



Metodo Feuerstein: un'esperienza di applicazione in classe

Feuerstein method: an application in a classroom

Giada Signori

Istituto Comprensivo C. Casteller di Paese (TV)

giada.signori@istruzione.it

ABSTRACT

The paper reports the action-research experience in a classroom of Secondary School, during my teacher training year.

It concerns the application of Feuerstein Method for a month (six lessons, twelve hours), supported by an expert mediator and finalized to improve the self perception and cognitive skills of the students.

L'articolo riporta l'esperienza di ricerca-azione in una classe prima di Scuola Secondaria di I grado.

L'esperienza ha riguardato l'applicazione del Metodo Feuerstein per un mese (sei lezioni, dodici ore); ed è stata supportata da un mediatore esperto, e finalizzata a migliorare la percezione di sé e le capacità cognitive degli allievi coinvolti.

KEYWORDS

Feuerstein, method, action-research, structural cognitive modifiability, mediated learning experience.

Feuerstein, metodo, ricerca-azione, modificabilità cognitiva strutturale, esperienza di apprendimento mediato.

«La capacità di cambiare è la caratteristica più stabile dell'essere umano».
Reuven Feuerstein

1. Il progetto

Il presente articolo illustra l'intervento di 12 ore realizzato in una classe prima della Scuola Secondaria di I grado Don Milani di Maserada sul Piave, in provincia di Treviso, dove chi scrive ha svolto il proprio anno di prova.

L'intervento è stato condotto secondo la metodologia Feuerstein (1980) da un'esperta esterna, la prof.ssa Maria Teresa Cuzzato, docente formatrice P.A.S. (Programma di Arricchimento Strumentale) e L.P.A.D. (Valutazione dinamica del potenziale d'apprendimento) alla presenza della sottoscritta in qualità di insegnante e Coordinatrice di classe.

1.1. Contesto e bisogni

Gli allievi della classe in esame hanno mostrato sin dalle prove d'ingresso (prove LEM) significative difficoltà nelle principali competenze di comprensione del testo, come illustrato dal grafico della Figura 1.

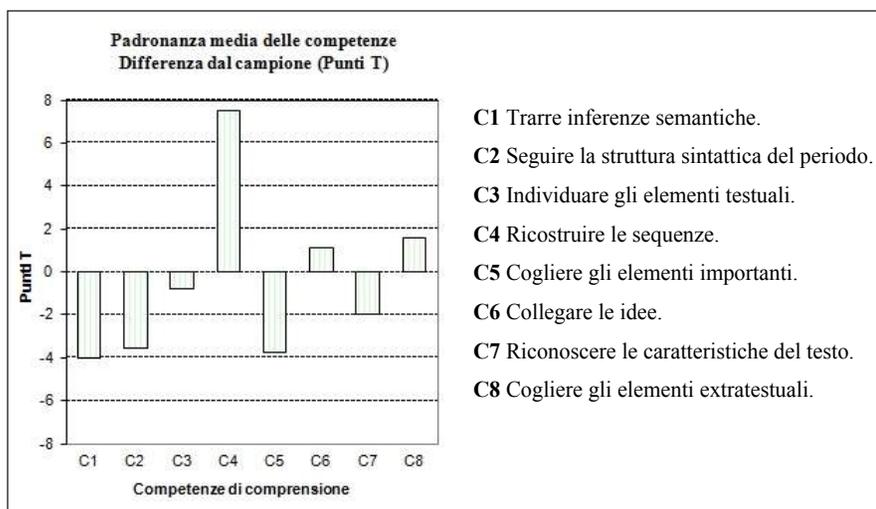


Figura 1

Nello scrutinio del I quadrimestre, il Consiglio di Classe ha rilevato il permanere di carenze nell'attenzione in classe e nella concentrazione sul compito; un'insufficiente autonomia nello studio; scarse capacità elaborative.

Si è dunque pensato all'intervento di un'esperta esterna per analizzare le funzioni cognitive degli allievi; individuare le specifiche carenze dei singoli allievi; e promuovere una metodologia operativa il più possibile condivisa all'interno del Consiglio di Classe.

Su suggerimento di chi scrive si è optato per un intervento secondo la metodologia Feuerstein (1980).

Le ragioni di tale scelta sono più diffusamente espresse nel paragrafo che segue.

1.2. Perché il Metodo Feuerstein

La scelta del Metodo Feuerstein è dipesa dalla conoscenza e dall'apprezzamento personale di tale metodo, e dall'opportunità dello stesso rispetto al contesto e agli specifici bisogni formativi degli allievi rilevati in sede di Consiglio di Classe.

Le ragioni che rendono il Metodo Feuerstein una **metodologia concettualmente sfidante e stimolante** sono essenzialmente due:

1. **L'idea di modificabilità cognitiva** a partire da qualsiasi condizione e in ogni età, che impone all'insegnante di credere *nel* e operare *per* il cambiamento cognitivo strutturale dell'allievo;
2. **Il ruolo discriminante assegnato alla mediazione e al mediatore**, quindi all'intervento dell'insegnante e all'insegnante stesso.

I portati teorici del Metodo Feuerstein consistono infatti nei concetti di **Modificabilità Cognitiva Strutturale** e di **Esperienza di Apprendimento Mediato**, che presuppongono l'una una concezione NON innatistica, ma appunto modificabile dell'intelligenza; e l'altra una forma di apprendimento NON per esposizione diretta agli stimoli, ma attraverso l'intervento discriminante e veicolare del mediatore (qui inteso come insegnante).

Sulla scelta di un intervento condotto secondo la metodologia Feuerstein ha agito anche **la necessità di produrre uno scarto cognitivo negli allievi**, e contestualmente di **motivare allievi e insegnanti** riformulando un'idea del gruppo classe pericolosamente (e arrendevolmente) accomodatasi su convinzioni più o meno esplicite: «non ce la facciamo»; «non ce la fanno».

1.3. Finalità generali, obiettivi, tempi, fasi, attività

Finalità generali

- Analizzare le funzioni cognitive degli allievi.
- Individuare le funzioni cognitive carenti e sviluppate.
- Individuare modalità di lavoro condivise all'interno del Consiglio di Classe per lavorare sulle funzioni cognitive (carenti e sviluppate) dei singoli allievi.

Obiettivi formativi

- Analizzare i processi di apprendimento per individuare funzioni cognitive carenti e sviluppate.
- Produrre micro cambiamenti nelle funzioni carenti.
- Promuovere modalità di lavoro e interazioni per favorire un clima di classe produttivo.
- Lavorare all'innalzamento di alcune competenze disciplinari con particolare riferimento alle discipline Italiano e Matematica.

Obiettivi specifici

- Analizzare le funzioni cognitive degli allievi.
- Individuare su quali funzioni cognitive lavorare.
- Individuare una metodologia condivisa all'interno del Consiglio di Classe.

Attività degli alunni

- Attività sullo strumento Feuerstein O.P.
- Applicazione delle modalità apprese tramite lo strumento ai contenuti disciplinari (in particolare Italiano e Matematica).

Tempi e durata

- Il progetto ha previsto 12 ore di intervento in classe da parte dell'esperta prof.ssa Maria Teresa Cuzzato, alla presenza di alcune insegnanti della classe.
- Gli interventi hanno avuto la durata di 2 ore ciascuno, per un totale di 6 lezioni erogate nel corso di un mese.

Fasi del Progetto

- Di seguito si riportano le fasi del progetto, illustrate tramite diagramma di Gantt.

Tempistica attività	GEN	FEB	MAR	APR	MAG	GIU
Presentazione e approvazione del progetto da parte del Consiglio di Classe						
Incontri di progettazione						
Presentazione del progetto ad allievi e genitori						
Realizzazione del progetto						
Restituzione informale ad allievi e genitori						
Incontro di restituzione						
Restituzione al Consiglio di Classe						
Definizione della sperimentazione per l'a.s. successivo						

Figura 2

2. Realizzazione del progetto

Di seguito si restituisce in dettaglio il lavoro dell'esperta relativo ai primi due di sei incontri realizzati. Essi non esauriscono l'intervento, ma ne esemplificano significativamente le modalità operative.

Focus: (ri)motivazione – Per cambiare occorre credere nel cambiamento

Attività inaugurale e propedeutica al lavoro sullo strumento PAS, è stata la presentazione agli allievi del Metodo Feuerstein e dei suoi fondamenti (1980), e soprattutto il determinante **lavoro di (ri)motivazione** degli allievi.

Lavorare sulla Modificabilità Cognitiva Strutturale significa infatti assumere implicitamente un concetto non innatista e determinista di intelligenza. Se questo è evidente e necessario per il mediatore, non lo deve essere di meno per il mediato.

Nello specifico, inoltre, il gruppo classe della IA aveva introiettato una mortificante percezione di competenza a seguito degli esiti del primo quadrimestre («siamo la classe peggiore della scuola!»), con ricadute in termini di autostima.

È sufficiente qui ricordare che un'immagine di sé povera è spesso responsabile di una varietà di comportamenti in classe quali: mancanza di fiducia, mancanza di motivazione, ansia, e impulsività che pregiudicano il processo apprenditivo.

Gli stessi insegnanti del corso (non esclusa chi scrive) avevano assunto una posizione sfiduciata verso le capacità di apprendimento degli allievi.

Per promuovere un cambiamento significativo è stata dunque determinante la **mediazione del sentimento di competenza e della consapevolezza della modificabilità e del cambiamento umano** operata in fase iniziale dalla prof.ssa Cuzzato (2008).

L'atto mediativo dell'esperta ha proceduto in maniera concreta e "scientifica", senza proporre spiegazioni assolutorie e/o consolatorie, incardinandosi sui seguenti aspetti:

- **Elementi della teoria di Reuven Feuerstein:** tutti gli alunni sono intelligenti; i cinque postulati della Modificabilità Cognitiva Strutturale (*focus*: gli esseri umani sono modificabili e io stesso sono una persona che può e deve essere modificata/modificarsi); il concetto di "zona di sviluppo prossimale"¹.
- **L'autovalutazione** in termini di conoscenza e consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, finalizzata a ottimizzare l'apprendimento.
- **Il funzionamento del cervello:** *focus* sulla via visiva e lo sviluppo neuronale dalla nascita ai tre anni. Concetti chiave di assone, dendriti, neurone, sinapsi.
- **Le tre fasi dell'atto mentale** attraverso cui vengono processate le informazioni: *input*, elaborazione e *output*.
- **Le funzioni cognitive** implicate in ciascuna fase.

Si è rivelato parimenti importante mostrare agli allievi le **relazioni tra le tre fasi dell'atto mentale**, insistendo sull'**incidenza degli aspetti affettivi ed emotivi** nella prestazione.

A ciascun allievo è stata fornita la **lista delle funzioni cognitive** organizzata nelle tre fasi dell'atto mentale.

Sin dal primo incontro gli allievi hanno adottato il lessico tecnico utilizzata dalla prof.ssa Cuzzato (2008), ricorrendo quindi a termini quali: *percezione, esplorazione sistematica, controllo dell'impulsività, etc.*

L'attività di introduzione teorica qui brevemente descritta ha consentito di lavorare sulla (ri)motivazione degli allievi. Rispetto al corpo insegnanti della classe è stato invece rilevante il contributo apportato dalle osservazioni dell'esperta, e prima ancora da una statistica analisi sulla percezione del sé e sulle preferenze scolastiche degli allievi, ricavata da un semplice, ma chiarificatore questionario, di cui viene trattato al paragrafo successivo.

Il questionario – Una classe a cui piace la scuola e con importanti ambizioni

Nel primo incontro, la prof.ssa Cuzzato ha somministrato agli allievi un semplice questionario di quattro domande, finalizzato a inda-

1 Reuven Feuerstein, riallacciandosi a Lev Semënovi Vygotskij sostiene che ogni persona al di là di ciò che è in grado di fare, ha una «zona di sviluppo prossimale» (1987).

garne la percezione del sé rispetto al presente e al futuro, e le preferenze scolastiche.

Le quattro domande, cui gli allievi hanno risposto individualmente e per iscritto, sono le presenti:

1. In cosa pensi di essere bravo?
2. Quali materie ti piacciono?
3. Quali materie NON ti piacciono?
4. Cosa vorresti fare da grande?

I dati raccolti sono riassunti e commentati, e, dove possibile, rappresentati graficamente di seguito, e restituiscono un quadro della classe (insospettabilmente?) molto positivo.

Item 1 – In che cosa pensi di essere bravo?

Il primo dato di rilievo rispetto al presente item è che **tutti gli allievi hanno risposto**, e **tutti hanno individuato più di un punto di forza**.

Il secondo elemento che emerge dalla lettura delle risposte è che **pochi allievi si percepiscono “bravi” nelle competenze più prettamente scolastiche**. La maggioranza, infatti, ha evidenziato piuttosto le proprie **abilità sportive** (calcio, corsa, nuoto, basket, equitazione, ecc.); **ludiche** (soprattutto nei giochi al computer); **informatiche** (usare il computer e i social network); **“domestiche”** (cucinare, curare fiori e piante, cucire, pulire la camera, aiutare i genitori nelle faccende domestiche, ecc.).

Tra le poche abilità scolastiche che gli allievi si riconoscono² figurano: **scrittura** (L. C.; E. F.; V. T.), **matematica** (E. F.); **inglese** (E. F.; L. P.); **disegno** (A. M.; S. N.; G. R.; V. T.; L. Z.); **francese** (L. P.) e un generico **scuola** (V. T.). Nel complesso, dunque, **solo 9 su 25 allievi si percepiscono competenti rispetto alle richieste della scuola**; eliminando la voce *disegno*, il numero di allievi scende a 4.

È importante incrociare questo dato quantitativo con quello qualitativo rilevato dall’item quattro, a cui si rimanda.

Ultimo elemento di interesse è rappresentato dalle **abilità affettive/emotive**. Molti allievi si riconoscono infatti **competenze rispetto alle relazioni e alla cura delle persone, degli animali e delle cose**.

Considerata la significatività delle affermazioni, si riportano nella loro formulazione originale le risposte degli allievi:

- Spiegare ai compagni argomenti di alcune materie (A. An.).
- Giocare con le sorelle (A. C.).
- Stare a casa delle amiche e uscire a passeggiare con loro; uscire con una mia amica (A. D.N.).
- Giocare con gli amici (R. E.).
- (Soprattutto) essere simpatica (C. F.).

2 Le abilità vengono espresse con i termini utilizzati dagli allievi e riportati dall’esperta, prof.ssa Maria Teresa Cuzzato, nelle sue osservazioni e chiaramente NON individuano un’abilità e/o competenze, quanto piuttosto un’area/materia in cui l’allievo si percepisce abile/competente (Cuzzato, 2008).

- Aiutare la mamma nelle faccende domestiche (E. F.)
- Addomesticare animali di ogni specie (G. L.)
- **Far ridere la gente; avere cura delle cose; aiutare le persone che hanno bisogno (G. N.).**
- Giocare con la cagnolina (S. N.).
- Fare dei lavoretti; prendermi cura dei miei animali (G. R.).
- Adottare un animale; addestrare un cane; stare in compagnia degli amici (A. S.).
- Far divertire la gente (V. T.).
- Aiutare le persone quando ne hanno bisogno (L. Z.).

La risposta evidenziata è quella fornita da un'allieva molto defilata rispetto al gruppo classe, che tuttavia ha qui espresso, meglio e più di altri, l'urgenza di una disponibilità più aperta e coinvolta. Quanto riportato individua un'importante area dell'intelligenza su cui è possibile (necessario?) insistere come mediatori: **l'intelligenza emotiva**, qui largamente intesa come capacità di empatizzare, lavorare in gruppi cooperativi, promuovere buone pratiche di *peer education*.

Item 2 – Quali materie ti piacciono?³

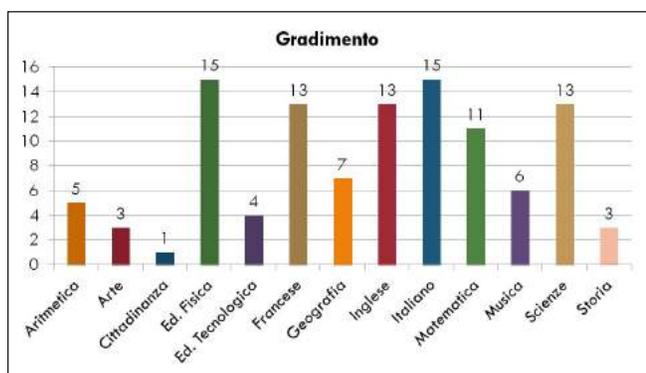


Figura 3

L'istogramma del gradimento delle materie scolastiche evidenzia un dato importante: **tra i sei migliori risultati (con più di 10 preferenze), cinque sono relativi a discipline di studio: Italiano, Francese Inglese, Scienze e Matematica.** La sesta materia, non diversamente da quanto ci si poteva aspettare, è Educazione Fisica, che tuttavia ottiene lo stesso numero di preferenze di Italiano.

I risultati di questo secondo item mostrano una classe a cui piacciono le materie anche più "aridamente" scolastiche e di studio, rive-

3 Non si è ritenuto di dover rappresentare graficamente i risultati dell'item 3 (Quali materie NON ti piacciono?) in quanto desumibili per differenza dall'istogramma di gradimento.

lando un'ottima **disponibilità alla mediazione** e una **motivazione estrinseca** favorevole all'apprendimento.

Item 4 – Cosa vorresti fare da grande?

Anche qui, come per il primo item, il dato significativo è che **tutti gli allievi hanno risposto a questa domanda con concreta precisione**; oltre la metà degli allievi (52%) ha proposto più di una ipotesi. Solo un'allieva (L. U.)⁴ NON ha espresso una preferenza aggiungendo però una significativa annotazione: «Non lo so di preciso, ma vorrei diventare famosa per qualsiasi cosa».

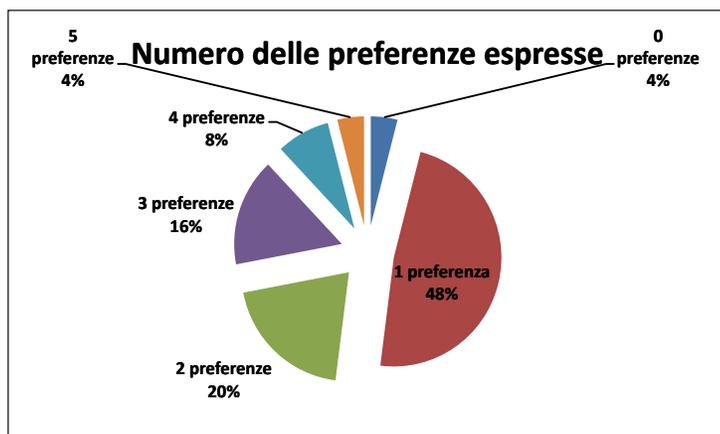


Figura 4

3. Analisi dei dati

Il dato quantitativo delle rilevazioni mostra che il 68% della classe ha espresso un massimo di due preferenze, manifestando **chiarezza e sicurezza nella proiezione prospettica**.

Rispetto al dato qualitativo, le professioni che hanno ottenuto un più congruo numero di scelte risultano in maggioranza concretamente percorribili: **avvocato/giudice, barista/cuoco, forze dell'ordine/militare, estetista, parrucchiera e pasticciere**. Si scostano da questo gruppo di lavori più "classici", raccogliendo significative preferenze, le **professioni sportive** (3 calciatori e 1 pallavolista) e quelle delle **moda** (7 stiliste⁵ e 1 rappresentante di abiti).

Dall'osservazione del *modus operandi* dell'esperta rispetto agli esiti del questionario sono ricavabili due importanti **indicazioni metodologiche**:

1. Risulta fondamentale riprendere i contenuti delle lezioni precedenti.
2. Risulta altrettanto produttivo per l'apprendimento valorizzare gli elementi proposti dagli stessi allievi, sfruttandoli per attività di *bridging*⁶.

4 I nomi degli allievi vengono riportati con le iniziali del nome e del cognome.

5 La professione di stilista è stata scelta solo da femmine; mentre quella di rappresentante di abiti da un maschio.

6 Il termine significa letteralmente "gettare un ponte", nell'accezione tecnica che assume all'interno del Metodo Feuerstein indica il "collegare, cercare connessioni tra

La prof.ssa Cuzzato, a seguito della somministrazione e dell'analisi delle informazioni emerse dal questionario e in particolare da quest'ultimo item, ha infatti utilizzato proprio l'esempio della stilista per un'importante mediazione di significato rispetto alle difficoltà espresse da molti allievi verso una disciplina (Arte), e le richieste considerate "troppo alte" dell'insegnante. L'esperta ha vantaggiosamente *ri-mediato* questa percezione diffusa, sottolineando la necessità dell'esercizio, anche arido e fine a se stesso, come momento imprescindibile di una prestazione ottimale e di una preparazione professionale qualificata.

Questa mediazione è avvenuta NON tramite un'astratta spiegazione verbale, ma attraverso l'esempio concreto del lavoro di un'ex allieva della professoressa; allieva diventata appunto una rinomata stilista, e i cui quaderni, densi di esercizi ripetuti con stoica perseveranza, hanno chiarito icasticamente all'intera classe quali siano le caratteristiche necessarie a uno scarto di qualità (nello studio, nel lavoro, più in generale nella vita): abnegazione, costanza, determinazione, esercizio, impegno.

Obiettivo della mediazione era risemantizzare le richieste "troppo alte" dell'insegnante, come richieste finalizzate e funzionali a "risultati alti".

Quello che segue è il grafico delle scelte professionali espresse dagli allievi.



Figura 5

Ambizioni concrete

Il dato qualitativo rileva la **concretezza e solidità delle preferenze espresse**, ma anche l'ambizione a **conciliare la scelta lavorativa con le personali aspirazioni e capacità** (sportive, artistiche, di abilità nel fare).

Significativo anche che la maggioranza delle professioni individuate siano **orientate al fare**, il che rappresenta un elemento di cui tener conto nella prassi didattica, dove tendenzialmente si lavora sull'astratto e il cognitivo.

quanto si è appreso svolgendo gli esercizi e nelle occasioni di vita scolastica, personale, professionale". Si tratta dunque di una trasposizione dei principi e delle strategie ritrovati in una pagina degli strumenti PAS, in altri ambiti della realtà (Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, & Rand, 2006).

Incrociando le informazioni di questo quarto item con gli esiti del primo, risulta evidente un dato di sintomatica rilevanza: gli allievi hanno generalmente optato per quelle professioni che **permettono loro di esprimersi in quelle aree in cui pensano di «essere bravi»**.

La scarsa presenza di professioni che richiedano percorsi di studio universitari può ragionevolmente spiegarsi anche con una percezione di competenza carente o latitante, che si traduce in un arreso: «non sono in grado». **Agire sulla percezione di competenza degli allievi significa dunque ri-orientarne (anche) le ambizioni e le future scelte professionali.**

Aspirazioni alte

Seppure modestamente attestate, non mancano le aspirazioni importanti, quelle che richiedono percorsi di preparazione e di studio impegnativi. In rapido elenco: **dottore, giudice** (A. Af.), **pilota di elicotteri** (A. Ar.), **avvocato** (2 preferenze; A. C.; L. C.), **pilota di Formula Uno o di aereo** (R. E.), **chef** (C. F.), **scienziato** (S. N.), **veterinario** (G. R.), **decoratore d'interni** (A. S.), **architetto o designer** (V. T.), **puericoltore** (V. T.).

Professioni sportive

Immane, ma non così attestato come si poteva prevedere (temere?), il **calciatore** registra tre preferenze, quattro aggiungendo il **pallavolista**. Tuttavia, a esclusione di un allievo (A. M.), chi ha indicato calciatore o pallavolista gli ha affiancato professioni più comuni: **parrucchiera/pasticcere** (A. An.; E. F.); o d'alto profilo: **dottore, giudice** (A. Af.).

In divisa e in difesa

Meritano un'annotazione le quattro preferenze accordate alle **Forze dell'Ordine** (1 poliziotto e 2 carabinieri; A. C.; S. D.; L. P.), e alla **carriera militare** (1 preferenza; P. S.).

Il dato è particolarmente significativo perché delle quattro preferenze (1 femmina e 3 maschi), tre sono state espresse da **allievi particolarmente introversi e timidi** e spesso unanimemente considerati "immaturi" da noi insegnanti e dai genitori stessi. In questo caso, quindi, la scelta della professione è plausibilmente riconducibile a quella di un riferimento forte, percepito come modello ideale cui ambire.

Preferenze eccentriche

Tra le ipotesi avanzate, le più eccentriche, che meglio di altre raccontano il mondo degli allievi che le hanno espresse, sono: **allevatore di orsi** (A. Ar.), **agente immobiliare** (L. C.), **rappresentante di vestiti** (C. D.V.), **cantante** (S. F.) e **animalista** (G. L.).

Il lavoro sullo strumento OP – Dal PAS alla disciplina A/R

A conclusione dell'introduzione teorica e della somministrazione del questionario, la prof.ssa Cuzzato ha avviato il lavoro sullo strumento Organizzazione di Punti (OP), trasponendo poi gli esiti dell'attività ai contenuti disciplinari.

Nello specifico, il lavoro svolto sulla copertina e sulla pagina 1 di OP hanno consentito di:

- Introdurre criteri per strutturare un campo;
- Aiutare gli allievi a riflettere sul bisogno/opportunità di organizzazione;
- Introdurre il bisogno di accuratezza nell'etichettare.

Gli obiettivi di queste prime due pagine sono poi stati trasferiti al compito disciplinare di riconoscimento delle voci verbali.

È stata dunque proposta agli allievi una tabella (modalità di strutturazione di un campo), su cui la mediatrice ha promosso una riflessione da parte degli allievi stessi circa le modalità di organizzazione. Si è quindi proceduto a una prima distinzione fondamentale tra verbi finiti e indefiniti (etichettatura).

La tabella è stata consegnata in due versioni, di cui una facilitata (in cui si elencavano i modi finiti e le persone). Sono stati gli stessi allievi a decidere su quale tabella verificare il proprio livello di competenza.

La tabella utilizzata è parzialmente riportata di seguito a titolo esemplificativo.

CONSEGNA: completa la seguente tabella.

VERBO	PERSONA	MODO FINITO	MODO INDEFINITO
parlo	io	x	
cantando	/		x
combattere			
essi canteranno			

Tabella 1

3.2. Risultati

A conclusione delle 12 ore di intervento, il consuntivo tra la prof.ssa Cuzzato e la scrivente ha portato all'elaborazione di:

- un quadro cognitivo generale degli allievi della classe;
- l'individuazione delle funzioni cognitive sviluppate di ciascun allievo;
- l'indicazione di alcune strategie da condividere con il Consiglio di Classe.

Quadro cognitivo della classe

Quelle sintetizzate di seguito per punti sono le osservazioni sulla classe elaborate dalla prof.ssa Cuzzato.

- Notevole **sensibilità agli interventi mediativi** che si traduce in immediate modificazioni dell'approccio al compito e nell'aumento dei tempi e della qualità dell'attenzione e della produzione (aspetti cognitivi).
- **Disponibilità ad aprirsi al mediatore** per ricevere indicazioni e informazioni in merito al loro funzionamento in generale e su problemi o caratteristiche percepiti come rilevanti per sé (aspetti relazionali e metacognitivi).
- **Non sono presenti problemi particolari di funzionamento cognitivo** il che fa ben sperare in percorsi di recupero anche per gli allievi fragili in alcune discipline; rendimenti negativi sono imputabili o a cattive abitudini cognitive o a mancanza di abilità strumentali.
- La maggior parte degli allievi ha ottenuto **miglioramenti in alcune funzioni cognitive della fase di INPUT** (cioè è diventata più efficiente nella raccolta delle informazioni) nonostante il ridotto numero di interventi di mediazione che le sono stati offerti.
- È stato possibile individuare allievi **disponibili al tutoring**.

Funzioni cognitive sviluppate di ciascun allievo

Per ciascun allievo è stata individuata una funzione cognitiva sviluppata da promuovere nell'attività didattica.

L'elenco di tali funzioni è stato fornito agli insegnanti del Consiglio di Classe, ma non viene qui riportato, essendo l'interesse del presente lavoro focalizzato sugli aspetti metodologici e sugli esiti più generali dell'intervento.

Criteri per una metodologia condivisa del C.d.C.

Tra gli obiettivi specifici del progetto è indicato anche quello di **individuare una metodologia condivisa all'interno del Consiglio di Classe**.

Funzionale al conseguimento di tale obiettivo è stata la **compresenza in aula di alcuni docenti di classe** durante le ore erogate dalla prof.ssa Cuzzato.

Per gli altri insegnanti della Consiglio di Classe è stata fornita una **relazione scritta di restituzione**, illustrata all'interno del Consiglio stesso. Tale documento è stato approntato durante l'incontro conclusivo del progetto dall'esperta Maria Teresa Cuzzato e dalla sottoscritta in quanto Referente dello stesso, e ha fornito agli insegnanti indicazioni operative finalizzate a uniformare alcuni aspetti metodologici della didattica.

Un'analisi oggettiva

Si riportano di seguito i risultati di entrata e di uscita della somministrazione delle **Prove LEM**, e gli esiti su base provinciale della **Prova Invalsi di Italiano** relativamente alla classe.

Gli uni e gli altri NON si possono fare dipendere dalle 12 ore di intervento dell'esperta, ma certamente indicano una direzione intrapresa e orientata all'applicazione della metodologia di Reuven Feuerstein.

Prove LEM in entrata

A seguito della prima somministrazione delle 5 prove LEM, i **livelli di competenza** registrati si sono distribuiti come segue:

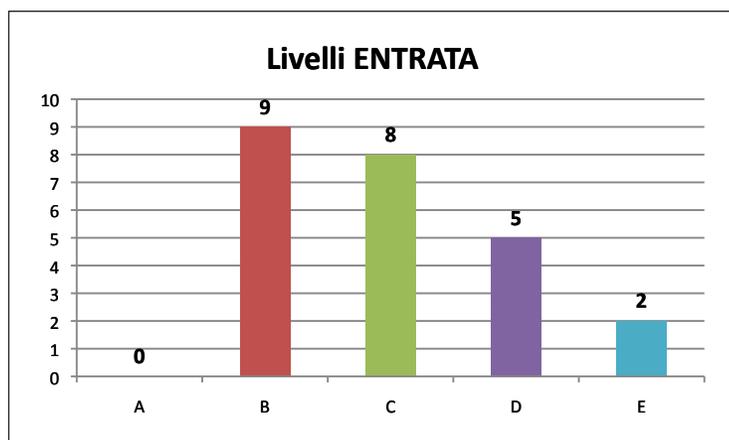


Figura 6

Rispetto alla **padronanza media delle competenze**, i valori assoluti e quelli relativi al campione di riferimento sono illustrati dai due grafici seguenti:

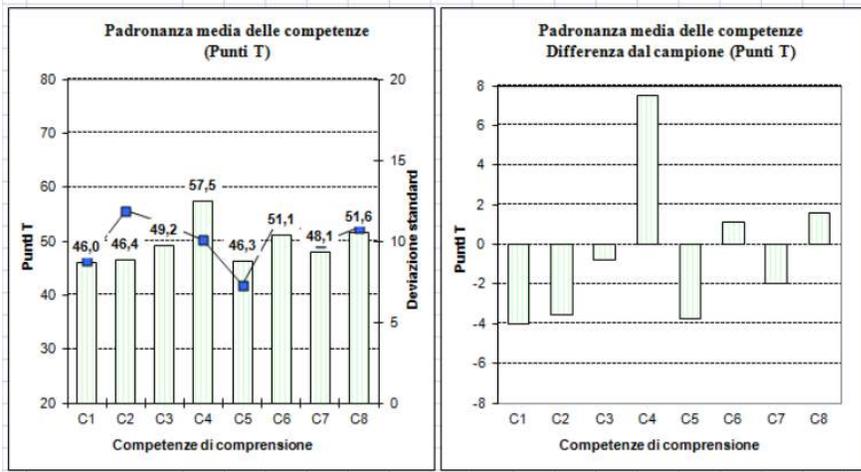


Figura 7

- C1 Trarre inferenze semantiche
- C2 Seguire la struttura sintattica del periodo.
- C3 Individuare gli elementi testuali.
- C4 Ricostruire le sequenze.
- C5 Cogliere gli elementi importanti.
- C6 Collegare le idee.
- C7 Riconoscere le caratteristiche del testo.
- C8 Cogliere gli elementi extra-testuali.

Prove LEM in uscita

La somministrazione delle 5 prove LEM in uscita mostra un deciso innalzamento dei livelli di competenza degli allievi della classe. A esclusione della prima prova, le altre NON sono state somministrate dalla sottoscritta, ma da insegnanti, anche NON di classe, durante le ore di supplenza.

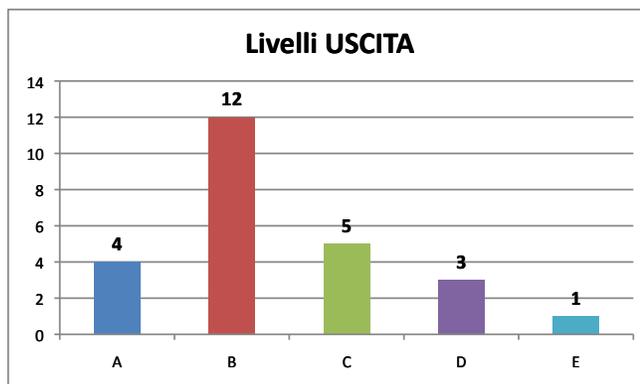


Figura 8

Deciso il miglioramento anche rispetto al dato assoluto e al confronto con il campione di riferimento.

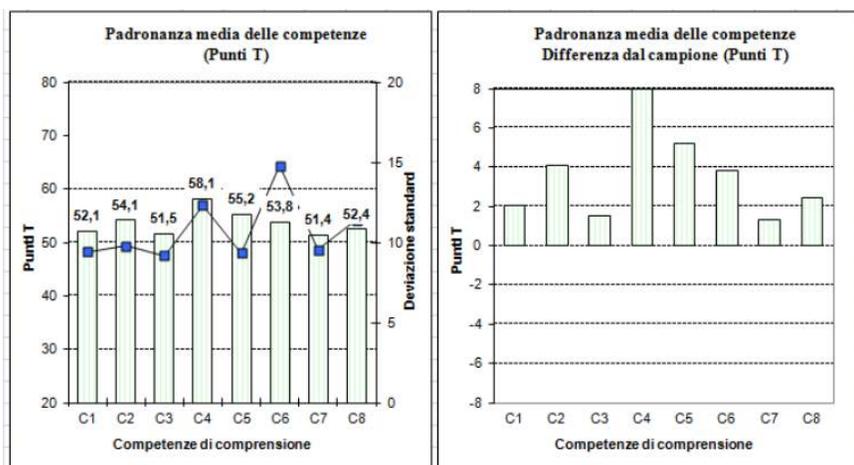


Figura 9

- C1** Trarre inferenze semantiche
- C2** Seguire la struttura sintattica del periodo.
- C3** Individuare gli elementi testuali.
- C4** Ricostruire le sequenze.
- C5** Cogliere gli elementi importanti.
- C6** Collegare le idee.
- C7** Riconoscere le caratteristiche del testo.
- C8** Cogliere gli elementi extratestuali.

Prova Invalsi di Italiano – Confronto con il campione provinciale

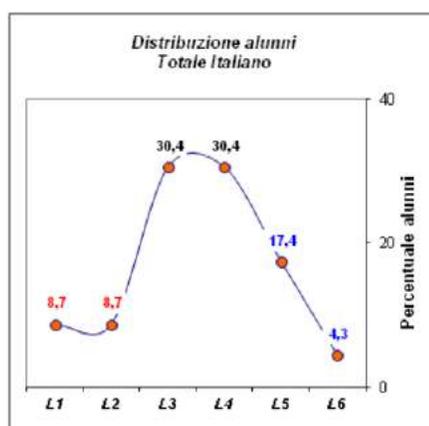


Figura 10

Rispetto al campione provinciale i risultati della classe sono meno confortanti, seppure si evidenziano alcuni elementi che a un'analisi critica consentono di rilevare degli indizi di positività. Nel dettaglio: la curva del Totale Italiano è buona, il che significa che, considerati i livelli di partenza, sono stati portati verso l'alto alunni deboli senza penalizzare i bravi.

Il grafico seguente mostra la distribuzione degli allievi per fasce di livello. Il gruppo più consistente (14 su 25 allievi) si assesta sui livelli L3-L4, corrispondenti alle fasce medio basso-medio alto.

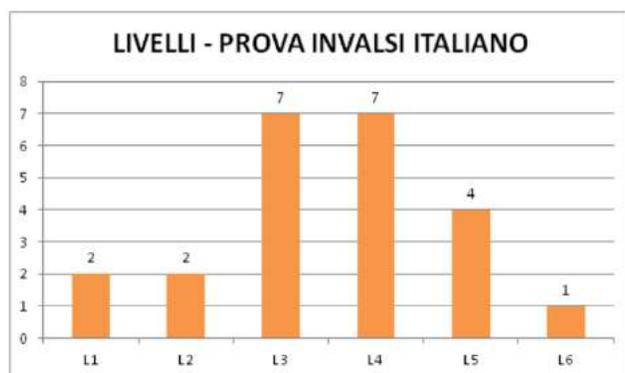


Figura 11

- L1 molto basso** [10° percentile]
- L2 basso** [25° percentile]
- L3 medio basso** [50° percentile]
- L4 medio alto** [75° percentile]
- L5 alto** [90° percentile]
- L6 molto alto** [100° percentile]

Il grafico sottostante rappresenta il **profilo della classe**.

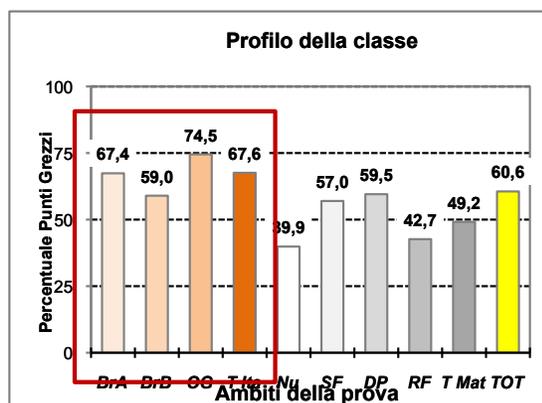


Figura 12

Il grafico seguente rappresenta il profilo della classe rispetto al campione provinciale di riferimento ed evidenzia che la classe risulta inferiore relativamente al Brano A (- 3,3) e superiore, seppure in percentuali NON significative, relativamente al Brano B e all'Ortografia e Grammatica (rispettivamente + 1,2 e + 3,2).

Il Totale di Italiano è di poco sopra la media provinciale (+ 0,9) il che significa che la **classe ha raggiunto valori nella media provinciale**. Esito questo sicuramente positivo rispetto alla situazione di partenza per la quale si rimanda al grafico delle prove LEM in entrata.

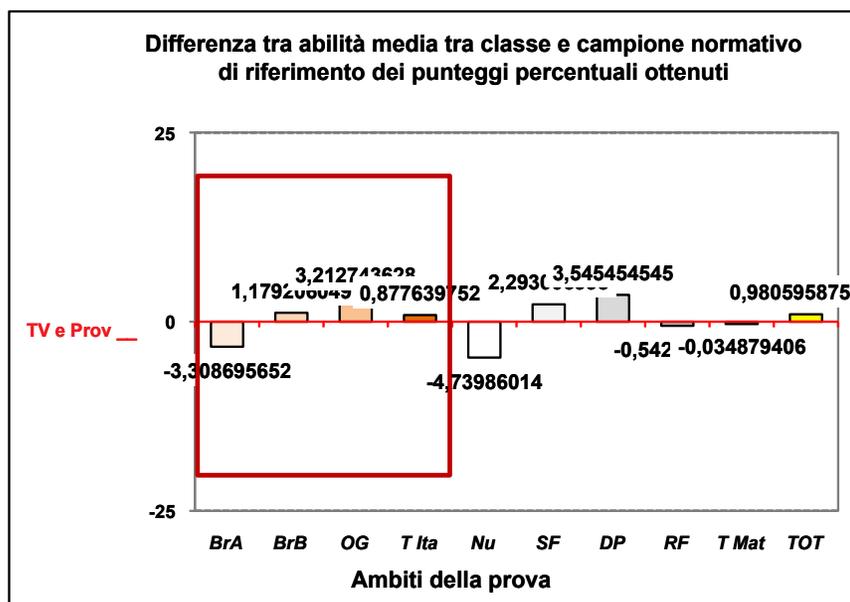


Figura 13

Il risultato più significativo rilevabile dall'analisi degli esiti della prova Invalsi di Italiano è che la classe risulta ben scolarizzata, impegnata nello studio in maniera soddisfacente e recettiva alla mediazione. I migliori risultati sono infatti registrati nella prova di Ortografia e Grammatica, laddove l'applicazione delle regole e l'esecuzione ripetitiva degli esercizi risultano fondamentali.

Permangono invece importanti fragilità nella comprensione del testo, laddove sono richieste competenze più complesse (non meramente esecutive/esercitative), e vengono elicitate funzioni cognitive più avanzate (confronto, pensiero ipotetico, capacità inferenziale).

Questi esiti confermano quanto emerso dall'intervento dell'esperta Feuerstein, e giustificano l'ambizione di proseguire nell'applicazione della metodologia Feuerstein.

3.3. Discussione

Le 12 ore di intervento condotte secondo il Metodo Feuerstein dalla prof.ssa Cuzzato hanno occasionato una straordinaria esperienza formativa per gli allievi della classe, ma anche per gli insegnanti che hanno potuto osservare con discrezione il lavoro di mediazione.

Molte e immediate sono state le ricadute sulla personale prassi didattica, che necessita della spendibilità di tecniche concrete, ma anche del respiro di un metodo dal robusto ed entusiasmante impianto teorico.

Accettare i portati della teoria di Reuven Feuerstein significa infatti, **assumere la responsabilità del ruolo discriminante del mediatore**, sottraendosi al gioco delle attenuanti, di cui troppo spesso è generosa la categoria degli insegnanti.

Accettare gli assunti fondamentali della Modificabilità Cognitiva Strutturale e della Esperienza di Apprendimento Mediato comporta **assumere la modificazione cognitiva dell'allievo, e NON il programma, quale obiettivo precipuo e urgente della propria azione didattica**, con le conseguenti implicazioni.

Senza entrare nel merito delle strategie desunte dal Metodo e metabolizzate nella didassi personale, si preferisce restituire una breve **riflessione contrastiva tra il significato di mediazione e quello di programmazione individualizzata**.

In gruppi classe sempre più numerosi e difficili per la complessità delle situazioni problematiche che vi si riscontrano, si agita con frequenza crescente la pa-nacea della programmazione individualizzata. Ma programmare per individui o, più plausibilmente, per fasce di livello, NON trova sempre coerente e concreta applicazione nella prassi didattica. Per sdoganarsi da questa *empasse* frustrante, il Metodo Feuerstein propone una modalità operativa facile nell'applicazione e felice negli esiti: **stesso compito per tutti gli allievi, magari con richieste differenziate, ma mediazione individualizzata**.

È dunque la mediazione, l'intervento dell'insegnante, NON il compito a do-versi modificare rispetto agli specifici bisogni di apprendimento dell'allievo. Occorre pertanto calibrare l'azione mediativa, non lo strumento didattico, sulla peculiare richiesta del singolo allievo.

Riferimenti bibliografici

- Cuzzato, M. T. (2008). *Imparare pensando. Come utilizzare 10 ore di intervento in un Progetto Scolastico di Antidispersione. Registrazione di un'esperienza*. Quaderni ARCCA ONLUS – Percorsi Cognitivi. Pieve di Soligo (TV): Grafiche Bernardi.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. University Park Press, Baltimore, traduzione italiana di Maria Re in ARCCA-ONLUS, Atti relativi al Corso di Formazione al PAS del prof. Reuven Feuerstein, *La Mediazione e il Programma di Arricchimento strumentale. Dispensa di supporto teorico formazione di I livello*, Edizione sperimentale a uso esclusivamente didattico.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). *Il Programma di Arricchimento Strumentale Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- Vygotskij, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

