, Ardaco Productions, Milano, 2013, DVD. Durata: 50'.



Trailer disponibile in: <https://vimeo.com/114891997> [19 maggio 2022].

“Una quinta elementare agli ultimi giorni di scuola: emozioni e paura del futuro scorrono nella vita della classe della Scuola ‘Pestalozzi’ di Firenze. Il documentario racconta in maniera intima e naturale alcuni momenti della classe in gita scolastica, metafora del delicato passaggio dall’infanzia all’adolescenza che i bambini affrontano insieme ai loro maestri Matteo e Paolo. [...] È la storia di una crescita, l’attraversamento di un lento e naturale distacco di un gruppo di bambini [...], scandito dai rituali, le ansie, le paure che accompagnano questi momenti [...]. Il documentario mostra come alla base del rispetto dei diritti umani e della crescita della persona vi sia l’educazione allo sviluppo affettivo ed emotivo del bambino e di quanto questa sia parte integrante della sua istruzione primaria, anche nella scuola pubblica” (dal folder informativo del documentario).

“Scuola-Città Pestalozzi” (Firenze), *Peer tutoring: grammatica in prima secondaria*, 2016. Durata 9' 12". Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=2DS202LajZc&t=302s> [19 maggio 2022].

“Scuola-Città Pestalozzi” (Firenze), *Il peer tutoring raccontato dagli studenti*, 2018. Durata 6' 07". Disponibile in: <https://youtu.be/rfn4pAjF4hM> [19 maggio 2022].

Liceo Scientifico “Giulietta Banzi Bazoli” (Lecce), *BanziNotes*, 2021. Durata 11' 05". Disponibile in: <https://biblioteca.indire.it/esperienza/view/420/banzinotes> [19 maggio 2022].

Liceo Scientifico “Antonio Roiti” (Ferrara), *HoPE - Hands-on Physics Experience with MIT*, 2021. Durata 9' 28".

Disponibile in: <https://biblioteca.indire.it/esperienza/view/442/hope-hands-on-physics-experience-with-mit> [19 maggio 2022].

Tre docenti raccontano come, durante il lockdown, è stato possibile realizzare attività didattiche ‘a distanza’ portando il progetto “HoPE” “dentro le case” dei loro studenti; attività che, unitamente all’obiettivo dell’apprendimento, avessero anche quello della conservazione della relazione fra i giovani, per supportarli nel momento dell’isolamento.

Liceo Scientifico “Antonio Roiti” (Ferrara), *HoPE - Hands-on Physics Experience with MIT*, 2021. Durata 10' 29".

Disponibile in: <https://youtu.be/dWSIED4FjPM> [19 maggio 2022].

Il video di presentazione del progetto “HoPE”; sottotitolato in lingua inglese, il video, oltre a illustrare le peculiarità di “HoPE”, contiene significative testimonianze raccontate in prima persona da alcuni degli studenti del Liceo Scientifico “Antonio Roiti” coinvolti nel progetto.



## “Una scuola a misura di adolescente”. Dal sito del collège “Clisthène” (Bordeaux, Francia)

Il collège “Clisthène” di Bordeaux (Francia) è una scuola sperimentale pubblica nata nel 2002. Definita “scuola a misura di adolescente”, è collocata in una zona popolare, tra un quartiere ‘difficile’ e un altro la cui qualità della vita è buona; gli studenti – circa 200, di età compresa tra gli 11 e i 15 anni – provengono da ambedue i quartieri e quindi posseggono background diversi; ciò dà luogo a un mix sociale che nel tempo si è rivelato particolarmente stimolante nelle attività didattiche (e non solo) e nei rapporti tra le persone che frequentano il “Clisthène”.

In questo contesto, la figura del tutor (con tutto ciò che ruota attorno alla sua funzione) e la riorganizzazione del tempo scuola, risultano due leve fondamentali sulle quali il collège poggia il progetto educativo.

*La tutrice ou le tuteur, pivot de l'accompagnement de chaque élève.* Vedi la pagina del sito, disponibile in: <http://www.clisthene.org/decouvrir-letutorat/le-tutorat/> [19 maggio 2022].

L'orario scolastico del “Clisthène” contempla due momenti la settimana chiamati *Aide au travail* nei quali gli studenti possono lavorare in gruppo seguiti da un tutor (o da un adulto). Vedi la pagina del sito, disponibile in: [clisthene.org/reorganiser-aideautravail/laide-au-travail/](http://www.clisthene.org/reorganiser-aideautravail/laide-au-travail/) [19 maggio 2022].

Nell'orario scolastico del “Clisthène” sono previsti anche i cosiddetti *Temps de bilan*; si tratta un incontro settimanale – moderato da un animatore, con un preciso ordine del giorno – in cui gli studenti, riuniti in gruppi di tutoraggio, secondo la modalità “giro di tavolo”, si scambiano informazioni e aggiornamenti su quanto, ad esempio, è accaduto in settimana, su alcuni aspetti della vita della scuola, per riflettere e dibattere su un determinato tema, per fare il punto della situazione su un dato evento, per confrontarsi su alcune idee, ecc. Vedi la pagina del sito, disponibile in:

<http://www.clisthene.org/reorganiser-tempsbilan/le-temps-de-bilan/> [19 maggio 2022].

Home page: <http://www.clisthene.org/>



## Allegati

*I cinque documenti qui raccolti sono stati prodotti dall'“IC 3 di Modena” (MO), dall'IC “Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano” di Supersano (LE), dall'ISIS “Arturo Malignani” di Udine e dal Liceo Scientifico “Giulietta Banzi Bazoli” di Lecce; i documenti fanno riferimento alle attività oggetto dei percorsi di apprendimento autonomo e tutoring, alcune delle quali trattate in queste Linee guida.*

### **“IC 3 di Modena” (Modena)**

1. *Questionario sulle abitudini di studio*
2. *Attestato di valutazione*

### **IC “Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano” (Supersano, Lecce)**

3. *Documentazione e diario di bordo*

### **ISIS “Arturo Malignani” (Udine)**

4. *Griglia di valutazione delle competenze*

### **Liceo Scientifico “Antonio Roiti” (Ferrara)**

5. *Rubric di valutazione*



## All. 1. Questionario sulle abitudini di studio

**“IC 3 di Modena” - Modena**

**Scuola primaria - Scuola secondaria di primo grado**

Anno scolastico 20... - 20...

Studente/ssa
Classe
Ordine di scuola
Data

Contrassegna con una **X** la tua scelta tra le tre opzioni indicate di seguito.



**Sì**



**Non sempre**



**No**

### Autonomia / Organizzazione

Riesci a portare sempre a scuola il materiale necessario?	
Riesci a programmare i tuoi impegni per non ridurti 'all'ultimo momento'?	
Riesci a svolgere regolarmente tutti i compiti a casa?	
Riesci a preparare una “tabella di marcia” settimanale e rispettarla?	
Riesci a chiedere aiuto quando ti blocchi?	

### Metodo di studio

Ritieni che studiare sia faticoso?	
Trovi che i libri di testo siano difficili da capire?	
Riesci a riassumere le pagine da studiare in uno schema/mappa?	
Riesci a usare delle 'strategie' personali per aiutare la memoria?	





## All. 2. Attestato di valutazione

### “IC 3 di Modena” - Modena

Anno scolastico 20... - 20...

#### Il Consiglio della Classe .....

VISTA la delibera n. 1 del Collegio Docenti del 3 luglio 2020 “Organizzazione Club IN con diplomi e tutoraggio”

VISTO il decreto “Scuola secondaria di primo grado grado Mattarella IC3 Modena - Modalità di Valutazione, tutoraggio, apprendimento autonomo e Club IN” - Prot. 2358/6.3.a del 7 novembre 2020, che prevede la valutazione dei club pomeridiani e dell’attività svolta durante il tutoraggio,

#### attesta che

L’alunno/a ..... nel .... quadrimestre ha riportato le seguenti valutazioni:

<i>Fase</i>	<i>Indicatori esplicativi</i>
<b>A - Avanzata</b>	L’alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell’uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
<b>B - Intermedia</b>	L’alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove; compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
<b>C - Base</b>	L’alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
<b>D - Iniziale</b>	L’alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

<b>Club1</b> .....	
Hai partecipato in modo propositivo alle attività e hai accolto gli stimoli proposti con apertura e interesse.	<b>A - B - C - D</b>
Hai dimostrato disponibilità all’ascolto e hai applicato le conoscenze acquisite e le abilità sperimentate.	<b>A - B - C - D</b>
<b>Club2</b> .....	
Hai partecipato in modo propositivo alle attività e hai accolto gli stimoli proposti con apertura e interesse.	<b>A - B - C - D</b>
Hai dimostrato disponibilità all’ascolto e hai applicato le conoscenze acquisite e le abilità sperimentate.	<b>A - B - C - D</b>
<b>Tutoraggio</b>	
Hai pianificato le tue attività mostrando autonomia e capacità di iniziativa e hai rispettato i tempi di lavoro assegnati.	<b>A - B - C - D</b>
Hai collaborato con i compagni per consolidare il tuo sapere.	<b>A - B - C - D</b>



## All. 3. Documentazione e diario di bordo

### IC "Botrugno-Nociglia-San Cassiano-Supersano" - Supersano (LE)

Allegato B

Scheda guida/ CLASSE Prima e Seconda

Componenti del gruppo: *Alunno A., Alunno B., Alunno C., Alunno D*

#### Scheda segnaletica dei Virus mentali che ci fanno stare male

Nome del ricercato: **INGIGANTIRE**

Adesso, immedesimatevi in una PERSONA CHE TENDE A FARSÌ DELLE IDEE SBAGLIATE DEGLI ALTRI O DI QUELLO CHE SUCCUDE ATTORNO CON SÉ perché INGIGANTISCE CIÒ CHE PENSA E CIÒ CHE VEDE e tutto diventa negativo, insopportabile e insuperabili (magari capita anche a voi!!!)

In quali situazioni si può incontrare questo Virus:

(Provate a riflettere a quali possono essere le situazioni in cui vi capita di comportarvi in questo modo... magari senza rendervene subito conto!)

*Quando si trova bullismo e anche quando ci facciamo problemi.*

Quali sono i pensieri che accompagnano l'INGIGANTIRE?

(Spesso si agisce di istinto senza rendersi davvero conto di quello che sta accadendo attorno a noi... a volte ci convinciamo di cose che sono solo nella nostra testa e ci facciamo risucchiare in questo modo!!)

*I problemi sono quando abbiamo ANZIA-PAURA-NEGATIVITÀ*

Disegnate un'immagine che rappresenti efficacemente questo Virus





Descrivete quali emozioni provereste a causa di questo Virus, utilizzando questi spunti:

1) Se sbaglio il compito prenderò un brutto voto, potrebbero bocciarmi ...
ANSIA, PAURA, TRISTEZZA, PREOCCUPAZIONE, RABBIA.
2) La squadra ha perso la gara, adesso finiremo ultimi in classifica...
DELUSIONE, RABBIA, NEGATIVITA',
3) Non sopporto più queste prese in giro dei miei compagni ...
TANTA TRISTEZZA, RABBIA, DISPERAZIONE, STRESS.
4) Non ce la farò mai a farmi dei nuovi amici in classe ...
TIRIDEZZA, VERGOGNA, PAURA.

#### Soluzioni per sconfiggere il Virus:

(Quali potrebbero essere i **PENSIERI** che potrebbero aiutarvi a superare queste convinzioni che vi fanno stare male? A volte basta **cambiare PUNTO DI VISTA** per rendersi conto che forse il problema non esiste davvero!)

#### Pensieri utili:

(... puoi provare a pensare in modo diverso: Forse non è poi così importante/  
Forse non si verificherà proprio una catastrofe... /Forse è solo una situazione passeggera.../  
Forse possono succedere delle novità piacevoli...)

CERCARE DI IGNORARE, PENSARE POSITIVAMENTE,  
NON FARSI TANTI PROBLEMI, FARSI CORAGGIO.

#### Costruisci tu una nuova tabella

Mi capita di INGIGANTIRE le situazioni quando...	Cosa provo in queste situazioni?	Come posso cambiare punto di vista e superare queste sensazioni negative?
Siamo insicuri di noi e pensiamo il peggio. veniamo offesi.	disprezzo verso noi stessi	con tanta positività.
abbiamo pensieri negativi e non si trova la soluzione.	tristezza e rabbia	imparando a non ascoltare e incamminando a piccerci.
non sappiamo cosa fare	angoscia	pensando a qualcosa che ci fa stare bene.
	disperazione	non farci prendere dall'ansia e ragionare

(Questa scheda deve essere archiviata!)

Breve sondaggio sul gruppo: (crociate la risposta più adatta per ognuno di voi!)

Nome del Virus: INGIGANTIRE

### Vi capita mai di sentirvi contagiati da questo Virus?

Nome: *Alunno A.*

MAI	RARAMENTE	QUALCHE VOLTA	SPESSO	<del>DI FREQUENTE</del>	SEMPRE
-----	-----------	---------------	--------	-------------------------	--------

Nome: *Alunno B.*

MAI	RARAMENTE	<del>QUALCHE VOLTA</del>	SPESSO	DI FREQUENTE	SEMPRE
-----	-----------	--------------------------	--------	--------------	--------

Nome: *Alunno C.*

MAI	RARAMENTE	<del>QUALCHE VOLTA</del>	SPESSO	DI FREQUENTE	SEMPRE
-----	-----------	--------------------------	--------	--------------	--------

Nome: *Alunno D.*

MAI	RARAMENTE	QUALCHE VOLTA	<del>SPESSO</del>	DI FREQUENTE	SEMPRE
-----	-----------	---------------	-------------------	--------------	--------

### Bilancio dell'esperienza di Gruppo

(si risponde in gruppo, formulando una risposta comune!)

Durante lo svolgimento dell'attività (oppure adesso che hai terminato), vi siete chiesti perché vi sia stata proposta un'attività di questo genere? Sì, ce lo siamo chiesto, perché abbiamo visto un po' diverso.

Secondo voi a che scopo può servire? Può servire a ragionare sui nostri problemi perché molte volte non ci pensiamo

Alla fine di questa esperienza, pensate di aver scoperto qualcosa che potrà esservi utile? Sì, perché ci ha fatto riflettere anche sui problemi della nostra mente e come risolverli.

Attività: A caccia di virus mentali!

Finalità: sviluppare consapevolezza di sé

Docente rilevatore: \_\_\_\_\_

Valutazione: Avanzato (A) / Intermedio (B) / Base (C)

(da riprodurre per ogni gruppo)

<p>Alunno: <i>Alunno A.</i></p>	<p><b>Descrittore 3: (Consapevolezza di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alunno dimostra fiducia nelle proprie capacità <u>A</u></li> <li>• Riconosce le proprie difficoltà <u>B</u></li> <li>• Esprime emozioni positive e negative <u>B</u></li> </ul>	<p><b>Descrittore 1: (Gestione di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alunno rispetta il fattore tempo <u>A</u></li> <li>• Comprende le proprie emozioni <u>B</u></li> <li>• Esprime il proprio contributo nell'ambito del gruppo di lavoro <u>A</u></li> </ul>
<p>Alunno: <i>Alunno B.</i></p>	<p><b>Descrittore 3: (Consapevolezza di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alunno dimostra fiducia nelle proprie capacità <u>B/C</u></li> <li>• Riconosce le proprie difficoltà <u>B/C</u></li> <li>• Esprime emozioni positive e negative <u>B/C</u></li> </ul>	<p><b>Descrittore 1: (Gestione di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alunno rispetta il fattore tempo <u>B</u></li> <li>• Comprende le proprie emozioni <u>B/C</u></li> <li>• Esprime il proprio contributo nell'ambito del gruppo di lavoro <u>A/B</u></li> </ul>
<p>Alunno: <i>Alunno C.</i></p>	<p><b>Descrittore 3: (Consapevolezza di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alunno dimostra fiducia nelle proprie capacità <u>A</u></li> <li>• Riconosce le proprie difficoltà <u>A</u></li> <li>• Esprime emozioni positive e negative <u>A</u></li> </ul>	<p><b>Descrittore 1: (Gestione di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alunno rispetta il fattore tempo <u>A</u></li> <li>• Comprende le proprie emozioni <u>A</u></li> <li>• Esprime il proprio contributo nell'ambito del gruppo di lavoro <u>A</u></li> </ul>
<p>Alunno: <i>Alunno D.</i></p>	<p><b>Descrittore 3: (Consapevolezza di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alunno dimostra fiducia nelle proprie capacità <u>A</u></li> <li>• Riconosce le proprie difficoltà <u>A</u></li> <li>• Esprime emozioni positive e negative <u>A</u></li> </ul>	<p><b>Descrittore 1: (Gestione di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'alunno rispetta il fattore tempo <u>A</u></li> <li>• Comprende le proprie emozioni <u>A</u></li> <li>• Esprime il proprio contributo nell'ambito del gruppo di lavoro <u>A</u></li> </ul>



## Diario di Bordo

(I docenti presenti in aula, anoteranno le proprie osservazioni in merito allo svolgimento dell'attività)

L'attività proposta ha suscitato l'interesse generale della classe che, nonostante qualche difficoltà iniziale nella gestione del turno di voce e nel rispetto dei ruoli, ha svolto l'attività rispettando i tempi.

Nel momento del confronto finale, i portavoce dei vari gruppi hanno illustrato alla classe i risultati del lavoro. I compagni hanno ascoltato con attenzione e sono intervenuti in modo pertinente per condividere i propri pensieri.

Data: 29/01/2019	Argomento attività svolta: "A caccia di NEWS"
---------------------	--------------------------------------------------

Osservazioni:

I ragazzi lavorano autonomamente. All'interno di ogni gruppo vi è un acceso scambio di idee, l'attività grafica sta stimolando molto la creatività degli allievi. Anche Andrea ne è molto coinvolto. I ragazzi che compongono il gruppo di Andrea cercano di stimolarlo nelle partecipazioni. A tal fine l'allievo realizza una piccola parte del disegno e riporta alcune osservazioni su di un foglio di carta. All'interno di ogni gruppo si sono suddivisi il lavoro che svolgono con entusiasmo. In alcuni momenti ci sono scambi di idee tra il gruppo di Melet e quello di Leolini.

- ① Pretendere: benissimo iniziato (di Andrea) GEMIOLE (PUSVIALE)
- ② INGROSSIRE → reggere con attività ignorando suggerimenti appena
- ③ Svalutare → Ponderi in giro quando → ONE FIDEL IN SE STESSI, chiedi aiuto ad compagni ed adulti.
- ④ Generalizzare: non riprova

Data:	Argomento attività svolta:
⑤ Dare interpretazione sbagliata → creare fraintendimenti e così si fanno affari per altri	

Osservazioni:

**Allegato 1**

**Valutazione del comportamento/ CLASSE Prima**

*ATTIVITÀ: Autoritratto a sorpresa*

Docente rilevatore: \_\_\_\_\_

*FINALITÀ*

**Favorire l'autostima, la capacità di confrontarsi e collaborare**

**Valutazione: Avanzato (A) / Intermedio (B) / Base (C)**

(da riprodurre per tutta la classe)

<p>Alunno: <i>Nome 1</i></p>	<p><b>Descrittore 1: (Consapevolezza di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'alunno comprende proprie potenzialità e limiti <u>B</u></li> <li>È in grado di riconoscere gli effetti delle emozioni nel proprio corpo e nei propri comportamenti <u>B</u></li> </ul>	<p><b>Descrittore 2: (Gestione di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'alunno riconosce le proprie emozioni <u>A</u></li> </ul>
<p>Alunno: <i>Nome 2</i></p>	<p><b>Descrittore 1: (Consapevolezza di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'alunno comprende proprie potenzialità e limiti <u>B</u></li> <li>È in grado di riconoscere gli effetti delle emozioni nel proprio corpo e nei propri comportamenti <u>C</u></li> </ul>	<p><b>Descrittore 2: (Gestione di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'alunno riconosce le proprie emozioni <u>B</u></li> </ul>
<p>Alunno: <i>Nome 3</i></p>	<p><b>Descrittore 1: (Consapevolezza di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'alunno comprende proprie potenzialità e limiti <u>B</u></li> <li>È in grado di riconoscere gli effetti delle emozioni nel proprio corpo e nei propri comportamenti <u>B</u></li> </ul>	<p><b>Descrittore 2: (Gestione di sé)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>L'alunno riconosce le proprie emozioni <u>B</u></li> </ul>

**Allegato B**

**SCHEDA individuale/ CLASSE Prima e Seconda**

*ATTIVITÀ: Autoritratto a sorpresa*

**Nome dell'alunno** \_\_\_\_\_

**Dopo aver svolto l'attività, alla fine del confronto con gli altri come ti senti?** \_\_\_\_\_

Ti senti soddisfatto, provi una sensazione positiva? \_\_\_\_\_

Hai provato ansia mentre gli altri parlavano di te, o ti sei divertito? \_\_\_\_\_

Sei rimasto deluso da quello che hanno detto di te nel cerchio? \_\_\_\_\_

Ti hanno riconosciuto subito, o alla fine ti sei svelato da solo? \_\_\_\_\_

**Ascoltando i tuoi compagni parlare del tuo disegno, hai scoperto delle cose di te che non ti aspettavi?**

\_\_\_\_\_

Ascoltando gli altri fare ipotesi sugli autoritratti della classe, hai scoperto qualità che non conoscevi dei tuoi compagni? (fai degli esempi) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**È stato difficile fare il tuo autoritratto?** \_\_\_\_\_

Perché? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Allegato B

SCHEDA individuale/ CLASSE Prima

ATTIVITÀ: Autoritratto a sorpresa

Nome dell'alunno Alunno A (Italiano L2)

Dopo aver svolto l'attività, alla fine del confronto con gli altri come ti senti? MI SENTO MOLTO FELICE DEL MIO POSTO COME COMPORTAMENTO E HO IMPARATO COSE NUOVE

Ti senti soddisfatto, provi una sensazione positiva? SI QUANTO DI NON GIUDICARE LE PERSONE

Hai provato ansia mentre gli altri parlavano di te, o ti sei divertito? SI UN PO'

Sei rimasto deluso da quello che hanno detto di te nel cerchio? SI

Ti hanno riconosciuto subito, o alla fine ti sei svelato da solo? MI HANNO RICONOSCIUTO

Ascoltando i tuoi compagni parlare del tuo disegno, hai scoperto delle cose di te che non ti aspettavi?

SI CON QUALCHE COMPAGNO

Ascoltando gli altri fare ipotesi sugli autoritratti della classe, hai scoperto qualità che non conoscevi dei tuoi compagni? (fai degli esempi) UN COMPAGNO AVEVA FATTO UNO DI SCARPE E IO DA LUI HO CAPITO CHE E' UN BRAVO PAGARZO

È stato difficile fare il tuo autoritratto? SI

Perché? NON CONOSCOVO ME STESSA

Allegato B

SCHEDA individuale/ CLASSE Prima

ATTIVITÀ: Autoritratto a sorpresa

Nome dell'alunno Alunno B.

Dopo aver svolto l'attività, alla fine del confronto con gli altri come ti senti? MI SENTO FELICE E DIVERTITO, PERCHE' MI E' PIACIUTO INDIVIDUARE I TRATTI.

Ti senti soddisfatto, provi una sensazione positiva? SI SONO SODDISFATTO.

Hai provato ansia mentre gli altri parlavano di te, o ti sei divertito? MI SONO DIVERTITO MOLTO PERCHE' TUTTI MI GUARDAVANO.

Sei rimasto deluso da quello che hanno detto di te nel cerchio? NO, ANZI MOLTO CONTENTE

Ti hanno riconosciuto subito, o alla fine ti sei svelato da solo? MI HANNO RICONOSCIUTO SUBITO PER I CAPELLI.

Ascoltando i tuoi compagni parlare del tuo disegno, hai scoperto delle cose di te che non ti aspettavi?

NO

Ascoltando gli altri fare ipotesi sugli autoritratti della classe, hai scoperto qualità che non conoscevi dei tuoi compagni? (fai degli esempi) SI AD ESEMPIO CHE NAN E TUCHELE HANNO UN NASO CHE DIVERTE

È stato difficile fare il tuo autoritratto? UN PO' DURE

Perché? PERCHE' NON SONO MOLTO ZUSCITO O "MASCARDEMI" NELL'AUTORITRATTO.

# AUTORITRATTO A SORPRESA

## Diario di Bordo

(I docenti presenti in aula, annoteranno le proprie osservazioni in merito allo svolgimento dell'attività)

I ragazzi sono disposti con i loro banchi a recepire serenamente vedendo il proprio autoritratto con qualche incisione iniziale nell'uso delle forbici. Svolgono l'attività rispettando il tempo. Si forma il cerchio per le scoperte dei ritmi. L'attività si svolge in modo molto rumoroso ma via dell'entusiasmo con cui hanno vissuto l'attività. L'esperienza è stata vivida in modo molto nuovo, e nello scambio di esperienze loro non emerge molte motivazioni. L'attività si conclude entro il tempo delle compilate finali. Si farà compilare le schede di autovalutazione durante alle fine ore di lavoro.





## All. 4. Griglia di valutazione delle competenze

### ISIS "Arturo Malignani" - Udine

Competenze / evidenze		Non raggiunto	Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
<b>Competenza comunicativa nella madrelingua</b>	<b>Efficacia comunicativa rispetto allo scopo e al destinatario</b>	Il testo non è presente oppure non è adatto allo scopo e al destinatario.	Il testo è stato redatto con qualche aiuto ed è abbastanza adatto allo scopo e al destinatario.	Il testo è stato redatto in autonomia ed è nel complesso adatto allo scopo e al destinatario.	Il testo è stato redatto in autonomia, è adatto allo scopo e al destinatario ed è efficace e pertinente.
	<b>Correttezza nella trasposizione dal discorso indiretto al discorso diretto</b>	Il testo realizzato non è corretto nella trasposizione dal discorso indiretto al discorso diretto.	Il testo realizzato è sufficientemente corretto nella trasposizione dal discorso indiretto al discorso diretto.	Il testo realizzato, stringato e semplice, è corretto nella trasposizione dal discorso indiretto al discorso diretto.	Il testo realizzato, ricco e articolato, è pienamente corretto nella trasposizione dal discorso indiretto al discorso diretto.
	<b>Originalità e creatività del testo scritto</b>	Il testo realizzato non presenta caratteri di originalità e/o di creatività.	Il testo realizzato presenta alcuni caratteri di originalità e/o di creatività.	Il testo realizzato presenta diversi caratteri di originalità e/o di creatività.	Il testo realizzato presenta numerosi caratteri di originalità e/o di creatività.
<b>Competenza digitale</b>	<b>Utilizzo di Scratch per la creazione della storia digitale</b>	Utilizzo di Scratch non adeguato: mancanza di salvataggio del file e/o mancanza di almeno uno sfondo e/o di almeno un personaggio e/o di una sequenza semplice di istruzioni.	Utilizzo di Scratch nelle funzionalità di base: salvataggio del file, scelta di uno sfondo tra quelli presenti, scelta di un personaggio tra quelli presenti, associazione di una semplice sequenza di istruzioni ad un personaggio/elemento. Utilizzo del Software solo offline.	Utilizzo efficace di Scratch con la presenza di alcune funzionalità avanzate: scelta di uno sfondo tra quelli presenti e/o di uno personalizzato, scelta di un personaggio tra quelli presenti e/o di uno personalizzato, associazione di una sequenza articolata di istruzioni ad un personaggio/elemento. Utilizzo di Scratch anche online.	Utilizzo di Scratch con efficacia, dimestichezza, autonomia e spirito critico. Utilizzo preminente di personalizzazioni e nello sfondo e/o nei personaggi e/o nell'uso di suoni. Utilizzo preminente di sequenze di istruzioni articolate per i personaggi e gli ambienti. Utilizzo di Scratch anche online.

<b>Competenza digitale (segue)</b>	<b>Utilizzo della bacheca Padlet per la condivisione online di personaggi, sfondi, disegni e della traccia di narrazione</b>	Utilizzo della bacheca non adeguato: non sono presenti elementi in bacheca e/o non sono pertinenti.	Utilizzo con sufficiente disinvoltura: la bacheca viene usata per la condivisione di alcuni disegni/file/foto preparati per la storia animata.	Utilizzo efficace: la bacheca viene utilizzata per la condivisione di molti dei disegni/file/foto preparati per la storia animata. La consegna è abbastanza ordinata ed è utile alla fruizione all'interno della storia. Non sono presenti didascalie e commenti.	Si usa lo strumento con efficacia, domestichezza e spirito critico. La bacheca viene utilizzata per la condivisione di tutti i disegni/file/foto preparati per la storia animata. La consegna segue ordine e logica chiari, utili alla efficace fruizione all'interno della storia. Sono presenti alcune didascalie e/o commenti.
<b>Competenze di cittadinanza</b>	<b>Progettare</b>	Non conosce e non utilizza le diverse fasi dell'attività progettuale, di programmazione, pianificazione, esecuzione e di controllo.	Conosce e utilizza sufficientemente le diverse fasi dell'attività progettuale, di programmazione, pianificazione, esecuzione e di controllo.	Conosce e utilizza autonomamente le diverse fasi dell'attività progettuale, di programmazione, pianificazione, esecuzione e di controllo.	Conosce e utilizza con sicurezza le diverse fasi dell'attività progettuale, di programmazione, pianificazione, esecuzione e di controllo.
	<b>Collaborare</b>	Non comprende quali atteggiamenti e quali comportamenti assumere in situazioni interattive semplici e complesse al fine di apportare un contributo qualificato.	Comprende sufficientemente quali atteggiamenti e quali comportamenti assumere in situazioni interattive semplici e complesse al fine di apportare un contributo qualificato.	Comprende con maestria quali atteggiamenti e quali comportamenti assumere in situazioni interattive semplici e complesse al fine di apportare un contributo qualificato.	Comprende con estrema destrezza quali atteggiamenti e quali comportamenti assumere in situazioni interattive semplici e complesse al fine di apportare un contributo qualificato.

## All. 5. Rubric di valutazione

# Progetto “HoPE - Hands-on Physics Experience with MIT”

Liceo Scientifico “Antonio Roiti” - Ferrara

	Livello				
	Competenza afferente	Avanzato (A)	Intermedio (B)	Base (C)	Iniziale (D)
<b>Collaborazione</b>	<b>STEM CITTADINANZA PERSONALE</b>	Collabora in modo efficace e costruttivo, dimostrando interesse e curiosità per il compito assegnato.	Rispetta il proprio ruolo all'interno del gruppo e fornisce contributi.	Si limita a fare ciò che viene richiesto; a volte fornisce il proprio contributo.	Incontra difficoltà a collaborare all'interno del gruppo e raramente fornisce il proprio contributo.
<b>Interazione</b>	<b>STEM CITTADINANZA</b>	Interagisce rispettando le diversità e comprendendo le esigenze dell'altro all'interno del gruppo.	Ascolta e rispetta il parere dell'altro o del gruppo.	Svolge il proprio ruolo ma raramente ascolta il gruppo.	Tende ad agire da solo/a, senza rispettare il parere del gruppo.
<b>Comunicazione</b>	<b>STEM CITTADINANZA ALFABETICO-FUNZIONALE</b>	Utilizza le proprie conoscenze tecniche e linguistiche per comunicare con un linguaggio specifico corretto e adeguato.	Comunica utilizzando un linguaggio specifico ma non sempre adeguato al contesto.	Comunica senza utilizzare un linguaggio specifico.	Comunica in modo improprio.
<b>Svolgimento del compito</b>	<b>STEM</b>	Rispetta gli orari e le consegne al fine di svolgere al meglio il proprio compito.	Rispetta le consegne con discreta motivazione.	Rispetta le consegne dimostrando, però, scarsa motivazione personale o convinzione.	Non sempre rispetta le consegne.
<b>Disponibilità al confronto e al rispetto</b>	<b>MULTILINGUISTICA PERSONALE</b>	Lavora con grande e costante disponibilità e apertura a un dialogo critico e costruttivo.	Lavora con discreta disponibilità al dialogo costruttivo.	Non sempre si dimostra disponibile al confronto, ma è in grado di rispettare i diversi punti di vista.	Non sempre si dimostra disponibile al confronto e rispettoso dei diversi punti di vista.
<b>Gestione della complessità</b>	<b>PERSONALE SOCIALE</b>	Gestisce in autonomia le situazioni problematiche, riflette criticamente, prende decisioni e individua soluzioni.	Gestisce con discreta autonomia le situazioni problematiche, riflette criticamente, prende decisioni e individua soluzioni.	Gestisce con il supporto di altri le situazioni problematiche.	È in difficoltà nel gestire anche semplici situazioni problematiche.
<b>Condivisione</b>	<b>CITTADINANZA PERSONALE SOCIALE</b>	Mette sempre e con entusiasmo a disposizione del gruppo le proprie abilità e conoscenze per svolgere il compito nel miglior modo possibile.	Generalmente mette a disposizione del gruppo le proprie abilità e conoscenze per svolgere il compito nel miglior modo possibile.	Mette a disposizione del gruppo le proprie abilità e conoscenze solo quando è sollecitato/a.	È in difficoltà nel mettere a disposizione del gruppo le proprie conoscenze e abilità.
<b>Utilizzo delle fonti</b>	<b>ALFABETICO-FUNZIONALE PERSONALE SOCIALE</b>	Ricerca e utilizza fonti diverse di informazione e di studio, rielaborandole efficacemente, per servirsene in modo appropriato.	Ricerca e utilizza in modo autonomo fonti di informazione.	Se guidato/a, ricerca e utilizza fonti e informazioni.	Non è in grado di cercare e utilizzare in modo adeguato fonti e informazioni.

