



KEY METHODOLOGY TO SUCCESSFUL COMPETENCE BASED LEARNING

Report di ricerca

1. DEFINIZIONE DI COMPETENZA

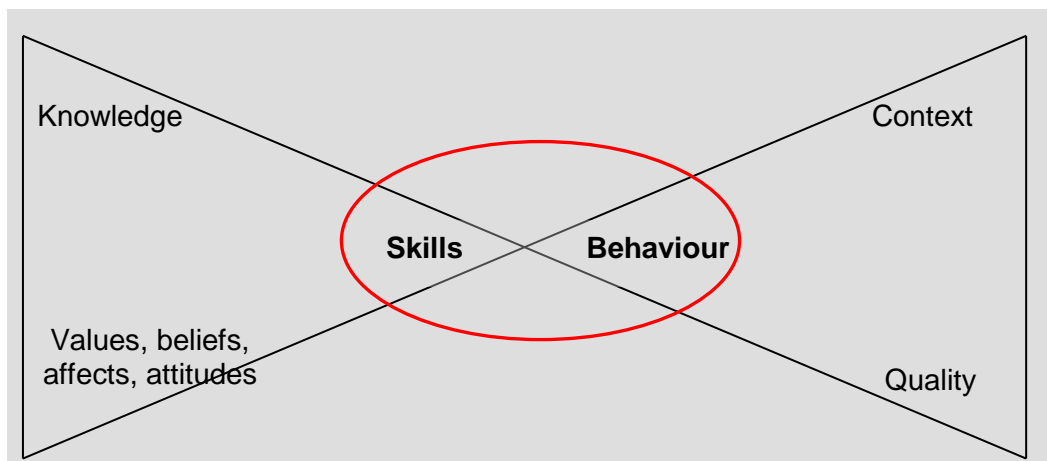
“Competence” invece di “competency”

Le parole “competence” e “competency” sono spesso usate in modo intercambiabile per indicare la “competenza” in diversi settori lavorativi anche se assumono significati diversi secondo i contesti in cui vengono utilizzate.

In campo educativo queste due parole sono state molto enfatizzate nel periodo di maggior predominanza delle teorie del comportamentismo nelle scienze sociali. La parola “competenza” è stata usata per indicare delle specifiche qualità che gli educatori dovrebbero avere per essere buoni insegnanti. Negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso il contesto educativo cominciò a cambiare. Dalle teorie comportamentiste, i ricercatori e i professionisti si rivolsero al cognitivismo, in seguito al costruttivismo, ed in particolare al costruttivismo sociale in campo educativo dove la parola “competenza” è apparsa per la prima volta.

Questi concetti sono stati descritti come una sintesi olistica di conoscenza, competenze e attitudini che permettono ad una persona di operare in contesti particolari ad un determinato livello di qualità.

Per sottolineare questa più ampia definizione olistica del termine, i pedagogisti e i diversi studiosi hanno scelto di utilizzare “competence” piuttosto che “competency”.



Il Parlamento Europeo, la Commissione Europea e il Consiglio Europeo concordano sull'importanza delle 8 competenze chiavi per l'apprendimento permanente:

1. Comunicazione nella lingua madre;
2. Comunicazione nelle lingue straniere;
3. Competenza matematica e competenze di base di scienze e tecnologia;
4. Competenza digitale;
5. Imparare ad apprendere
6. Competenze sociali e civiche;
7. Senso dell'iniziativa e delle capacità imprenditoriali;
8. Consapevolezza e capacità di espressione;

(Cf. RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18

Dicembre 2006 sulle competenze chiavi per l'apprendimento permanente <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>)

2. PERCHÈ LE COMPETENZE SONO IMPORTANTI?

Motivazione politica

Attraverso la "Strategia di Lisbona", e il successivo documento, "Europa 2020", i leader europei vogliono trasformare l'Europa in "una economia basata sulla conoscenza che sia più competitiva a livello mondiale". Dal momento che l'Europa non è dotata di molte risorse naturali, questo piano ambizioso troverebbe il suo fondamento nel "ricco potenziale delle risorse umane". Pertanto, il piano ha comportato un notevole investimento nel campo dell'istruzione e della formazione con l'introduzione del concetto di formazione permanente.

La formazione iniziale non è più sufficiente per uno studente nella società odierna e nel mercato europeo del lavoro in rapida evoluzione. L'educazione degli adulti, la formazione continua, l'apprendimento non formale, apprendimento informale, apprendimento sul posto di lavoro ... sono tutti elementi importanti dell'apprendimento permanente in risposta all'istruzione e alla formazione dei cittadini europei.

Poiché l'istruzione e la formazione è un problema nazionale di ciascun Stato membro, l'Unione Europea fissa solo gli obiettivi comuni, linee guida, indicatori e norme per invogliare gli Stati membri a raggiungere un livello comune (metodo aperto di coordinamento). Uno di questi standard è l'insieme di competenze chiave per l'apprendimento permanente: "Ogni cittadino avrà bisogno di una vasta gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapida evoluzione e altamente interconnesse. L'istruzione nel suo duplice ruolo, sia sociale ed economico, ha un ruolo fondamentale da svolgere nel garantire che i cittadini europei acquisiscano le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza".

Motivazione sociale

Un altro argomento per introdurre il concetto di "competenze" sta nella situazione internazionale e sociale della popolazione europea: l'invecchiamento della popolazione, la mobilità delle persone e delle forze lavoro. Nel sistema di certificazione formale nell'ambito della formazione il curriculum, il contesto di apprendimento, la scuola che sono stati 'convalidati vengono utilizzati come "input di base" e uno studente che ha superato i suoi

esami deve essere qualificato per svolgere alcuni compiti. In un contesto di apprendimento permanente non formale non esistono tanti elementi per convalidare il livello formativo di ingresso dello studente poiché non è possibile controllare le variabili che influenzano la qualità di questi elementi di ingresso e il contesto in cui si sviluppano. D'altra parte una persona può essere in grado di fare la cosa giusta in un dato contesto. Perché non convalidante questa 'capacità', non importa in quale contesto è stata acquisita? Anche la crescente mobilità dei (potenziali) lavoratori immigrati - con competenze precise, ma senza certificazione riconosciuta - richiede una nuova visione sulla convalida e sul passaggio dal riconoscimento degli input (elementi in entrata) al riconoscimento degli output (elementi in uscita): i risultati dell'apprendimento e le competenze eseguite.

Problemi in entrata

Il contenuto del curriculum scolastico è diventato sempre più chiaro. Nessuno è in grado di dire ciò che le persone avranno bisogno di conoscere o essere in grado di fare in 15 anni. C'è un'esplosione di conoscenza: si è calcolato che il periodo di metà-valore della conoscenza è di 18 mesi. Ciò significa che la 'conoscenza di massa raddoppia ogni 18 mesi. E' curriculum scolastico, basato sull'acquisizione di conoscenze, in grado di tenere questo ritmo? Oltre a ciò vi è l'evoluzione TIC. I nuovi media hanno portato ad un cambiamento importante: l'accesso alle informazioni non è più confinata allo studio di libri, ma è a disposizione di tutti a patto che si posseda un televisore, un computer, una radio o uno smartphone. Tuttavia, è necessario che le informazioni siano elaborate e trasformate in conoscenza. Ciò fornisce nuove sfide per le scuole. Gli insegnanti hanno perso il loro monopolio come fornitori di conoscenza. Per questo motivo le scuole devono preparare gli insegnanti e gli alunni a diventare discenti permanenti.

Problemi in uscita

Tradizionalmente le scuole e gli insegnanti sono stati gli unici mezzi per la trasmissione di conoscenze agli alunni che le hanno "assorbire". Il risultato di questo apprendimento non era altro che la riproduzione di ciò che l'insegnante aveva insegnato. In questo caso si perdeva l'attenzione per il processo di apprendimento e l'output per l'allievo era semplicemente la riproduzione di queste conoscenze.

La riproduzione della conoscenza non è un valore molto apprezzato in un processo di apprendimento. Con l'ottenimento della laurea, oggi, si sottintende che lo studente non solo abbia acquisito un corpo solido di conoscenze, ma anche la capacità di fare ricerca, di lavorare in team, di vivere in una società multiculturale, di gestire le proprie competenze emotive, di essere aperto a nuove cose - ossia un mix di conoscenze, attitudini e capacità, in altre parole: competenze. Stimolare e aiutare gli studenti ad acquisire queste competenze è la sfida per le scuole. Per far fronte a queste sfide il processo di apprendimento dovrebbe includere la conoscenza e l'atteggiamento e le competenze; l'apprendimento dovrebbe essere un'esperienza piacevole e utile in modo che gli studenti possano essere orientati verso la formazione permanente e possano conoscere il processo del proprio apprendimento e gli obiettivi.

Per questo motivo è necessario rivedere il modo in cui i giovani vengono formati verso uno spostamento verso la competenza orientata all'insegnamento e all'apprendimento.

3. COS'È L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO BASATO SULLA COMPETENZA?

L'apprendimento basato sulla competenza e l'istruzione basata sulla competenza non si riferiscono a situazioni tradizionali di insegnamento, che si concentrano principalmente sulla trasmissione della conoscenza da parte dell'insegnante allo studente, rilegandolo ad un ruolo piuttosto passivo. In linea con la definizione di competenza, l'insegnamento e l'apprendimento basato sulle competenze si concentrano non solo sulla costruzione della conoscenza, ma anche sullo sviluppo di competenze e di attitudini da parte dello studente.

Il **modello di apprendimento costruttivista** è una delle pietre angolari per l'insegnamento e l'apprendimento basato sulle competenze. Esso si fonda sulla premessa che i discenti costruiscono attivamente le loro conoscenze attraverso l'esperienza e la scoperta. Gli studenti generano i propri modelli mentali che usano per costruire il significato delle esperienze e delle situazioni. Pertanto, l'apprendimento è il processo di costante adeguamento dei nostri modelli mentali acquisiti in precedenza per accogliere nuove esperienze. Ciò implica che gli studenti devono essere coinvolti attivamente nel processo di apprendimento. Essi imparano meglio in contesti significativi, e in collaborazione interagendo con gli altri e con l'ambiente. Pertanto, essi possono costruire il significato, acquisire conoscenze, riflettendo sulle loro esperienze, e condividendo le proprie idee con gli altri. Questo significa che il feedback e la valutazione sono parti vitali del processo di apprendimento. Essi forniscono allo studente importanti informazioni sul suo apprendimento e lo spingere in avanti verso in questo processo.

Accanto alla costruzione della conoscenza, l'apprendimento basato sulle competenze consente allo studente di sviluppare e mettere in pratica le abilità. Pertanto **l'obiettivo di apprendimento deve essere produttivo, orientato compito**. L'educatore deve costruire un ambiente realistico e stimolante per l'azione e per la messa in pratica delle competenze..

Ultimo ma non meno importante la componente del **valore** che deve essere preso in considerazione per l'insegnamento e l'apprendimento basato sulle competenze. Attingendo ai sentimenti e all'entusiasmo degli allievi, le esperienze di apprendimento diventeranno più profonde e sostenibili. Inoltre, le attività di identificazione del valore possono aiutare gli studenti ad essere più consapevoli dei propri valori e delle proprie credenze. E' importante che gli educatori incentivino un atteggiamento positivo ed aperto verso l'argomento e l'apprendimento in generale.

Le caratteristiche più significative dell'insegnamento e dell'apprendimento basato sulla competenza sono:

- ➔ contesto significativo
- ➔ cooperativo, interattivo (tra pari tra discenti, educatori, esperti,...)
- ➔ scoperta, basato sull'esperienza
- ➔ multidisciplinarietà
- ➔ produttivo, orientate al compito
- ➔ riflessivo
- ➔ personale (centrato sul discente)

4. COME IMPLEMENTARE L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO SULLA COMPETENZA? ALCUNI PRINCIPI E METODI

Nelle parti precedenti abbiamo spiegato i principi fondamentali di un insegnamento basato sulle competenze e sull'apprendimento. In questa sezione passeremo dalle idee generali all'attuazione. Si forniranno una serie di metodologie di insegnamento basate sulla competenza. Alcuni sono principi più generali, mentre altri sono più orientato all'azione. Tutti contengono, in ogni caso, quattro **principi**:

1. Motivazione

La motivazione (dal latino *Motus*) è una caratteristica psicologica che induce un organismo ad agire verso un obiettivo desiderato, e supporta alcuni comportamenti orientati all'obiettivo. Può essere considerata una forza motrice; una forza psicologica che spinge o rafforza l'azione verso un obiettivo desiderato. La maggior parte delle metodologie inizia con una fase di motivazione. In questa fase l'interesse degli studenti per l'argomento è sollecitato, la loro conoscenza viene pre-attivata, gli obiettivi di apprendimento sono definiti così come il processo di apprendimento e la valutazione dei risultati dello stesso.

2. Esperienza

Nella fase di esperienza gli studenti hanno la possibilità di essere attivamente impegnati in attività di apprendimento autentico in cui hanno accesso a situazioni reali, si accostano al tema in maniera multidisciplinare, possono vedere gli esperti al lavoro o consultarli, avere spazio per la sperimentazione sentendosi liberi di commettere errori e avere la possibilità di mostrare e condividere emozioni.

3. Dimostrazione

L'obiettivo della fase di dimostrazione è quello di mettere gli studenti in un ruolo produttivo e presentare il prodotto o svolgere il compito che è stato programmato. Questi prodotti o attività devono essere pianificate con attenzione dall'educatore, per assicurarsi che stimoleranno negli studenti quelle competenze che il processo di apprendimento intende sviluppare.

4. Riflessione

Le attività di riflessione non devono essere programmate solo alla termine del processo di apprendimento, ma durante tutto il percorso. Ciò consentirà agli studenti di identificare i loro fabbisogni, per dare un significato alle loro esperienze di apprendimento e di valutare la qualità del loro processo di apprendimento, i prodotti e la cooperazione con gli altri studenti.

Se si sceglie di implementare le seguenti metodologie in quanto tali o in una combinazione o in una versione riadattata, questi quattro elementi non devono mai essere sottovalutati per un apprendimento basato sulle competenze.

Metodi per l'apprendimento basato sulla competenza¹:

COSTRUTTIVISMO BASATO SULLA SCOPERTA

L'educazione basata sulla scoperta con il concetto costruttivista di esplorazione, scoperta e invenzione si focalizza sul fatto che le informazioni da raggiungere **devono essere scoperte** dagli alunni entro i limiti del compito assegnato **e dei materiali connessi ad esso**.

Sperimentare è un modo costruttivista di apprendere invece di tentare passivamente di capire la natura delle leggi fisiche. Gli studenti devono sperimentare in modo creativo per poterle mettere in pratica. La scuola si è concentrata, per tradizione, sulle intelligenze logico-matematiche. L'insegnamento delle scienze (es. con i razzi ad acqua) è coerente, secondo molti punti di vista, con la filosofia di apprendimento di Howard Gardner, poiché aggiunge una serie di esperienze, creatività, iniziativa, indagini di problem-solving, valutazione del rischio, prendere decisioni e gestione costruttiva. Imparare facendo può trasformare le azioni in conoscenza, la conoscenza in competenza, la competenza in abilità.

Esso combina molte strategie di apprendimento di base che miglioreranno il risultato dell'apprendimento stesso. I concetti astratti, come in molte leggi teoriche, diventano concetti concreti che gli alunni devono gestire. Imparare facendo promuove l'interesse nell'apprendimento pratico delle materie scientifiche, usando la metodologia del problem solving.

Il costruttivismo basato sulla scoperta è un modo di apprendere interattivo e diretto. Esso crea la riflessione su se stessi, la cognizione contestualizzata nell'ambiente, e incoraggia la scoperta di sé, ed è un modo per esercitare direttamente le abilità, e una parte dell'apprendimento nel mondo reale. Il costruttivismo si sviluppa in una serie di strategie di insegnamento, e conduce verso strategie basate sul progetto, sul problema e su un caso studio.



Staging water rockets – is an example of a constructivist way of learning.

Ref. KeyTTT project:

<http://www.keyttcd.cct.bg>

Nel complesso, gli effetti dei compiti di scoperta non assistita sembrano limitati, mentre *compiti di scoperta supportata*, che richiedono che gli alunni siano attivamente impegnati e costruttivi, sembrano ottimali. Gli effetti e il risultato dell'apprendimento attraverso l'uso di workshop costruttivi sono basati sul fatto che gli approcci ottimali dovrebbero includere:

¹ I metodi elencati di seguito sono solo degli esempi e sono stati selezionati tra le risorse dei seguenti progetti di KEYS: Aqueduct, iDial, KeyTTT, Sustain e Readit. Si prega di fare riferimento ai link nel testo per i metodi e per avere più informazioni sulle attività. Inoltre, la sequenza in cui i metodi sono stati elencati nella presente relazione è casuale e non suggerisce alcuna classificazione.

- Compiti guidati che supportano, invece che assistere gli alunni, oppure
- Compiti che richiedono agli alunni di spiegare le loro idee e che assicurino che queste idee siano precise fornendo loro un feedback tempestivo, oppure
- Compiti che forniscono esempi già sperimentati sul come svolgere il compito correttamente.

Il costruttivismo sviluppa pratiche migliori e comprende un **processo**, non un prodotto:

- predire, osservare, spiegare,
- cambiamenti concettuali,
- modello di educazione costruttivista,
- supporto.

Inoltre permette molti modi diversi di collaborare, come il lavoro di gruppo, l'apprendimento cooperativo, i processi attivi, la conoscenza costruttiva, i processi attraverso l'esterno.

Il costruttivismo basato sulla scoperta coincide altresì con le competenze-chiave, e sostiene lo sviluppo del *pensiero critico, della creatività, dell'iniziativa, del problem-solving, della capacità di valutazione del rischio, di prendere decisioni e della gestione costruttiva*. Molte delle competenze si sovrappongono e si intrecciano, ma tutte promuovono la combinazione di conoscenza, abilità e attitudine appropriata al contesto

La **sfida** insita nell'insegnamento basato sulla scoperta sembra essere quella di come dare un feedback in classe, come creare esempi funzionanti per diverse varietà di contenuto e come fornire forme dirette di istruzione durante il compito di apprendimento. E' importante riconoscere che ogni studente non impara nello stesso modo. Mettendo in pratica diversi stili di apprendimento durante lo svolgimento del corso, si permette agli studenti di apprendere in un modo che corrisponde al loro stile. Nel modello costruttivista, gli studenti sono spinti ad essere attivamente coinvolti nel loro stesso processo di apprendimento. L'insegnante funge più da facilitatore che da guida, fa da mediatore, dà suggerimenti e aiuta gli studenti a sviluppare e valutare la propria comprensione, e quindi il proprio apprendimento. Uno dei compiti più importanti dell'insegnante è quello di porre delle buone domande.

Rif. <http://www.keyttcd.cct.bg>

Rif. <http://the-aqueduct.eu/>

SESSIONI INTERATTIVE DI VIDEO CONFERENZE

Una delle sfide più significative per il processo di apprendimento in classe è **l'astrazione**. Gli esempi sono piatti, di solito privi di emozione, se c'è emozione è simulata o esagerata, o provocata appositamente. E' ben noto che l'emozione è uno degli strumenti più importanti di apprendimento ed è il più ricercato in qualunque processo di apprendimento. Le lavagne digitali interattive e le loro capacità di connessione in rete (che, comunque, variano da produttore a produttore) possono introdurre un orizzonte totalmente nuovo di metodi per evocare emozioni nella formazione.

Alcune informazioni:

- Gli allievi preferiscono veri oggetti come oggetti da studiare. *La fotografia di un orso vero è preferita ad un orso illustrato/*
- Gli allievi preferiscono situazioni reali come situazioni di studio. *Una scena reale o la scena di un film sono preferite ad uno schizzo su un libro di testo/*
- Gli allievi preferiscono avere il controllo della situazione oggetto di studio, e questo ne aumenta l'autostima e la fiducia in se stessi, fondamentale per il processo di apprendimento.
- Gli allievi non presenti fisicamente in classe possono essere ugualmente raggiunti e farli esercitare.

La videoconferenza consente un'enorme quantità di conoscenze complesse da trasmettere in tempi molto brevi agli studenti. Ciò è possibile grazie ad un ambiente altamente emotivo e altamente interattivo che collega le persone reali che parlano su oggetti o problemi reali.

Le lavagne digitali interattive (IWB) sono uno strumento di Tecnologia Interattiva che contribuisce in modo significativo a rinnovare la classe. La superficie dell'IWB, attraverso cui gli studenti possono vedere ed interagire con le immagini, il testo, l'animazione, i video e i software specializzati per la didattica, aiuta a trasformare la classe in un ambiente raggiunto da molti media e fornisce l'accesso a molte tecnologie informatiche e della comunicazione. (TIC).

L'uso delle lavagne interattive conduce ad una grossa forma di interazione nel processo di apprendimento grazie al miglioramento delle dinamiche in classe, e migliora anche l'attenzione e il controllo del gruppo.

Comunque, il centro di questa *strategia di insegnamento* non è semplicemente la suggestione di utilizzare un costoso strumento nel lavoro in classe, ma anche le funzioni di collegamento in rete di esso che permettono la connessione di due classi distanti o una comunicazione in tempo reale tra una classe e uno scienziato, un esperto o un laboratorio, situato in una diversa città o anche in un'altra nazione.

Alcune informazioni:

- La lavagna digitale interattiva può essere gestita da un formatore in 20 ore di formazione e 10 ore di pratica individuale.
- La capacità di collegamento in rete delle lavagne digitali interattive è efficace specialmente quando utilizza un argomento nuovo o sconosciuto: i risultati sono stupefacenti per gli studenti!
- Attraverso una sessione IWB viene introdotta una conoscenza complessa e interconnessa, per esempio nella stessa sessione gli alunni possono ricevere insegnamenti di ingegneria, o di tedesco o di mutamenti climatici e di competenze informatiche.

La fasi di lavoro:

1. **Calendario scolastico:** è molto importante che tutte le attività siano svolte in una sequenza ben programmata per evitare gli errori. Una conferenza virtuale può essere divisa in generale in tre stadi: attività da svolgersi prima della video-conferenza, la video-conferenza stessa, attività da svolgersi dopo la lezione interattiva.

2. **Incontro di preparazione degli insegnanti:** gli insegnanti (tutor) devono scambiarsi informazioni in anticipo via email o video-conferenza (per es. collegamento con Skype) per accordarsi sull'argomento, sugli obiettivi e sui contenuti principali della lezione. Questo scambio può richiedere diverse interazioni.
3. **Scambio di informazioni tra gli studenti:** lo scambio di informazioni tra gli studenti è utile, perché permetterebbe di mettere insieme gli alunni anche a distanza o di creare squadre virtuali o di adattare la conoscenza su misura per le abilità degli allievi (in caso di video-conferenza, con un laboratorio o uno scienziato).
4. **Strumenti** (per ogni utente della connessione interattiva):
 - un computer
 - una connessione internet
 - un software per connettere i partner (per es. oOvoo, Skype, VZO come software open source or PVX Polycom e Adobe Bridge...)
 - una IWB e un proiettore multimediale
 - una webcam
 - casse adeguate per l'aula (o cuffie)
 - una videocamera e/o una macchina fotografica per documentare la lezione
 - microfono (opzionale)
5. **Testare la videoconferenza:** per evitare errori è meglio testare la connessione tra i partner prima della data fissata per la sessione interattiva. Il test dovrebbe coinvolgere gli strumenti tecnici e i materiali da caricare come traccia della lezione.
6. **Iniziare la videoconferenza**
 - connettere la videocamera e la IWB al computer
 - aprire il software di connessione
 - invitare il partner alla videoconferenza utilizzando il software IWB. (N.B. se non c'è una macchina fotografica a disposizione, potrebbe essere sufficiente lavorare con un IWB con la funzione video-capture per registrare la videoconferenza)
7. **Conferenza via web/videoconferenza**
 - gli insegnanti/tutor si presentano
 - gli studenti si presentano per farli sentire coinvolti nelle attività (dire solo il nome potrebbe bastare se il tempo è limitato)
 - uno dei partner inizia l'attività (o introduce l'argomento) interagendo con l'altro partner utilizzando slide o immagini importate a livello di IWB.
 - gli insegnanti dovrebbero programmare e porre domande agli studenti per essere sicuri che siano sempre coinvolti nella lezione.
 - gli studenti dovrebbero ricevere compiti scritti che permettano loro di controllare tutto il loro lavoro e le attività da svolgere.
8. **Revisione & Documentazione:** una revisione dopo la chiusura della conferenza via web è una parte importante del lavoro. Offre agli studenti l'opportunità di riflettere sulle attività che hanno svolto e di cui hanno avuto esperienza e permette agli insegnanti di identificare i punti di forza e di debolezza.

Le sfide

Utilizzare la lavagna digitale interattiva per rappresentare un certo argomento è una sfida per l'insegnante in larga misura più che per gli studenti. Essa richiede di investire una quantità di tempo significativo per la programmazione e la preparazione, e richiede alcune abilità da parte dell'insegnante, tra cui le *competenze informatiche*, un'abilità generale di lavorare col computer e strumenti periferici e la conoscenza di base delle funzioni della IWB.

Nonostante ciò, una sessione di videoconferenza in rete è tra i modelli di insegnamento nei quali gli insegnanti non devono essere più bravi degli alunni nel TIC, perché possono contare sulle competenze degli alunni e perfino richiedere il loro supporto. Insieme a molte altre caratteristiche, questo può aiutare una lezione IWB, in modo che sia percepita dagli alunni come un **gioco** che può indurre emozioni positive, nonostante il fatto che *l'apprendimento basato sul gioco* abbia le sue specificità.

Rif. <http://www.keytttcd.cct.bg>

STORYLINE

L'approccio "storyline" è un metodo per l'apprendimento attivo, una formazione adattata che è stato sviluppato da *Steve Bell, Sallie Harkness e Fred Rendell a Jordanhill College of Education a Glasgow*, in Scozia. L'approccio "storyline" enfatizza l'esperienza ponendo l'attenzione nell'identificazione delle persone coinvolte e le loro storie.

L'approccio "storyline" fornisce una struttura per la pianificazione dell'esperienza in classe sulla base delle conoscenze, abilità e attitudini, che l'insegnante intende far acquisire agli alunni. Il metodo è applicabile alle classi, ai gruppi e agli individui. Il metodo è sequenziale, assicurando la progressione come si svolge la storia scelta. L'ingresso degli allievi è una parte essenziale dello sviluppo del processo della trama.

L'approccio storyline: un metodo costruttivista sociale per l'apprendimento

L'approccio "storyline" si basa sulla teoria dell'apprendimento costruttivista sociale in cui la conoscenza è vista come complessa e stratificata. L'apprendimento è guidato prima dalla conoscenza e dall'esperienza dei singoli discenti, e poi gli studenti costruiscono il proprio significato attraverso l'azione e la nuova esperienza. Il metodo crea un contesto di apprendimento con il coinvolgimento attivo degli alunni. Fornisce compiti che derivano dal contesto, e che l'alunno vede come importante e significativo all'interno di esso, e dà gli la possibilità di sviluppare la comprensione e le competenze con il sostegno del contesto. Gli studenti imparano gli uni dagli altri e dagli adulti. Il ruolo dell'insegnante è un educatore e un coach.

Una caratteristica fondamentale di questo metodo è che si basa su esperienze pre-esistenti degli alunni e sulla loro conoscenza. Significativa è anche il grado di coinvolgimento degli alunni, sia con la fantasia e con la pratica del problem solving. L'approccio "storyline" pone problemi e domande agli studenti, piuttosto che dare loro delle semplici risposte a delle domande che non hanno mai posto. Gli alunni e l'insegnante esplorano le idee insieme. L'approccio è essenzialmente esperienziale e costruttivista. I contenuti vengono tratti direttamente dall'ambiente e dai soggetti sociali con l'obiettivo di esplorare, di utilizzare le arti espressive e il linguaggio come mezzo di discussione, di descrizione e di spiegazione. Gli studenti sono incoraggiati a cercare risposte ed informazioni utilizzando varie fonti: storie orali, mezzi audiovisivi, banche dati e libri, poster e fotografie. Secondo come sono sviluppati gli argomenti, gli studenti registrano le loro idee, le risposte in formati visivi e scritti con la creazione di potenti schermi in aula così come singoli file di lavoro. Entrambi consentono il processo di revisione e valutazione quando la storia è completata.

Il livello di impegno degli alunni aumenta, gli adulti (genitori e professionisti) possono essere coinvolti in diversi modi, come testimone o 'esperti', o a prendere parte alla presentazione dell'argomento studiato al termine del processo, ad assistere e supervisionare la scuola, o come un aiuto in aula durante le attività pratiche e a contribuire nell'organizzazione di eventi dimostrativi del lavoro degli alunni.

Rif: <http://the-aqueduct.eu/>

Rif: www.readitproject.eu

SCOPERTA GUIDATA

La scoperta guidata può essere vista come una versione raffinata di apprendimento basato su progetti. I progetti di apprendimento tradizionalmente sono costruiti in quattro fasi:

- *Motivazione*: studente o insegnante definisce il tema del progetto.
- *Brainstorm*: studenti pensano e discutono il loro percorso di lavoro: il gruppo, le attività attuali, le informazioni e il calendario da seguire
- *Azione*: gli alunni lavorano sul loro progetto.
- *Presentazione*: gli studenti presentano il risultato del loro lavoro.

Quattro caratteristiche di base si possono distinguere nel progetto di lavoro:

- progetti di apprendimento – gli studenti lavorano su un tema o un problema socialmente rilevante. Vi è un chiaro legame tra la società e la realtà. I temi progettuali tipici sono 'diversità', 'ambiente', 'immigrazione', 'imprenditorialità', 'democrazia' e 'cittadinanza'.
- progetti che mirano a stimolare la creatività degli studenti. Essi lavorano attivamente, in modo interattivo e indipendente.
- I progetti sono multidisciplinari, interdisciplinari e il focus è sulla cooperazione. Gli insegnanti, classi, scuole e / o organizzazioni lavorano insieme e raggiungono una nuova sintesi.
- Il lavorare con progetti è un metodo orientato processo. Lo sviluppo di attitudini è spesso visto come un obiettivo importante.



Rif. AQUEDUCT project:
<http://the-aqueduct.eu/>

In una scoperta guidata, le fasi tradizionali di apprendimento basato su progetti vengono ridefiniti in modo orientato alle competenze.

1. Confronto e discussione

In questa fase gli studenti si confrontano con un problema, un caso, uno o più domande o missioni. Il confronto può adottare diverse forme: storie, escursioni, immagini, fumetti, teatro, musica, pittura, danza, ma può anche essere un appello più classico. E' possibile, ma non necessario lavorare con il patrimonio culturale in questa fase, ma è estremamente importante che il confronto evoca diversi tipi di domande.

La riflessione è una attività importante. Gli studenti devono riflettere sulle domande confrontandosi. In questa fase gli studenti hanno presentato i loro obiettivi di apprendimento: cosa vogliono investigare, cosa colpisce i loro interessi? Possibilmente gli studenti vengono già a conoscenza delle competenze chiave trasversali, ma non è necessario. Inoltre si consiglia di dividere gli studenti in gruppi di lavoro o coppie. Tuttavia, dovrebbe anche essere possibile lavorare autonomamente da soli. Il livello di cooperazione dipende dal gruppo, dal contenuto, dall'età e dallo stile di apprendimento.

2. Input

In questa fase gli studenti sperimentano diversi tipi di beni, o di fonti. Ottengono una varietà di ingressi. L'insegnante distribuisce diversi percorsi su cui gli studenti sono in grado di formarsi in diversi aspetti o temi secondari del caso. L'ingresso è multidisciplinare. Gli itinerari, attività o esperienze sono diversi. Essi possono includere:

argomenti storici, geografici, biologici, chimici, matematici, linguistica etc., politico, sociale, culturale, religioso, economico, ecologico ecc., o più orientati verso l'arte, o verso informazioni personali oggettive.

Idealmente i diversi tipi di attività sono forniti anche su ogni tema secondario. Ogni aspetto e fonte di apprendimento può essere collegato con un altro tipo di attività di raccolta delle informazioni. Gli studenti possono visitare luoghi diversi e di impegnarsi in diverse attività durante le escursioni, per esempio:

- Gli studenti possono cercare informazioni
- Gli studenti possono giocare, o fare i quiz
- Gli studenti possono dire, o ascoltare storie diverse

Non è importante che ogni studente compie tutte le attività o segue tutte le direttive. Egli ha la possibilità di fare le proprie scelte. Ciò significa che ognuno segue il percorso d'ingresso scelto. Gli insegnanti propongono solo diversi tipi di percorsi di apprendimento e suggeriscono prospettive diverse.

Il cosiddetto metodo puzzle può essere interessante. Secondo questo metodo i discenti formano dei gruppi e ogni membro del gruppo segue un percorso diverso. In una fase successiva si condividono le esperienze e i risultati permettendo di ampliare le loro ricerche individuali.

3. Obiettivo e azione

Gli allievi riflettono sulle diverse esperienze che hanno attraversato. Ciò può essere fatto nel gruppo iniziale della fase uno (puzzle), ma anche tutti insieme, o in un ambiente di coaching individuale. In ogni caso la riflessione segue questi passaggi:

- Gli studenti raccontano le loro attività nella fase 2 e sottolineano le esperienze fondamentali.
- Gli studenti ripensano alle domande che emergono nella fase 1.
- Gli studenti decidono sugli obiettivi che vogliono raggiungere nella fase successiva.
- Fanno esperienza delle competenze chiave trasversali
- Decidono come vogliono raggiungere i loro obiettivi e come vogliono risolvere i problemi o le domande emerse.

Il risultato del lavoro può nuovamente essere diverso. Principalmente gli studenti lavoreranno su un prodotto, un diario, o un registro, o qualsiasi altra prodotto di competenze.

E' importante che gli studenti siano attivi e abbiano varie opzioni: i tipi di attività e i risultati possono variare. È importante che i docenti offrono varie proposte. La scelta è fatta dal discente, ma dovrebbe collegarsi agli obiettivi fissati all'inizio. Le azioni individuali o di gruppo possono essere diverse per quanto riguarda il contenuto effettivo interessato. Inoltre, la sequenza di azioni può variare secondo gli stili di apprendimento preferiti degli studenti.

4. Problem solving

Gli allievi lavorano sui loro compiti autodefiniti e sono formati dal docente. Durante il loro lavoro si trovano inevitabilmente di fronte ai diversi tipi di problemi. Gli insegnanti insegnano agli studenti in modo adeguato ai loro fabbisogni. In un processo apprendimento i problemi possono essere affrontati in tre modi diversi. Il modo più appropriato dipende dall'esperienza e dalla personalità del discente e il tipo di attività a portata di mano. I modi sono:

- *Buffering*: i problemi vengono assorbiti dai partecipanti senza l'intervento attivo del maestro.
- *Avanzamento*: l'insegnante anticipa i problemi. Gli studenti pongono attenzione preventivamente quando possono sorgere delle difficoltà.
- *Risposte*: le soluzioni possono essere modificate. Agli studenti viene dato spazio per sperimentare e ottenere un feedback successivo.

Per assicurarsi che gli studenti siano in grado di risolvere o neutralizzare i loro problemi, l'insegnante non deve solo fornire opportunità di sperimentare i problemi, ma anche supportare gli studenti quando necessario. Il coach deve:

- creare un clima di sicurezza e incentivare momenti di riflessione, di riposo e di auto-valutazione
- fare attenzione alle tecniche di cooperazione, gestione dei conflitti e la valutazione tra pari
- spiegare i metodi di *problem solving*
- fornire formazione, istruzione o quando sono necessarie competenze e conoscenze.

5. Dimostrazione e valutazione

Gli allievi dimostrano ciò che hanno imparato attraverso l'attività sul patrimonio culturale e riflettere sulle competenze chiave trasversali che hanno utilizzato. Essi offrono risposte alle domande inizialmente poste e mostrano come hanno lavorato sui loro obiettivi. Una dimostrazione non è la stessa cosa della presentazione. Gli studenti devono essere in grado di presentare il contributo individuale nello svolgimento del compito. Ogni studente deve dimostrare e riflettere sui diversi tipi di conoscenze, abilità e attitudini acquisite collettivamente dal gruppo. La dimostrazione può sottolineare il processo o il prodotto e può variare in diversi modi. La valutazione, pertanto sarà anche diversa secondo lo studente di riferimento. I metodi di valutazione possono essere utilizzati in ogni fase, quali: co-valutazione (da insegnanti e studenti su standard concordati), autovalutazione (dallo studente) o, la valutazione tra pari (da altri studenti).

La struttura della scoperta guidata può essere utilizzata in modo flessibile. Le fasi non devono essere separate troppo rigidamente e il numero di direttive, attività e forme di valutazione possono essere limitate a seconda del gruppo target, le fonti, i docenti e il calendario. La

struttura utilizza una serie di suggerimenti per rendere i progetti centrati più sullo studente e orientati sulle competenze.

Rif. <http://the-aqueduct.eu/>

APPRENDIMENTO BASATO SULL'AZIONE

L'apprendimento basato sull'azione è un concetto con molte sfaccettature. Il termine è usato in una varietà di pubblicazioni, ma nessuna offre una definizione precisa. Tuttavia si vuole descrivere brevemente la metodologia che può essere caratterizzata come imparare facendo (learning by doing). È vero che le altre metodologie includono anche molte attività e tutte le cose che i bambini devono sperimentare, ma la parte attiva consiste spesso nelle ricerche come attività, o fare un log. Gli studenti imparano a fare i cartoni animati facendo i cartoni animati, attraverso l'azione. Imparano a parlare in pubblico parlando in pubblico. Il processo offre agli studenti l'opportunità di sperimentare l'azione e successivamente di riflettere su le azioni stesse. Si tratta di una sorta di esperienza pratica, o, se la competenza da acquisire è molto intellettuale, di un'esperienza mentale.

Rif. <http://the-aqueduct.eu/>

Rif. <http://www.keyttcd.cct.bg>

APPRENDIMENTO BASATO SUL PROBLEMA

L'apprendimento basato sul problema enfatizza il contenuto e la coerenza interna. I problemi sono principalmente il veicolo. Questo metodo è una forma di apprendimento centrato sullo studente, in cui l'acquisizione di conoscenze dall'analisi dei problemi è centrale. La conoscenza attuale dello studente è la base per ulteriori conoscenze. L'approccio al problema consiste di far affrontare allo studente con una conoscenza precedente le lacune esistenti per risolvere il problema o per comprenderlo appieno. Piccoli gruppi di 6 a 12 studenti, insieme ad un insegnante, esaminano gli aspetti fondamentali del problema. I gruppi analizzano preliminarmente il problema sulla base delle conoscenze pre-esistenti degli studenti. Le domande che sorgono durante l'analisi costituiscono la base per la formulazione degli obiettivi per lo studio. Tra due riunioni del gruppo nello stesso giorno, gli studenti lavorano individualmente o in gruppi: leggere e studiare articoli, libri, ricerca su Internet, ecc. durante la riunione successiva del gruppo, gli studenti riferiscono quello che hanno studiato e formulano il loro parere sugli obiettivi di apprendimento. In questo modo si può verificare se capiscono meglio il problema.

Ref. <http://the-aqueduct.eu/>

Ref. <http://idial.iccfound.org>

Ref. <http://www.keyttcd.cct.bg>

APPRENDIMENTO COOPERATIVO

L'apprendimento cooperativo è una forma strutturata di apprendimento di gruppo. E' particolarmente utile come cornice per il lavoro su un progetto in squadra. Esso assicura che gli allievi individualmente comprendano che il loro contributo è vitale alla squadra.

Un approccio di apprendimento cooperativo pienamente sviluppato comprende cinque elementi:

- Interdipendenza positiva – “noi affondiamo o nuotiamo insieme”;
- Responsabilità individuale e di gruppo;
- Interazione faccia a faccia o il suo equivalente elettronico;
- Apprendimento esplicito di abilità interpersonali e di lavoro di squadra;
- Elaborazione in gruppo – valutare il funzionamento di squadra e concordare quali comportamenti cambiare.

L'uso dell'apprendimento cooperativo è stato ampiamente studiato. Si è scoperto che migliora l'acquisizione dell'informazione, le abilità di pensiero ad alto livello, le abilità interpersonali e di comunicazione. Può anche incoraggiare la cittadinanza attiva e promuovere l'uguaglianza e la diversità, per esempio, rompendo le barriere tra gli allievi.

Rif: <http://the-aqueduct.eu/>

Rif: <http://idial.iccfound.org>

Rif: <http://www.keyttcd.cct.bg>

Rif: www.readitproject.eu

Rif: <http://www.sustain-project.eu/>

METODO MAIEUTICO RECIPROCO – RMA (CSC)

Razionale

L'approccio reciproco Maieutico (RMA) è un metodo dialettico di indagine e una "popolare autoanalisi" per il potenziamento delle comunità e degli individui e può essere definito come un "processo di esplorazione collettiva che prende come punto di partenza, l'esperienza e l'intuizione degli individui (Dolci, 1996). RMA può essere descritto come la strategia di comunicazione di gruppo (Habermas, 1986) che permette tutti gli elementi del gruppo di dare le proprie idee e opinioni, contribuendo attraverso questo allo sviluppo di un'idea comune finale (Mangano, 1992).

Questa metodologia è "democratica", nel senso che tutti hanno spazio per parlare e il processo educativo avviene in due sensi:

1. Discussioni reali che accadono e che potrebbero avere risultati concreti.
2. Sviluppo di competenze, che si manifestano attraverso le discussioni e incontri di gruppo.

Assunzioni

- Il dialogo come strumento per la ricerca reciproca e la partecipazione attiva.
- Ogni persona ha una conoscenza interiore che deriva dall'esperienza.

- La conoscenza è dinamica e in continua evoluzione e dovrebbe essere costruita all'interno di un gruppo.
- Ognuno essendo in collegamento all'interno di un gruppo può essere un elemento di cambiamento.

Caratteristiche

- Enfasi sulla esperienza individuale e di gruppo.
- Analisi di base profonda / partecipazione di tutti al processo in cui si comprende i bisogni reali e la responsabilità di un eventuale cambiamento.
- Collegamento con la realtà, al fine di identificare i problemi concreti, sviluppare la conoscenza reciproca e trovare soluzioni positive.
- Immagini complesse di costruzione della realtà, attraverso la pluralità dei punti di vista e il contributo di tutti.
- L'orizzontalità del processo: condivisione del potere invece di dominio / concentrazione del potere.
- La partecipazione attiva, ascolto attivo, la comunicazione, il confronto, la cooperazione, la non violenza, la creatività, auto-riflessione, trasparenza.

Procedura

Come dice il nome, è un processo RMA "reciproco" tra almeno due persone ed è normalmente realizzato all'interno di un gruppo, con una persona che pone domande e altri che danno risposte.

Gli studenti seduti in cerchio, così tutti hanno la stessa distanza dal centro e si può guardare l'altro negli occhi. Lo spazio è la metafora delle relazioni, comunicazione, espressione e creatività. Non c'è nessun leader o capo, perché lo scopo è quello di creare un dialogo democratico dove è possibile ascoltare domande e pensare di fare scelte responsabili.

E' utile avere una lavagna a fogli mobili o un notebook per annotare i diversi interventi e registrare i risultati della lezione.

Gli studenti sono guidati dal docente, il coordinatore RMA, che per primo introduce il problema o una "buona domanda". La lezione dovrebbe iniziare come un processo di indagine dialettico che dovrebbe essere facile e basato su una struttura aperta democratica.

L'insegnante armonizza la discussione di gruppo, al fine di consentire ad ogni studente di avere la giusta quantità di tempo durante ogni sessione, in modo che ognuno possa esprimere la propria opinione sulla questione secondo il proprio stile e personalità. E' importante mettere sempre l'accento sulle esigenze reali, interessi, desideri.

Durante la discussione, gli studenti chiedono quando vogliono parlare. E' importante che tutti ascoltino attentamente. L'insegnante può anche invitare a parlare quegli studenti che sono in silenzio, dando loro la possibilità di accettare o rifiutare l'invito. Tuttavia, essi non vengono pressati per dare necessariamente un qualche tipo di risposta, ma piuttosto spinti a riflettere in silenzio su ciò che hanno appena sentito dagli altri per poi parlare.

Alla fine, l'insegnante chiede una breve valutazione per tutti gli studenti sulla loro

esperienza personale e su quello che hanno imparato all'interno del gruppo. Questa valutazione finale permette agli studenti di avere feedback reciproci. Successivamente l'insegnante fa un breve riassunto di ciò che è stato detto durante la lezione e trae le conclusioni su quanto emerso da essa.

I ruoli di insegnante e degli studenti

L'insegnante RMA:

- lavora come moderatore, coordinatore e facilitatore,
- crea le condizioni in cui ogni studente può imparare ad esprimersi e la ricerca individuale e in gruppo,
- introduce la questione, chiede e avvia le domande,
- facilita la comunicazione,
- fornisce tutti gli studenti la possibilità di parlare, mantiene il tempo, riflette i sentimenti e chiarisce gli interventi,
- scrive i diversi interventi, registra i risultati della lezione,
- sintetizza brevemente e chiede una breve valutazione per ottenere il feedback reciproco degli studenti.

Gli studenti:

- siedono in cerchio e lavorano in gruppo,
- rispondono alle domande, discutono il problema,
- esprimono pareri e comunicano tra loro,
- ascoltano attentamente.

Il processo maieutico attiva e sviluppa nei partecipanti competenze fondamentali e valori per vivere nella società e costruire insieme, tra cui imparare a condividere diversi punti di vista con le altre persone, imparare a comunicare, imparare a confrontarsi con altre persone in modo non violento, imparare a valorizzare e a rispettare gli altri, a valorizzare il gruppo e a cooperare, sviluppare la consapevolezza e la partecipazione attiva delle competenze, a rafforzare le competenze democratiche, a facilitare e a rafforzare l'integrazione tra persone di diversa provenienza e a promuovere l'aumento di autostima, la consapevolezza di sé e la creatività.

Rif: <http://www.sustain-project.eu/>

CHIARIMENTO DEI VALORI

Razionale

L'oggetto della strategia di chiarificazione dei valori non è quello di insegnare i valori specifici, ma di coinvolgere gli studenti in esperienze pratiche, rendendoli consapevoli dei propri sentimenti, le proprie idee, le proprie convinzioni in modo che le scelte e le decisioni che fanno, sono coscienti e deliberate e sono basate sui propri sistemi di valori.

Procedura

I valori possono essere acquisiti in due modi:

- Il primo è il processo cognitivo che coinvolge le attività, che sono progettati per non

destare sentimenti, ma di presentare le informazioni per l'analisi. Le attività definiscono lo stato, difendono, spiegano, generalizzano, prevedono, analizzano, confrontano, mettono alla prova, selezionano, valutano, riassumono e supportano.

- Il secondo è il processo affettivo in cui l'identificazione empatica si svolge tra il bambino e un individuo o un modello. Al bambino è chiesto come si sente e cosa pensa se un altro fosse nelle stesse circostanze. Le attività descrivono, identificano, qualificano, differenziano, sensibilizzano, ricevono, rispondono e valorizzano.

Materiali e dispositivi utilizzati in questo metodo può includere supporti didattici, di stimolazione, di ruolo, giochi, schede di valore, il brainstorming, interviste, griglia di valori, domande e questionari aperti. Tutti cercano di supportare gli studenti a fare scelte di valore per giungere ad una decisione difendibile.

Anche se le attività assumono una varietà di forme, ci sono alcune procedure di base che dovrebbero essere seguite quando si utilizza questa strategia:

- L'insegnante inizia la lezione con l' "apertura" delle attività, che si concentrano su questioni a basso rischio e utilizza esercizi di riscaldamento. Se possibile, l'insegnante usa piccoli gruppi, perché questo permette a tutti di condividere.
- Le attività richiedono agli studenti di indicare la loro posizione su una questione in modo palese ed esplicita.

L'insegnante pone domande in base a tre diverse categorie:

1. Domande 1-fattuali: Essi mirano a determinare la conoscenza dei dati di fatto.
"Quello che è successo? / Che cosa hanno fatto? / Chi è stato coinvolto nell'incidente? "
2. Domande 2-definitori: Essi mirano a trovare i significati che studenti attribuiscono ad un certo termine o frase utilizzata.
"Cosa intendi? / Può fare un esempio? / Quali caratteristiche deve possedere una cosa a qualificarsi come una ...? "
3. Domande 3-inferenziale: Essi mirano ad andare al di là dei dati precedentemente acquisiti.
"Cosa gli ha fatto fare? / Come si è sentito? / Quali conclusioni si possono trarre da questo? / Cosa vorresti dire che ritiene importante? / Se avesse fatto, cosa sarebbe successo? "

Le domande, che devono essere pensate in anticipo, dovrebbero essere poche da quattro a sei al massimo. L'insegnante deve evitare domande con risposte sì-no; in quanto non portano al pensiero. Anche domande con il "perché" possono causare un atteggiamento difensivo negli studenti. E 'meglio chiedere: "Vuoi dirci le ragioni della vostra scelta" E' importante mantenere le domande semplici per permettere agli studenti di riflettere.

- L'insegnante accetta le risposte degli studenti, senza giudizio o valutazione e scoraggia qualsiasi tentativo da parte degli studenti di sfidare o modelli reciproche posizioni.
- Gli studenti dovrebbero spiegare o fornire motivazioni per tenere una posizione di valore specifico. Questo è l'aspetto di chiarimento della strategia.
- Le attività dovrebbero, ove possibile, essere collegata a domande che hanno rilevanza storica o sono legate alle attuali preoccupazioni sociali o politiche.

In chiusura: Nessuna valutazione è realmente desiderata se non è l'osservazione di sé o gli studenti non condividono valori o non possiedono un adeguato senso dei propri valori. Ci

deve essere una risposta manifesta: la scelta, la scrittura, ecc. e, come molti dei processi di valore possibili dovrebbero essere coinvolti nella scelta, premiazioni, ecc. Alla fine, l'insegnante rimane non giudicante e si offre di rivelare i propri valori.

I ruoli dell'insegnante e degli studenti

L'insegnante è solo un facilitatore piuttosto che un esperto di valori. Egli:

- cerca di creare condizioni che incoraggino gli studenti ad identificare i problemi, ipotesi di stato, di chiarire e risolvere le idee contrastanti,
- stabilisce un clima di sicurezza psicologica; un clima di apertura, di fiducia, l'onestà e l'accettazione e il rispetto per gli altri,
- applica una procedura di chiarimento; come egli mostra un atteggiamento non giudicante, mostra un interesse per le idee degli studenti, ascoltando con attenzione e ricordando ciò che dicono e incoraggia i bambini a condividere le loro idee e sentimenti in situazioni diverse,
- consente agli studenti di passare quando non vogliono rispondere; come le persone condividono solo quello che sentono di condividere,
- incoraggia gli studenti ad ascoltare e comprendere l'altro non per moralizzare o criticare l'altro,
- partecipa alle esercitazioni e discussioni quando possibile,
- pone domande che possono esplorare in modo efficace i valori

Le situazioni sono in gran parte centrate sullo studente come le seguenti attività:

- rispondere alle domande,
- brainstorming e discutere,
- identificare le problematiche, le ipotesi di stato, chiarire, risolvere le idee e le opinioni contrastanti,
- ascoltare e cercare di capire l'altro senza moralismi o criticare l'un l'altro,
- fare delle scelte di valore per se stessi senza giudicare e giungere ad una decisione difendibile,
- scoprire i propri valori da soli.

Il metodo promuove *team building* e la risoluzione dei conflitti. Gli studenti cercano congruenza dei loro valori personali e di comportamento con le esigenze sociali e culturali del loro ambiente.

Rif: <http://www.sustain-project.eu/>

METODO DEI GIOCHI DI RUOLO

Razionale

“Teamwork skills and team member participation can often be enhanced through role-playing” (Lingard & Berry, 2002) in quanto consente che situazioni ipotetiche possono essere affrontate in un ambiente autentico. Ciò è confermato da una ricerca in cui si afferma che l'apprendimento situato permette agli studenti di costruire il proprio significato e migliora i risultati (Alessi & Trollip, 2001; Anderson, 1983; Park & Hannafin, 1993; Schank 1997). Applicando competenze al raggiungimento di un obiettivo specifico fornisce un contesto in cui tali competenze sono utili (Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer, e Williams, 1990; Collins, Brown, e Newman, 1989).

I giochi di ruolo non sono semplici atti di lettura o riproduzione delle informazioni da un pezzo di carta. Dà agli studenti più responsabilità nel loro apprendimento, incoraggiando l'interazione e offre loro la possibilità di valutare i loro progressi. Secondo *Johnson, Sutton e Harris* (2001) gli studenti percepiscono il ruolo giocando come una delle tecniche più importanti per l'apprendimento delle competenze di comunicazione, dopo la discussione. Si raggiungono i più alti punteggi di apprendimento nei giochi di ruolo poiché l'apprendimento viene migliorato se uno studente è motivato ed impegnato.

Procedura

I giochi di ruolo in aula funzionano meglio quando c'è un tentativo di seguire una sequenza definita di passaggi.

1. Selezione della situazione del gioco: Ci sono una serie di situazioni, che si prestano per l'utilizzo del gioco di ruolo. Queste situazioni includono singoli dilemmi (ad esempio, si occupano di un venditore invadente, osservazione di un crimine, o testimoniare in tribunale) e situazioni di risoluzione di conflitti (ad esempio, un inquilino che negozia con un padrone di casa sui termini di un contratto di locazione o di un ufficiale di polizia affronta un sospetto scippatore). Il problema dovrebbe essere selezionato in precedenza dal docente, con o senza l'aiuto della classe.
2. Preparazione e attività introduttive: L'insegnante dovrebbe dare agli studenti con domande prima di eseguire un gioco di ruolo. Le domande dovrebbero includere le parti principali del gioco di ruolo e parole / idiomi utilizzati. Gli studenti devono essere informati sulla situazione o problema e istruiti sui vari ruoli. Se il ruolo è una novità per la classe, possono essere utili le attività di "warm-up" o introduttive.
3. Selezione dei partecipanti: Dopo la sessione di domande-risposte, gli studenti possono assegnarsi i ruoli o l'insegnante può chiedere dei volontari. Giochi di ruolo possono essere condotti davanti a tutta la classe o un numero di giochi di ruolo potrebbero essere condotti in contemporanea dividendo la classe in piccoli gruppi. Gli studenti che non partecipano al gioco di ruolo dovrebbero agire in qualità di osservatori. Gli studenti dovrebbero sentirsi a proprio agio con quello che devono fare. Inoltre hanno bisogno di qualche minuto per studiare le carte relative ruolo ed elaborare alcune frasi chiave. L'insegnante può aiutare gli studenti ovunque sia necessario.
4. L'esecuzione del gioco di ruolo: Gli studenti recitano il ruolo secondo il proprio punto di vista. L'insegnante non deve interrompere il gioco di ruolo. Tuttavia, se gli studenti hanno bisogno di aiuto per iniziare, l'insegnante dovrebbe assistere gli studenti. Dopo aver condotto il gioco di ruolo, a volte, è utile avere studenti per invertire i ruoli o di per condurre lo stesso gioco di ruolo con diversi partecipanti.
5. Debrief e valutazione: Successivamente al gioco, la discussione viene aperta e può assumere diverse forme; può essere svolta da giocatori di ruolo o dal pubblico o da entrambi contribuendo ad un'analisi della sessione drammatica. Domande tipiche di *debriefing* includono:
 - Come ti sei sentito durante il gioco di ruolo e in ciascun dei diversi ruoli?
 - È stato il gioco di ruolo realistico? E' stato simile o diverso dalla vita reale? È stato risolto il problema? Se sì, come? Se no, perché no?
 - Cosa si sarebbe potuto fare di diverso? Quali altri risultati sono essere possibili?
 - Cosa hai imparato da questa esperienza?

L'insegnante e gli studenti rivedono i successi e i fallimenti della loro esperienza nel ruolo. Le finalità, le procedure e gli effetti vengono analizzati. Anche l'insegnante fa un'ulteriore valutazione personale dell'esperienza alla luce della sua diagnosi e degli obiettivi originali fissati evidenziando quali prove verbali e comportamentali mostrano che gli studenti hanno imparato qualcosa da questa esperienza.

I ruoli dell'insegnante e degli studenti

L'insegnante:

- definisce la struttura generale del ruolo e seleziona la situazione con o senza l'aiuto della classe,
- prepara l'aula e gli studenti e assegna i ruoli prima di eseguire il gioco di ruolo,
- non partecipa attivamente una volta che la struttura è impostata. Per citare *Jones* (1982), "... l'insegnante diventa il "controllore", e controlla l'evento allo stesso modo di un vigile nel traffico, dirigendo il flusso del traffico e evitando i colli di bottiglia, senza dire agli individui da che parte andare",
- mantiene gli studenti motivati, stimolando la loro curiosità e mantenendo il materiale pertinente, creando una "tensione ad imparare" (Burns e Gentry, 1998),
- pone domande per un'ulteriore valutazione.

Gli studenti:

- sono attivi ed hanno un notevole controllo sul loro apprendimento,
- possono aiutare a scegliere i temi e le attività e fornire agli insegnanti i dettagli del loro processo di apprendimento,
- sono liberi di interagire tra di loro spontaneamente, riducendo l'ansia e facilitando l'apprendimento,
- lavorano insieme come una squadra o un gruppo e comunicano per capirsi.

I giochi di ruolo offrono allo studente un drammatico confronto e chiarificazione delle suoi rapporti con gli altri, le sue informazioni e le aspettative della società, la valutazione di se stesso e il suo stile di vita, il modo in cui il materiale accademico può essere rilevante per i suoi compiti quotidiani. Il gioco di ruolo trasporta gli studenti fuori dai loro comportamenti abituali, lascia che i soliti modelli di comportamento vengano abbandonati in cambio del ruolo e dei modelli di un'altra persona. Approccio del gioco di ruolo aiuta gli studenti ad affrontare situazioni di vita reale, le espressioni di uso comune, costringendoli a pensare da soli.

Rif: <http://www.sustain-project.eu/>

METODO DEL PENSIERO CRITICO

La fondazione per l'approccio del pensiero critico si fa risalire all'iniziativa (RWCT) della *Open Society Institute* e *l'International Reading Association*, un'organizzazione non governativa di educatori professionali. L'approccio si basa su cicli in cui gli insegnanti combinano tecniche e metodi diversi per aiutare gli studenti al pensiero riflessivo, lasciando loro la responsabilità per l'apprendimento personale, capire la logica delle argomentazioni, ascoltare con attenzione, discutere con fiducia e diventare indipendenti come studenti permanenti. Promuove l'inchiesta attiva, l'apprendimento degli studenti, il *problem-solving*, e la

formazione dell'opinione, relativa all'educazione alla vita, al pensiero critico, e all'apprendimento cooperativo, ai processi di scrittura e di lettura, alle valutazioni alternative.

Cosa è il pensiero critico?

"Il pensiero critico rappresenta una conoscenza di base delle informazioni. Si inizia con un certo anticipo, studiando le sue influenze, confrontando pareri opposti, formando un sistema di sostegno e creando l'opinione sulla base di tutto il processo. Il pensiero critico è un processo molto complicato di concetti unificanti e di fatti. Si tratta di un processo cognitivo attivo ed interattivo, che si svolge su diversi livelli. Il pensiero critico è per lo più un obiettivo, ma può anche essere un processo creativo, senza definire obiettivi specifici in anticipo. Il pensiero critico è una forma superiore di pensiero ... "(Charles Temple, Jeannie L. acciaio e Kurtis S. Meredith, 1998.)

La missione distinta dell'approccio del pensiero critico è quello di aiutare gli insegnanti a cambiare pratiche di classe a tutti i livelli di qualità e nella maggior parte delle materie scolastiche. Attraverso l'approccio del pensiero critico gli insegnanti imparano ad aiutare gli studenti a:

- Leggere ed ascoltare comprendendo,
- Impegnarsi in discussioni rilevanti,
- Collegare l'apprendimento alla vita,
- Lavorare insieme per risolvere i problemi,
- Scrivere per apprendere,
- Condurre delle indagini nella comunità.

Questo è realizzato dalla:

- pianificazione delle lezioni attive e dall'uso di diversi metodi e tecniche secondo le fasi del processo di apprendimento,
- creazione di unità tematiche,
- sviluppo autentico

Gli insegnanti, che utilizzano l'approccio di pensiero critico, ritengono che le opportunità di preparare gli studenti alla cittadinanza in società aperte, sono più efficace di qualsiasi altro metodo. Gli studenti apprendono il senso di cittadinanza democratica attraverso lo studio di materie come educazione civica o scienze politiche e attraverso i comportamenti quotidiani in classe volti al lavoro cooperativo, al processo decisionale, al pensiero critico, alla formazione di opinione, e al dibattito.

Attraverso l'approccio del pensiero critico gli studenti hanno l'opportunità di prevedere gli obiettivi formativi - comprendere gli obiettivi specifici, in modo che possano poi anche autonomamente determinare l'entità della propria portata.

Tale approccio comprende i processi di apprendimento attivi che si riflettono attraverso tre livelli / fasi: l'evocazione, la realizzazione e la riflessione (framework ERR). Il ERR consente agli insegnanti di aiutare i loro allievi a capire certe conoscenze o azioni. Per ragioni metodologiche, possiamo descrivere solo singole parti, così l'intera procedura è una strategia olistica, integrata e ben collegato. L'approccio framework (ERR) per il pensiero e l'apprendimento è basato sulla seguente premessa: "le cose che già conosci per lo più definiscono le cose che possono essere insegnate".

La fase dell'evocazione

La maggior parte dei docenti fa perno sulla motivazione, all'inizio di una lezione, ma spesso questo tentativo ha successo solo con alcuni studenti e non con altri. Poiché in questa fase di svolgono importanti attività cognitive, è necessario utilizzare metodi per sostenere gli studenti facendogli ricordare tutto ciò che già conoscono su un determinato argomento. In questo modo, sono costretti a rivedere le loro conoscenze cominciando a riflettere su un argomento che presto si analizzerà più profondamente.

La fase dell'*evocazione* è di grande importanza per una comprensione a lungo termine del processo che collega le vecchie informazioni con quelle nuove. Si rafforza l'interesse per un argomento specifico supportando lo studio fino al raggiungimento dell'obiettivo. Si tratta di due condizioni molto importanti per una costante e attiva collaborazione tra gli alunni.

La realizzazione della fase relativa al significato

Il secondo *step* del metodo ERR è chiamato "realizzazione del significato". In questa fase gli studenti entrano in contatto con le nuove informazioni o idee. Gli alunni devono ricevere le nuove informazioni da testi, filmati, esperimenti o attraverso i racconti. Nello stesso tempo, questa fase rappresenta il metodo di insegnamento, in cui docenti hanno meno influenza sugli allievi. Gli alunni devono collaborare attivamente. Gli alunni non solo monitorano la loro comprensione, ma collaborano e utilizzano le informazioni nei programmi di apprendimento già noi, effettuando delle connessioni sensibili tra la vecchia e la nuova conoscenza. Il contesto specifico della fase di realizzazione è determinante per gli obiettivi, per l'analisi critica e comparativa e la sintesi.

La fase di riflessione

La terza fase dell'approccio quadro EER è riflesso. Questa fase è spesso trascurato nel processo di insegnamento, anche se è altrettanto importante come i precedenti due fasi. Nella fase di riflessione, gli alunni rivedere e rafforzare le loro conoscenze e ricostruire i loro programmi di apprendimento in un modo nuovo, includendo nuove informazioni e conoscenze. Questa è la fase, in cui gli alunni effettivamente acquistano la loro conoscenza.

Conclusione

I giovani devono essere preparati ad affrontare le sfide del mondo che cambia rapidamente. La competenza del pensiero critico, come strategia universale, è ancora uno dei più grandi bisogni della società e può essere sviluppato utilizzando dei concetti e dei metodi per l'apprendimento attivo nel processo educativo.

L'approccio del pensiero critico modifica la posizione del docente e degli studenti nel processo educativo oltre che al modo di comunicazione tra docenti e studenti, così come tra gli studenti stessi. L'uso della conoscenza formale e la capacità di risoluzione di problemi costituiscono la base per lo sviluppo dei processi mentali. Gli studenti sono anche costantemente in contatto con i propri processi di apprendimento in modo che tale riflessione diventi uno strumento di apprendimento permanente. Questo comprende attività di lettura, di scrittura e di discussione, di dialogo in vari settori per lo sviluppo di pensiero indipendente; incoraggia l'apprendimento permanente e la permanenza nell'apprendimento; incoraggia l'approccio creativo alle nuove situazioni, la capacità di partecipare e prendere in

considerazione le opinioni di altre persone, l'essere sensibile alle diversità nella società, e capire la giustizia sociale.

Rif: <http://idial.iccfound.org>

DIGITAL STORYTELLING

Il *Digital Storytelling* è il metodo che utilizza le tecnologie digitali per raccontare una breve storia (Robin 2008). Come narrazioni tradizionali, le storie digitali si concentrano su un tema e si focalizzano su un particolare punto di vista. Ciò che distingue il *digital storytelling* è l'uso di immagini digitali, testi, narrazione audio, immagini in movimento (video), e musica. Queste storie multimediali sono molto brevi (2-10 minuti), comprendono delle riflessioni personali che utilizzano ancora foto o video di oggetti personali per creare racconti suggestivi. Questi elementi potrebbero riguardare un evento o un viaggio personale dell'autore (Centre for Digital Storytelling 2010). Tali narrazioni digitali sono un'estensione della narrazione tradizionale, che offre storie coinvolgenti che possono essere condivise all'interno della comunità.

Il digital storytelling è usato in una vasta gamma di contesti e per diversi scopi: consapevolezza di sé o scoperta; narrativa (*knowledge management*) nelle imprese; facilitare la comprensione di gruppo; impegno dei settori emarginati della società; apprendimento soggettivo e lo sviluppo di soggetti, risorse culturali o sociali (Benmayor 2008 Petrucco-De Rossi del 2009, Roby 2010). Il genere della storia digitale è forse più frequentemente associata al racconto di storie personali, spesso di importanza culturale o storico (Lambert 2004 2007). Queste storie spesso si concentrano su esperienze interessanti, ricordi di un evento passato o su una persona o su percorsi personali per superare le sfide e raggiungere obiettivi (Benmayor 2008). Robin (2008) individua altri due tipi di storia digitale - quella che informa o istruisce e quello che prende in esame gli eventi storici. Probabilmente il digital storytelling potrebbe ugualmente essere utilizzato per analizzare gli ambienti sociali o delle questioni politiche. Pensando più in generale sullo scopo del digital storytelling, potrebbe essere utile la categorizzazione in storie 'personali', 'storie' informative e storie esplorative.

Digital Book Trailers

Il Digital book trailers sono essenzialmente dei video multimediali utilizzati per la promozione di libri offrendo ai lettori una sintesi del contenuto. Il Digital book trailers sono diventati una risposta degli editori al mercato editoriale all'avvento del web e alle crescenti richieste venute dal mondo digitale per raggiungere un ampio pubblico (Fitzpatrick 2010). Sono pubblicati nella rete internet ed in particolare sui social network, come Youtube e Facebook così come nei siti web delle case editrici. Come sostiene *Fitzpatrick*, la quantità di tempo e di denaro che gli editori impiegano per la produzione di digital book trailers dimostrano il loro potere di marketing. Dato lo sviluppo della tecnologia focalizzata sui giovani, non sorprende che questi video siano rivolti principalmente ai giovani e ai bambini.

Questi digital book trailers in genere sono degli estratti dal libro che sono accompagnati da clip video, della durata di 5-7 minuti.

Il Digital book trailers sono utilizzati anche in contesti educativi, quali il progetto *Digital Book Talk* che fornisce Digital book trailers (e materiali pedagogici di accompagnamento) per le

scuole. Gli obiettivi di Digital book trailers non sono necessariamente quello di vendere il libro; piuttosto, sono interessati a fornire al potenziale lettore delle informazioni sufficienti per lasciare che il lettore scelga in modo appropriato se leggere o meno il libro - la scelta di un libro è una questione fondamentale anche se i giovani devono diventare lettori attivi. Come Gunter e Kenny (2008) sostengono, Digital book trailers introducono il potenziale lettore di libri in un formato non minaccioso, non testuale, focalizzandosi agli interessi multimediali della generazione digitale. Anche se non raccontano storie personali, Digital book trailers possono essere considerati una forma di narrativa digitale o di narrazione nel senso più ampio.

Applicazione educativa del Digital Storytelling e del Digital Book Trailers

Kenny (2007) sostiene che la pratica in classe che combina l'uso dei media digitali con l'arte del racconto - sfruttando sia le competenze e le preferenze degli studenti dell'era digitali e l'interesse umano insito nel racconto - è potenzialmente una potente pedagogia. La narrazione digitale può essere utilizzata per coinvolgere, informare, esplorare e trasformare, e quindi si presta ai contesti educativi. Infatti, come dimostra (2011) l'indagine a livello mondiale di Yuksel et al che indaga sull'uso della narrazione digitale per supportare l'apprendimento, afferma che il digital storytelling è usato in contesti educativi, non solo per sviluppare le conoscenze del soggetto, abilità di scrittura, competenze tecniche e capacità di presentazione, ma anche di linguaggio, di pensiero sociale, e di capacità artistiche.

Il Digital Storytelling, se ben concepito ed eseguito, fornisce un resoconto coinvolgente e potente di una 'storia' - sia informativo, fantasioso o riflettente. Mentre ogni storia ben formata dovrebbe raggiungere questo obiettivo, la natura visiva e audio integrata nel digital storytelling è particolarmente potente per le generazioni che sono cresciute in un mondo sociale e multimediale. La natura del coinvolgimento va oltre il semplice intrattenimento, anche se il valore di divertimento nei contesti educativi non deve essere sottovalutato; utilizzando il digital storytelling nel curriculum può permettersi vantaggi educativi reali (Roby 2010). In primo luogo, la natura multimediale rende il contenuto della narrazione digitale più accessibile agli studenti di tecnologia, molti dei quali si sono allontanati dalle forme testuali tradizionali. (Gunter e Kenny 2008). In secondo luogo, i ricercatori come Burmark (2004, citato in Robin 2008) hanno dimostrato che la combinazione di testo con le immagini migliora la comprensione da parte degli studenti. La componente visiva, in particolare quando è di carattere personale, aiuta a collocare la storia in un contesto riconoscibile. Secondo la teoria della cognizione situata di Bruner, questo aumenta la possibilità che gli studenti siano in grado di mantenere e comprendere le informazioni (Kenny 2007) così come di organizzarle al meglio. In terzo luogo, la natura multimediale delle storie digitali favorisce l'ascolto attivo.

I forti benefici educativi sorgono quando gli studenti vengono coinvolti come studenti attivi nella produzione di storie digitali. Creare le proprie storie digitali, sia personale, informative o di fantasia, richiede che lo studente si impegni nella strutturazione della narrazione. Nello sviluppo della storia, gli studenti devono capire le basi della struttura narrativa e la grammatica. Ad esempio, gli studenti dovranno considerare la tensione drammatica, la stimolazione e il flusso narrativo. Inoltre, nel caso di digital book trailers, gli studenti dovranno capire che cosa rende una storia coinvolgente, cosa includere nelle scene e come garantire l'assenza di spoiler nella trama. Inoltre, come Ohler (2005) sostiene che la produzione di storie digitali offre una straordinaria opportunità agli studenti di sviluppare competenze mediatiche critiche. Allo stesso modo, lo sviluppo dei digital book trailers aiuta gli studenti a pensare

criticamente al loro scopo e il gruppo di discussione di storie digitali possono esplorare l'impatto dei diversi media e canali di comunicazione.

Inoltre, sia la forma narrativa personale e non può essere utilizzato per esplorare i concetti teorici. Ad esempio, chiedendo agli studenti di esaminare lo sviluppo della propria identità attraverso digital storytelling come Benmayor (2008) lo fa nella sua classe Latina Life Stories, Benmayor sostiene che il digital storytelling fornisce un punto di incontro per i processi creativi e di analisi. Questo a sua volta permette agli studenti di sviluppare una più profonda comprensione dei concetti teorici, sviluppando capacità discorsive e critiche e capacità intellettuali.

L'uso didattico delle narrazioni digitali non personali come i digital book trailers è basato soprattutto sul coinvolgimento e sullo sviluppo nel soggetto della comprensione e delle competenze digitali. Tuttavia, l'analisi che gli studenti devono svolgere per decidere cosa includere e come progettare il loro digital book trailer offre anche l'opportunità di sviluppo personale e comunitario dell'apprendimento. Ad esempio, gli studenti hanno bisogno di esaminare le proprie preferenze e convinzioni e quelle dei loro coetanei per capire che quale libro vale la pena leggere e il modo migliore per riflettere tale interesse.

Il Digital storytelling e il digital book trailer hanno probabilmente un valore più pedagogico quando fanno parte di un metodo di apprendimento basato su progetti, dove le strategie di apprendimento attivo vengono adottate come parte di una comunità di apprendimento. Ascoltando le storie digitali altrui e fornendo un feedback sulle stesse aiuta a sviluppare le capacità critiche di ascolto e di comunicazione.

Rif: www.readitproject.eu

* * *

I risultati della presente relazione si basa sui risultati ottenuti dai seguenti progetti:

AQUEDUCT

Acquiring key competences through heritage education

<http://the-aqueduct.eu/>

Il progetto mirava a migliorare l'acquisizione delle competenze chiave permanenti di apprendimento trasversali nelle scuole attraverso l'educazione al patrimonio culturale e al rafforzamento delle capacità negli insegnanti di competenze orientate all'educazione.

L'educazione al patrimonio è visto come una risorsa che offre un potenziale complesso per lo sviluppo di competenze chiave trasversali come imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale. Le linee guida e i criteri di progetto sviluppato per valutare l'acquisizione di tali competenze attraverso le iniziative educative del patrimonio culturale. I partner del progetto AQUEDUCT hanno raccolti, descritto e valutato le buone pratiche, le iniziative, il patrimonio nazionale e internazionale, e sono stati prodotti una serie di pubblicazioni in inglese e in ciascuna lingua nazionale del partenariato per essere utilizzato da insegnanti, formatori e formatori di insegnanti. I gruppi target del avere un'ampia diffusione tra formatori di insegnanti, studenti e insegnanti di scuole medie inferiori (istruzione primaria e secondaria inferiore).

IDIAL

Intercompetency and Dialogue through Literature

<http://idial.iccfound.org>

L'obiettivo era di fornire agli insegnanti delle scuole il supporto per affrontare quelle sfide della vita moderna e dell'educazione, fornendo loro metodi creativi, materiali didattici e formazione in servizio che li potessero aiutare nello sviluppare e migliorare le competenze chiave degli studenti per un apprendimento permanente. Il progetto focalizzato sulla letteratura come strumento principale di impatto, si è concentrato principalmente sullo sviluppo composito delle seguenti competenze chiave trasversali: imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, consapevolezza ed espressione culturale, la comunicazione nella lingua madre e in lingue straniere. Un manuale per gli insegnanti è stato prodotto. Si compone di 2 parti – un quadro metodologico e una descrizione delle attività, pronte da realizzare nella pratica educativa. E' stato preparato il programma del corso di formazione per insegnanti che è stato testato in un contesto internazionale. Il progetto era indirizzato ad insegnanti e studenti della scuola secondaria.

KEYTTT

Teamwork, Training and Technology for development of Key Competencies

<http://www.keyttcd.cct.bg>

Lo scopo del progetto è stato quello di dotare gli insegnanti di strumenti che li potessero aiutare a sostenere la creatività degli studenti e a sviluppare le proprie competenze chiave per l'apprendimento permanente, migliorare le loro competenze in scienze, matematica e tecnologia, l'uso delle risorse digitali, imparare a imparare, spirito d'iniziativa e l'imprenditorialità, e non meno importante - le capacità di comunicazione. Il progetto ha mirato a creare diverse pratiche da utilizzare nella scuola e fuori dell'ambiente scolastico nei cinque paesi partner (BG, IT, TR, NO, PL). Queste pratiche sono state valutate e appositamente migliorate. Dopo una fase di test queste pratiche sono state raccolte insieme in una collezione di strategie di insegnamento e di attività pratiche rivolte ad insegnanti (Teachers' Guidelines Book). Il progetto ha realizzato anche un corso di qualificazione per insegnanti rivolto ad insegnanti di scienze naturali e matematica che lavorano nelle scuole secondaria inferiore. La partnership, inoltre, ha sviluppato un sito web multilingue con risorse educativi e materiali didattici disponibili.

READ IT

Training teachers to make READING fun through digITal storytelling

www.readitproject.eu

Il progetto READ IT ha individuato, implementato e testato una metodologia didattica che potesse supportare gli insegnanti ad acquisire nuove competenze attraverso la produzione video utilizzando il Digital Storytelling contribuendo a motivare le nuove generazioni di giovani lettori attraverso la produzione di book trailer. L'aspetto innovativo della metodologia didattica di READ IT è quello di combinare la tecnologia del Digital Storytelling e la produzione di digital book trailer attraverso tecniche di scrittura, come la narrativa e la sceneggiatura per rafforzare l'insegnamento della lettura e della scrittura in modo interattivo, creativo e autentico. Il progetto READ IT ha coinvolto insegnanti e studenti delle scuole secondarie superiori europee attraverso le seguenti azioni: introducendo nuovi strumenti digitali nella classe per far sperimentare agli insegnanti le nuove tecnologie e rendere l'insegnamento e l'apprendimento più interessante; incoraggiando gli insegnanti a lavorare insieme con i loro studenti per creare e produrre digital book trailer, permettendo loro di scoprire nuovi modi di sperimentare l'educazione digitale.

SUSTAIN

Sustaining Development in Early School Education

<http://www.sustain-project.eu/>

Lo scopo del progetto è stato quello di dotare gli insegnanti della scuola primaria e pre-primaria del supporto metodologico, di strumenti e di buone pratiche che consentano loro di educare gli alunni attraverso le conoscenze, abilità e attitudini relative allo sviluppo sostenibile. Le attività e i prodotti del progetto mirano a fornire soluzioni per sostenere lo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente relative agli aspetti sociali e ambientali nelle scuole primarie. Il progetto raccoglie, crea e condivide le buone pratiche di insegnamento utilizzate nelle classi dei giovani studenti provenienti dai paesi partner. Questo incoraggia il miglior uso dei risultati, dei prodotti e dei processi innovativi migliorando anche la qualità dell'istruzione e della formazione attraverso l'organizzazione di workshop locali e di classi virtuali. Una piattaforma online è stata preparata per consentire la condivisione del materiale e delle risorse didattiche, delle lezioni e delle attività didattiche tra docenti incoraggiando la cooperazione internazionale.