



Co-funded by
the Lifelong Learning Programme
of the European Union



IL METODO MONTESSORI PER ORIENTARE E MOTIVARE GLI ADULTI

UN MODELLO PER APPLICARE IL METODO NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea. L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Scritto da

Fabrizio Boldrini

Team di progetto e Comitato europeo

Fabrizio Boldrini, Maria Rita Bracchini, Virginia Marconi (Italia)

Maria Florindo, Paulo Jorge Barreto Figueira (Portogallo)

Mihaela Poroch, Anca Eugentina Roznovan (Romania)

Adelaida Morte, Maria Angeles Serrano (Spagna)

Svetlana Novopolskaja, Konstantin Stech (Lituania)

Ingibjörg Pétursdóttir, Györgyi Turoczy (Germania)

Shabana Baig, Nigel Richards (Inghilterra)

Project editor

Maria Rita Bracchini

MOMA Consortium

Centro Studi e Formazione Villa Montesca (Italia)

Universidade Senior de Évora (Portogallo)

Colegiul Tehnic de Transporturi Iasi (Romania)

Asociación de Personas Participantes Ágora (Spagna)

The Public Institution Roma Community Centre (Lituania)

CHANCENGLEICH in Europa e.V (Germania)

The BHA for Equality (Inghilterra)

INDICE

Parte 1 È possibile un Metodo Montessori per gli adulti?

1. Introduzione – il Metodo Montessori per gli adulti: le esperienze e le indicazioni per gli insegnanti, esperti e gente comune che desiderano accettare la sfida di pensare il metodo Montessori in modo nuovo
2. I principi del Modello MOMA per l'attualizzazione del metodo Montessori e la sua applicazione all'Educazione degli Adulti

Parte 2 Montessori per gli adulti in pratica

3. Unità didattiche per gli insegnanti coinvolti nella educazione degli adulti
4. Materiale didattico ed esercitazioni didattiche

4.1 PRINCIPIO: LA MENTE ASSORBENTE

UNITÀ 1 – DIVERSIFICAZIONE DEI METODI DI INSEGNAMENTO PER SODDISFARE LE ESIGENZE E L'APPROCCIO COGNITIVO DEGLI ALLIEVI ADULTI

UNITÀ 2 – PERSONALIZZAZIONE E CO-PROGETTAZIONE DELL'EDUCAZIONE

UNITÀ 3 – APPROCCIO PARTECIPATIVO AI PROGRAMMI E AI CONTENUTI ATTO A FACILITARE LA FORMAZIONE DI COMUNITÀ DI STUDENTI

UNITÀ 4 – STIMOLAZIONE INTELLETTIVA DEGLI STUDENTI ADULTI DURANTE LE ATTIVITÀ

UNITÀ 5 – STILE DI INSEGNAMENTO PROVOCATIVO PER STIMOLARE UN PENSIERO CRITICO E LATERALE

4.2 PRINCIPIO: AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

UNITÀ 6 – CREAZIONE DI UNO SPAZIO (FISICO E CONCETTUALE) MAGGIORMENTE CONNESSO DOVE IL BENESSERE PERSONALE E LA COMUNICAZIONE CONTINUA POSSANO DIVENIRE LE BASI LOGICHE DELLA TECNOLOGIA DI APPRENDIMENTO (SPAZIALE E VIRTUALE)

UNITÀ 7 – APPROCCI ATTRAVERSO UNA COLLABORAZIONE DI SQUADRA

4.3 PRINCIPIO: SPERIMENTAZIONE ED ESPLORAZIONE

UNITÀ 8 – SVILUPPO DEI SENSI E DELL'APPROCCIO TATTILE ANCHE ATTRAVERSO LE TECNOLOGIE

UNITÀ 9 – STIMOLAZIONE DI UN APPROCCIO VISIVO E DELLA CAPACITÀ DI USARE IL PROPRIO LATO EMOZIONALE (specialmente in aree didattiche dove è apparentemente impossibile utilizzare tali competenze emozionali: per es. argomenti tecnici e scientifici)

UNITÀ 10 – SVILUPPARE LA CAPACITÀ DI RISOLVERE PROBLEMI (REALI) ATRAVERSO ATTIVITÀ PRATICHE

4.4 PRINCIPIO: OSSERVAZIONE

UNITÀ 11 – SVILUPPARE UN METODO CHE PERMETTA ALL'EDUCATORE DI SEGUIRE I PROGRESSI DEGLI STUDENTI ADULTI

UNITÀ 12 – CREAZIONE DI UN CALENDARIO EDUCATIVO PERSONALE TRAMITE IL QUALE LO/A STUDENTE ADULTO/A POSSA REALIZZARE UN PROPRIO PERCORSO FORMATIVO

UNITÀ 13 – APPRENDIMENTO OSSERVATIVO (ANCHE CONOSCIUTO COME APPRENDIMENTO RIFLESSO, APPRENDIMENTO O CALCO SOCIALE) ATTUATO IN TERMINI DI OSSERVAZIONE, CONSERVAZIONE E RIPRODUZIONE DI NUOVI COMPORTAMENTI SVILUPPATI DA ALTRI

4.5 PRINCIPIO: INDIPENDENZA

UNITÀ 14 – SVILUPPO DELLE CAPACITÀ DI RISOLUZIONE DEI PROBLEMI E DI UN PROGRAMMA DI AUTO-APPRENDIMENTO

UNITÀ 15 – SVILUPPO DELLA CAPACITÀ DI CREARSI UN PROPRIO PROGRAMMA EDUCATIVO ANCHE ATTRAVERSO METODI INFORMALI E NON FORMALI

UNITÀ 16 – REALIZZAZIONE DI UNA COMUNITÀ DI STUDENTI TRAMITE ANCHE L'UTILIZZO DI SOCIAL MEDIA

Parte 3 Applicazione del modello MOMA: laboratori ed esperienze europee

5.1 Risultati in Italia - Beneficiari: Neet - Not in Education, Employment and Training

5.2 Risultati nel Regno Unito - Beneficiari: discenti provenienti da ambienti diversi ed in particolare immigrati provenienti dall'Africa e dall'Asia

5.3 Risultati in Romania – Beneficiari: individui che hanno bisogno di assistenza e adulti svantaggiati

5.4 Risultati in Germania - Beneficiari: immigrati o adulti con un passato d'immigrazione

5.5 Risultati in Lituania - Beneficiari: adulti Rom

5.6 Risultati in Portogallo - Beneficiari: discenti over 50

5.7 Risultati in Spagna - Beneficiari: adulti che vivono in situazioni di marginalità

Allegato

AREE DI IMPATTO E COMPETENZE DA ACQUISIRE

COMPETENZE RELAZIONALI

COMPETENZE EMOZIONALI

MOTIVAZIONE ED AUTOSTIMA

Bibliografia

PARTE 1 È possibile un Metodo Montessori per gli adulti?

1. 1. Introduzione – Metodo Montessori per gli adulti: le esperienze e le indicazioni per gli insegnanti, esperti e gente comune che desiderano accettare la sfida di pensare il metodo Montessori in modo nuovo

All'inizio del XX secolo, in varie aree rurali dell'Europa occidentale, apparvero e si diffusero scuole ispirate al movimento che si definì della "scuola nuova". Una delle esperienze più rilevanti si sviluppò in Italia a Villa Montesca, dove i Baroni Alice Haalgarten e Leopoldo Franchetti inaugurarono una scuola finalizzata a garantire l'istruzione primaria ai bambini della classe operaia e della classe rurale.. Il successo della Scuola della Montesca portò Alice ad interessarsi sempre di più ai temi della istruzione elaborando e sperimentando nuovi metodi ed approcci educativi adatti al retroterra culturale dei bambini delle classi povere. Alice seppe di un'altra esperienza educativa sperimentale: quella della giovane dottoressa Maria Montessori. Dopo averla incontrata, incuriosita dalla novità dell'esperimento educativo, Alice invitò Maria a Villa Montesca per formare le maestre della sua scuola e per approfondire le possibilità di un approccio nuovo alla dinamica didattica. A Villa Montesca venne strutturato, elaborato e pubblicato per la prima volta quello che è universalmente conosciuto come il metodo Montessori. Un aspetto meno conosciuto riguarda lo sforzo che Maria e Alice fecero per coinvolgere adulti (soprattutto donne) in percorsi di scolarizzazione e di formazione professionale. L'esperienza della scuola di economia ed economia domestica per adulti, realizzata assieme alla intellettuale Felicitas Bruchner.

Questa esperienza può essere considerata come il primo tentativo di adeguare i principi sperimentati in "La casa dei bambini" a Roma ed in molte altre esperienze nel mondo a favore di adulti a rischio di emarginazione. Alcuni autori fanno notare i rischi della dimensione non inclusiva dell'istruzione formale, qualora non si tenga in dovuta considerazione la storia personale e sociale degli adulti (Gardner e Novotni, 2003). Per interagire in modo efficace con gli altri, un individuo deve essere dotato di competenze relazionali che lo mettano nella condizione di controllare i comportamenti impulsivi (Landau, S., & Moore, 1991). Adulti con problemi di emarginazione sono spesso poco attratti dalle opportunità di formazione e di istruzione formale. Le modalità didattiche e gli spazi vengono considerati elementi estranei alla loro cultura ed alla loro dimensione sociale. E' proprio tale situazione sociale di rischio a volte a diventare un "handicap invisibile" e favorire la creazione di ulteriori barriere verso il reinserimento nel mercato del lavoro.

L'opportunità di creare una ipotesi di attualizzazione basata sulla esperienza del metodo Montessori "adattato" a seguito di un processo di riflessione educativa, alle esigenze di apprendimento degli adulti, è una sfida reale che può dare importanti risultati applicandone gli esiti a gruppi target che presentano difficoltà sociali e personali legate al loro rapporto con la forma tradizionale di apprendimento e con la

"socialità debole" delle organizzazioni educative. Anche gli studi più recenti dimostrano che i problemi che Maria ed Alice vivevano nel corso delle loro prime esperienze di educazione sociale restano ancora molto simili (Christophersen, 2003) con particolare riferimento alla analisi del rapporto tra lo spazio, inteso sia come luogo fisico sia come spazio concettuale, e il contenuto della formazione.

Adulti con problemi di emarginazione sociale sono diffidenti verso la formazione in generale e sono portati a credere dalla loro esperienza di vita che le competenze necessarie per migliorare le loro chance sociali e lavorative sono meglio apprese dalle modalità di apprendimento non formale o informale. Queste categorie di adulti hanno bisogno di competenze sociali come base per ottenere un posto migliore nella società.

L'approccio del progetto MOMA sperimentato e valutato in laboratori nazionali i cui risultati sono illustrati in questo libro, si basa sullo sforzo di ribaltare gli assunti tradizionali dell'essere montessoriano con caratteristiche adatte al coinvolgimento dei gruppi target vulnerabili nei sistemi educativi formali. In tempi recenti e nei termini espressi dalla pedagogia sociale, questi problemi sono stati chiaramente espressi da Paulo Freire nel suo importante libro 'La pedagogia degli oppressi'. Le conclusioni di Freire sono a favore della applicazione di una specifica pedagogia e di una conseguente didattica "speciale" volta a rendere meno evidenti questi ostacoli e a creare un ambiente di apprendimento in grado di rispondere alle esigenze degli adulti. Ma, se la tradizione educativa mostra che le questioni sollevate da una didattica inclusiva sono ben evidenti agli autori e pedagogisti (Knowls e al.), la conseguente potenziale rivoluzione dei metodi in termini di prevenire i concreti rischi di un approccio didattico non dedicato agli adulti può risultare essere solo una rivoluzione di carta. Il progetto Moma ha dunque l'ambizione di prendere conclusioni accertate e sperimentate: quelle della didattica montessoriana, per suggerire un cambiamento di target verticale ed uno orizzontale: cambiare destinatari, che diventano gli adulti; cambiare prospettiva e definire i contenuti in termini di "apprendimento durante tutto l'arco della vita" I risultati attesi su cui si basano le ipotesi all'origine di questo progetto sono, dunque, la proposta di una efficace applicazione della didattica di Maria ed Alice a gruppi target vulnerabili, le cui difficoltà di essere coinvolti in un percorso educativo formale può avere origine anche nella resistenza culturale degli adulti e dalla loro sfiducia verso l'educazione come chance di avere un futuro migliore. Naturalmente, il metodo Montessori deve essere pensato in un contesto diverso, soprattutto tenendo conto dell'influenza che la comunicazione sociale e le tecnologie hanno anche nella trasmissione di conoscenza degli adulti rispetto alle variegate derivazioni culturali che essi rappresentano.

MODELLO MOMA



I principi del Metodo Montessori

Assi pedagogiche

Are d'impatto Teoria vs Pratica

La mente assorbente



- Diversificazione dei metodi di insegnamento per soddisfare le esigenze e l'approccio all'apprendimento dei discenti adulti
- Personalizzazione e co-progettazione del percorso formativo
- Facilitare un approccio partecipativo ai programmi e ai contenuti al fine di facilitare la creazione di una comunità di discenti
- Stimolazione intellettuale degli adulti durante le attività
- Stimolare la critica e il pensiero laterale



Creatività e Problem Solving

Uso sistematico del Problem Based Learning

L'ambiente di apprendimento



- Creazione di uno spazio (fisico e concettuale) più collegato dove il comfort personale e la comunicazione continua possono diventare le logiche di apprendimento (spaziale e virtuale)
- Progettazione di approcci attraverso la collaborazione



Co-progettazione del percorso educativo e di un approccio partecipatorio

Uso sistematico dell'apprendimento esperienziale ed esterno. Uso sistematico dello switch emotivo come start up di una sessione di apprendimento.

Sperimentazione ed esplorazione



- Sviluppo dei sensi e dell'approccio tattile, coinvolgendo anche le tecnologie
- La stimolazione di un approccio visivo e la capacità di usare la propria parte emotiva (soprattutto nelle aree didattiche in cui è apparentemente impossibile utilizzare queste competenze emotive (es. tematiche tecniche e scientifiche))
- Sviluppare la capacità di risolvere problemi (reali) attraverso attività pratiche



Sviluppare e facilitare l'approccio da parte degli insegnanti e degli studenti verso una comunità di discenti

Spazio di apprendimento confortevole, pensato come un "centro civico". Uso sistematico di strumenti per la trasparenza dell'apprendimento non formale e informale. L'insegnante diventa uno strumento "stimolante"

Osservazione



- Sviluppare un metodo per consentire l'educatore di seguire i progressi dei discenti adulti;
- Creazione di una "agenda" didattica personale che consente all'adulto di creare il proprio percorso formativo
- Apprendimento osservazionale (noto anche come apprendimento vicario, apprendimento sociale, o di modellazione) realizzato in termini di osservazione, mantenendo e replicando nuovi comportamenti eseguiti da altri



Indipendenza



- Sviluppo delle capacità di problem solving e di un programma di auto-apprendimento personale
- Sviluppo della capacità di creare il proprio programma educativo, anche per vie informali e non-formali
- Creazione di una comunità di discenti utilizzando anche i social media



2. I principi del Modello MOMA per la realizzazione del metodo Montessori e la sua applicazione alla Educazione degli Adulti

Nella sua "La mente assorbente del bambino" Maria Montessori sottolinea che "Ci sono molti metodi ufficiali di insegnamento adottato da diversi paesi, ma nessun sistema ufficiale di istruzione considera la vita stessa o si propone di tutelare lo sviluppo e aiutare l'individuo dalla nascita. Se l'educazione è la protezione della vita, vi renderete conto che è necessario che l'educazione accompagni la vita durante tutto il suo corso. L'educazione come concepita oggi prescinde dalla vita biologica e sociale. Se ci fermiamo a pensare alla domanda presto si rende conto che tutti coloro che sono in fase di formazione sono isolati dalla società. Gli studenti devono seguire le regole stabilite da ogni istituzione e adattarsi al programma raccomandato dal Ministero della Pubblica Istruzione." (Montessori, La mente del bambino, 10, Garzanti)

Queste notazioni scritte negli anni cinquanta hanno ancora un effetto molto suggestivo e sono alla base della costruzione di materiale e unità didattiche dedicate fundamentalmente agli insegnanti coinvolti in azioni di educazione degli adulti. L'obiettivo è quello di fornire una serie di indicazioni su come i principi cardine del Metodo Montessori possono essere considerati in un ottica di educazione degli adulti nel tentativo di definire e verificare passo dopo passo, se e in che modo le indicazioni educative della pedagoga di Chiaravalle possono essere considerate applicabili agli adulti.

In questo quadro, i principi "attualizzati" del Metodo Montessori definiti nel Modello MOMA sono i seguenti:

La Mente Assorbente

Per Maria Montessori il termine "mente assorbente" indica la capacità della mente di acquisire informazioni e sensazioni dall'ambiente circostante. E' opinione comune, oltre ad essere un'esperienza quotidiana, il fatto che i bambini mostrano l'incredibile capacità della mente di assorbire.

Studi recenti indicano che l'attenzione degli adulti aumenta se i sensi vengono coinvolti nelle attività di apprendimento.

Gli adulti apprendono in modi diversi. Studenti visivi sono stimolati dalle immagini, studenti uditivi dai suoni e studenti cinestetici (o tattili) dal tatto e dalla sperimentazione. Quando sono implementati in modo efficace, i supporti audiovisivi in materia di istruzione sono in grado di stimolare i sensi per creare un ambiente di apprendimento in cui nuove informazioni possano essere conservate in modo più efficace.

Questi presupposti mostrano perciò che le attività di apprendimento rivolte agli adulti dovrebbero essere "più attive" e non solo teoriche e statiche.

L'Ambiente di Apprendimento

L'ambiente preparato è una parte importante del Metodo Montessori. È il luogo dove un bambino può imparare dagli adulti. Dovrebbe anche essere un luogo dove gli adulti possono imparare gli uni dagli altri in modo cooperativo.

Secondo Maria Montessori le aule dovrebbero essere a dimensione di bambino, consentendo libertà di movimento ed essere fisicamente e psicologicamente adatte a loro. Questo spazio di apprendimento dovrebbe ovviamente essere anche a dimensione di adulti.

Lo spazio di apprendimento non è solo "il luogo dove si impara", ma anche l'organizzazione del tempo di apprendimento.

Discenti adulti hanno esigenze simili a quelle dei bambini: quando imparano creano il proprio mondo.

Sperimentazione ed Esplorazione

Gli adulti coinvolti nei processi educativi possono essere guidati verso la creazione del proprio modo di imparare. Le esperienze di apprendimento rivolte agli adulti dovrebbero essere attive e non passive. Inoltre, i discenti adulti dovrebbero essere coinvolti nell'attivazione delle proprie conoscenze e dei propri valori personali.

Gli adulti sono curiosi per natura proprio come i bambini e amano usare i propri sensi per conoscere meglio il mondo che li circonda. L'utilizzo delle attività sensoriali è la chiave per la creazione di competenze adeguate e permanenti in discenti adulti. Esplorare e sperimentare il mondo porta all'acquisizione di competenze sociali per relazionarsi con gli altri: questo è uno dei bisogni formativi più rilevanti sia nei bambini che negli adulti.

Le attività educative rivolte a discenti adulti non devono essere statiche, ma dinamiche, proponendo e alternando diverse modalità di apprendimento.

Pensiero e apprendimento pratico devono portare al piacere di acquisire nuove conoscenze e abilità. Tale principio è evidente con le attività di apprendimento rivolte all'uso delle tecnologie ICT. Una volta che gli adulti imparano ad utilizzare una tecnologia la utilizzano in maniera più frequente.

Osservazione

Nel caso dell'educazione degli adulti gli insegnanti devono avere un atteggiamento particolare in modo da poter osservare.

Alcuni educatori e formatori tendono spesso ed inconsciamente a diventare il centro dell'ambiente di apprendimento, indirizzando costantemente e fornendo soluzioni e istruzioni invece di permettere ai partecipanti di trovare la propria soluzione. Secondo la visione di Maria Montessori, gli insegnanti di discenti adulti dovrebbero essere in grado di fare un passo indietro, dando l'idea di cercare la soluzione,

tenendo conto di ciò che gli adulti sapevano prima dell'attività e che cosa si aspettano di sapere dopo.

Il risultato dell'applicazione di questi principi è l'idea di una comunità di studenti, dove docenti/formatori non sono i proprietari del sapere ma i facilitatori.

Indipendenza

"Mai aiutare un bambino con un compito che sente di poter fare da solo." - Maria Montessori.

Uno dei principali obiettivi del metodo Montessori è quello di rendere il bambino indipendente ed essere in grado di fare le cose da sé. Questo risultato è ottenuto dando ai bambini la possibilità di scegliere quello che vogliono fare e aiutare gli adulti nelle attività.

Per esprimere adeguatamente la propria autonomia, gli adulti dovrebbero essere in grado di esprimere le proprie abilità sociali.

Per un adulto questo significa essere indipendente, essere in grado di mantenere relazioni sociali e l'opportunità di avere un ruolo sociale nella Comunità.

PARTE 2 Montessori per gli adulti in pratica

3. Unità didattiche per gli insegnanti coinvolti nella educazione degli adulti

Le idee espresse nel Metodo Montessori sono un punto di riferimento per coloro che basano la didattica nella creazione di opportunità educativamente accoglienti e che elaborano una azione educativa che cerca di mettere gli adulti in un contesto positivo e confortevole. Gli insegnanti potranno trovare rilevanti indicazioni nel Metodo Montessori per riflettere sulla grande attualità e praticità dei principi montessoriani applicati agli adulti. In particolare, l'elemento esperienziale più volte richiamato da Maria permette agli insegnanti di contribuire alla crescita personale delle competenze anche sociali degli allievi mettendo a valore le loro osservazioni ed esperienze pratiche.

Nella presentazione dei principi emergono evidenti elementi che potrebbero essere definiti provocatori e che rappresentano per gli insegnanti uno stimolo alla riflessione e non una indicazione teorica. Per la Montessori i bambini identificano lo stimolo educativo nella "voglia di imparare " e di esplorare il mondo; per gli adulti, l'espressione delle azioni di apprendimento è anche a volte strettamente connessa alla possibilità di migliorare la propria posizione sociale e personale nel mercato del lavoro.

Le seguenti lezioni intendono essere, pertanto, un contributo che ci augura possa suscitare il dibattito circa una possibilità di applicazione del metodo Montessori a studenti adulti.

3.1 Anche gli adulti hanno una mente assorbente

"La 'mente assorbente' accoglie tutto, ripone la propria speranza in tutto, accetta la povertà come la ricchezza, adotta ogni religione e pregiudizi e abitudini degli altri, incarnando tutto in sé. Questo è il figlio!" (Maria Montessori).

Per Maria Montessori il termine "mente assorbente" descrive la capacità della mente di ricevere informazioni e sensazioni dall'ambiente circostante.

È risaputo e l'esperienza quotidiana dimostra che la mente dei bambini ha l'incredibile capacità di assorbire.

Maria Montessori sottolinea il fatto che fin dalla nascita e fino ai tre anni di età, i bambini usano i sensi (tatto, vista, udito e olfatto) per assorbire tutto ciò che li circonda. Il bambino lo fa in maniera naturale, senza pensarci o scegliere. Maria Montessori chiamò questo periodo la 'creazione inconscia'. Ma è questo solo un tratto tipico dell'infanzia o è ancora attivo anche negli adulti?

Le informazioni inconsciamente assorbite dai bambini dall'ambiente circostante viene utilizzato per sviluppare la propria personalità, proprio come gli adulti esplorano il proprio mondo attraverso i 5 sensi.

Secondo Maria Montessori, intorno ai 3 anni di età il bambino passa dallo stato della mente assorbente inconscia a quello della mente assorbente conscia. È durante questo stato di coscienza che comincia a dirigere e focalizzare intenzionalmente la propria attenzione verso quelle esperienze che poi gradualmente si svilupperanno.

Lo stato di "mente assorbente consapevole" è una caratteristica attiva negli adulti. Imparano usando i propri sensi e trattenendo le informazioni e concettualizzandole.

Scoperte recenti indicano che l'attenzione degli adulti aumenta quando i sensi vengono coinvolti in un'attività di apprendimento.

Gli adulti imparano in modi diversi. Discenti con apprendimento visivo sono stimolati da immagini, discenti con apprendimento uditivo dai suoni e quelli cinestetici o tattili attraverso il tatto, le sensazioni fisiche e l'esperienza.

Il metodo Montessori può stimolare i sensi e creare un ambiente "sensoriale" di apprendimento in cui nuove informazioni possono essere trattenute in maniera più efficace.

Come conseguenza pratica l'indicazione derivante da questi presupposti mostra che le attività di apprendimento rivolte agli adulti dovrebbero essere "più attive" e non solo teoriche e statiche.

3.2 L'ambiente di apprendimento preparato per discenti adulti

In questa Unità si definiscono le idee di un ambiente di apprendimento preparato per discenti adulti, sulla base delle ricerche e delle osservazioni di Maria Montessori e Alice Hallgarten.

Secondo Maria Montessori

«Il primo dovere dell'insegnante è di controllare l'ambiente e questo ha la precedenza su tutto il resto. La sua influenza è indiretta, ma a meno che ciò non sia ben fatto non ci sarà alcun risultato efficace e permanente fisico, intellettuale o spirituale ».

L'ambiente preparato è una parte importante del metodo Montessori. È il modo per un bambino di imparare dagli adulti. Dovrebbe anche essere un luogo dove gli adulti possono imparare gli uni dagli altri in modo cooperativo.

Secondo Maria Montessori le aule dovrebbero essere a dimensione di bambino consentendo la libertà fisica e psicologica di movimento. Questo spazio di apprendimento dovrebbe essere ovviamente anche a dimensione di adulto.

Per Maria Montessori l'ambiente dovrebbe essere un luogo dove esplorare liberamente. Deve essere preparato e bello per i bambini in modo da incoraggiare lo studio. Allo stesso modo lo spazio di apprendimento dovrebbe essere progettato per gli studenti adulti per rilassarsi e sentirsi a proprio agio. Esso può essere pieno di luce e organizzato con comode sedie e divani.

Lo spazio di apprendimento non è solo "il luogo in cui si impara" ma anche l'organizzazione del tempo di apprendimento.

Le attività di apprendimento tradizionali sono progettate per soddisfare le esigenze dei discenti adulti?

L'apprendimento può essere una "grande avventura impegnativa". Pertanto, è compito di chi insegna facilitare e personalizzare l'apprendimento: creare il luogo fisico e organizzare il tempo di lavoro per i metodi di apprendimento e di insegnamento.

Maria Montessori definisce il "lavorare" un'attività che il bambino svolge, ciò che la gente potrebbe definire "giocare". È l'idea del rapporto tra divertirsi imparando e i compiti che dei bambini devono fare.

Per gli studenti adulti questo non è molto diverso.

Maria Montessori definisce questo "lavorare" come il modo attraverso il quale i bambini creano il proprio mondo. È "giocare", ma gli insegnanti dovrebbero prenderlo molto sul serio!

I discenti adulti hanno esigenze simili: quando imparano creano il proprio mondo.

3.3 Sperimentazione ed Esplorazione

Secondo Maria Montessori la predisposizione a pensare, agire, comportarsi o procedere in un certo modo piuttosto che in un altro sono le caratteristiche che tutti noi mostriamo prima ancora di sapere cosa siano.

I bambini e gli adulti tendono a comportarsi naturalmente e istintivamente. Nella filosofia Montessori queste caratteristiche sono la chiave per comprendere come l'attività di apprendimento degli adulti e dei bambini possano sviluppare un reale impatto sulla conoscenza dell'altro.

Maria Montessori definisce i tratti propri degli esseri umani come:

Orientamento. Gli esseri umani desiderano conoscere il proprio rapporto con l'ambiente che li circonda.

Come conseguenza pratica gli adulti coinvolti nei processi educativi possono essere portati a creare il proprio modo di apprendimento. Le esperienze di apprendimento rivolte agli adulti devono essere attive e non passive. Inoltre, i discenti adulti devono essere coinvolti nell'attivare le proprie conoscenze e i valori personali.

Esplorazione. La nostra terra è piena di suoni meravigliosi, profumi, sensazioni, sapori e colori. Dato che i bambini sono curiosi per natura e amano usare i sensi per conoscere meglio l'affascinante mondo che li circonda, dobbiamo pensare che il coinvolgimento di un'attività sensoriale sia strategica per la creazione di competenze adeguate e permanenti nei discenti adulti.

Comunicazione. La competenza sociale legata alla possibilità di rimanere in contatto con altre persone è

una delle esigenze più rilevanti dell'educazione sia dei bambini che degli adulti. Le attività di apprendimento rivolte agli adulti devono essere comunicative e cooperative al fine di soddisfare le aspettative di partecipazione all'interno della comunità.

Attività. Le persone generalmente vogliono essere occupate. Come per i bambini anche per gli adulti il movimento può essere importante. Per alcuni di loro, specialmente per chi ha problemi fisici, il movimento non è necessariamente un'attività fisica, ma può essere correlato ad una variazione psicologica di "stati mentali". Ciò significa che le attività educative rivolte a discenti adulti non devono essere statiche bensì dinamiche, proponendo e alternando diversi modi di apprendimento.

Manipolazione. Per capire il proprio ambiente gli esseri umani hanno bisogno di toccarlo con mano. Questo è il passo successivo all'esplorazione: una volta trovato qualcosa di interessante, si desidera naturalmente utilizzarlo in qualche modo. Questo è il modo in cui gli adulti concepiscono il concetto di "strumenti".

Gli strumenti possono essere tattili o virtuali. Il concetto di strumento è legato a "cosa posso usare per sperimentare le conoscenze acquisite durante l'attività di apprendimento". Perciò, per gli adulti dobbiamo considerare l'opportunità di mettere in pratica le conoscenze acquisite. Una lezione rivolta agli adulti deve essere non solo pratica ma anche manipolativa.

Ripetizione. I bambini imparano ripetendo un compito più e più volte. Lo scopo della ripetizione è la padronanza del compito, ma anche dopo l'acquisizione delle conoscenze, i bambini sono abituati a continuare a svolgere l'attività. In questo caso, svolgere un'attività significa condividere il piacere della conoscenza. Negli adulti, si può osservare lo stesso processo: essi amano ripetere l'operazione che piace di più, felici di essere "ora in grado di farlo". Pensare ed apprendere devono coinvolgere il piacere di avere nuove conoscenze e abilità. Questo è molto evidente con l'apprendimento indirizzato all'uso delle tecnologie ICT. Una volta imparato ad usare una tecnologia piace poi usarla in modo frequente.

Esattezza. La soddisfazione dei risultati acquisiti è molto importante per gli adulti, come per i bambini. Gli studenti devono sentire di essere in grado di fare qualcosa in maniera corretta.

Astrazione. Usando il proprio lato emotivo, gli adulti sono in grado di visualizzare gli eventi che non si sono ancora verificati o che non sono tangibili. Le attività di apprendimento rivolte agli adulti devono essere legate anche alla loro competenza critica e alla loro capacità di prevedere comportamenti e situazioni.

L'ambiente di apprendimento preparato (ad esempio, l'aula Montessori anche per gli adulti con i materiali e gli spazi organizzati) viene costruito intorno a queste tendenze. Perciò gli educatori, seguendo i principi Montessoriani non hanno bisogno di forzare i propri studenti a mettere in pratica le conoscenze acquisite.

Quando gli educatori sono in grado di rimuovere ogni ostacolo che impedisce agli adulti la volontà e la

capacità di apprendere essi si sentono come bambini rinnovati e svilupperanno la propria strada verso la conoscenza, il loro pensiero innovativo e la loro illimitata curiosità.

3.4 Osservazione

Secondo Maria Montessori e Alice Hallgarten con il termine osservazione si intende il seguire i bambini per valutarne capacità e sviluppo. Attraverso l'osservazione gli educatori possono conoscere il bambino dal punto di sia vista scientifico che oggettivo.

Questo è un modo per migliorare la preparazione dei programmi e le interazioni con i bambini.

Cosa significa osservazione per gli educatori di discenti adulti ispirati alle idee Montessori e Hallgarten?

Nel caso dell'educazione agli adulti viene richiesto un particolare approccio da parte degli insegnanti che renda possibile l'osservazione.

Alcuni educatori e formatori, tende spesso inconsciamente a diventare il centro dell'ambiente di apprendimento; dirigono costantemente e forniscono soluzioni e istruzioni invece di permettere ai partecipanti di trovare la propria soluzione. L'educatore degli adulti deve essere in grado di fare un passo indietro, proponendo la ricerca della soluzione, tenendo conto di ciò che gli adulti sapevano prima dell'attività e ciò che si aspettano di sapere dopo.

La conseguenza è l'idea di una comunità di studenti in cui l'insegnante/formatore non è il proprietario della conoscenza, ma il facilitatore.

Chi è il facilitatore

Queste tre definizioni possono aiutare gli educatori a comprendere meglio il ruolo del facilitatore

- Hogan definisce un facilitatore "una persona auto-riflessiva in possesso di una varietà di risorse umane, competenze tecniche e conoscenze, insieme ad una varietà di esperienze, che assiste gruppi di persone nel lavorare insieme per raggiungere i propri obiettivi".

- Hunter, Bailey, e Taylor hanno definito la facilitazione come "un corpo di conoscenze e competenze che mira a responsabilizzare gruppi di persone a collaborare alla creazione di un mondo più cooperativo e sostenibile"

- Schwarz definisce la facilitazione di gruppo come "un processo in cui una persona viene, accettata da tutti i membri del gruppo, sia sostanzialmente neutra, non decida ma studi e intervenga in sostegno del gruppo, aumentandone l'efficacia, per migliorare l'identificazione e la soluzione dei problemi e il come prende le decisioni".

Considerare la possibilità di cambiamenti

L'osservazione della dinamica gruppo aiuta gli "educatori osservatori" a mantenere la propria mente aperta.

Gli educatori dovrebbero tenere una sorta di "diario giornaliero". Come i bambini realizzarono il "Calendario della Montesca" all'inizio del XX° secolo, dove aggiornavano i progressi delle proprie conoscenze, così un nuovo "Giornale educativo della Comunità di apprendimento" potrebbe aiutare il gruppo a considerare i progressi con occhi nuovi.

3.5 Indipendenza

"Mai aiutare un bambino a svolgere un compito che sa di poter fare da solo." - Maria Montessori.

Uno degli obiettivi del metodo Montessori è di rendere il bambino indipendente e in grado di fare le cose da solo. Questo è ottenuto dando opportunità: opportunità di muoversi, di vestirsi, di scegliere ciò che vuole fare e aiutare gli adulti. Quando il bambino è in grado di fare le cose da solo crede di più in se stessi, ha più fiducia e auto stima che faranno poi parte dei suo bagaglio personale nel corso della propria vita.

Per esprimere correttamente la propria autonomia gli adulti devono essere in grado di esprimere le proprie abilità sociali.

Essere indipendente per un adulto significa essere in grado di mantenere le relazioni sociali e la possibilità di avere un ruolo all'interno della Comunità.

Gli approcci tradizionali allo studio degli atteggiamenti competitivi degli adulti come un vantaggio per ottenere risultati sociali, non spiegano adeguatamente come essi (in particolare quelli con esigenze sociali) possano reagire efficacemente in ambienti problematici e spesso caotici come ad esempio il mercato del lavoro in tempo di crisi.

Per garantire abilità concentrandosi sullo sviluppo e l'applicazione delle competenze di base abbiamo bisogno di superare gli approcci tradizionali.

Le vere competenze sociali degli adulti, in grado di garantire quindi la necessaria indipendenza, sono basate sulle competenze di base sia dinamiche che relative ad una strategia di meta-apprendimento.

Per gli adulti, progettare le competenze necessarie per essere indipendenti significa elaborare una serie di risposte a problemi reali.

L'approccio non può quindi essere partecipativo e cooperativo. Una strategia per assicurare le competenze sociali di base per gli adulti dovrebbe essere basata su una vera e propria analisi dei problemi sociali reali.

Per queste ragioni, le attività di formazione devono essere precedute da attività di focalizzazione durante le quali gli adulti sono chiamati ad esprimere i propri bisogni sociali.

Alcune persone potrebbero trovarsi in difficoltà ad esprimere i propri bisogni sociali, in particolare quelle per le quali tali problemi sono una realtà. L'aiuto a fare emergere tali necessità deve essere fornito dall'Organizzazione di Apprendimento, attraverso la focalizzazione in questo modo facilitando la Comunità dei discenti.

4. Materiale didattico ed esercitazioni didattiche

Come è noto dagli scritti della Pedagogista, l'insegnante lavora come guida e facilitatore e ha il ruolo specifico di creare un ambiente ben preparato e un clima di apprendimento che favorisce l'esplorazione, anche con lo scopo di aumentare la partecipazione del gruppo alle attività di apprendimento.

Nel rispetto del principio di indipendenza, l'organizzazione didattica è strutturata nel permettere ai partecipanti adulti di imparare dalle proprie scoperte e trarre le proprie conclusioni.

Gli esercizi presentati nella sezione seguente sono rivolte a fornire agli insegnanti strumenti pratici che, invece di fornire risposte ai partecipanti alle azioni educative, richiedono loro la disponibilità a risolvere problemi e situazioni, al fine di coinvolgerli attivamente nel processo di apprendimento.

Alcuni di questi esercizi sono "montessoriani" in senso filosofico e potrebbe essere considerati in qualche modo "eretici" dai puristi del Metodo. In ogni caso, tutti gli esercizi, anche quelli che sono concepiti grazie a contributi posteriori al Metodo, tengono conto dell'approccio e dei principi montessoriani e, crediamo, sarebbero stati apprezzati da Maria. Tutte le azioni sono indirizzate a migliorare la capacità di pensiero critico degli adulti: la loro "capacità di esplorare" per dirla con le parole di Maria stessa.

L'educazione è un "processo rettilineo" nel quale ogni innovazione provoca reazioni e conseguenze e proprio per questo va vissuta senza pregiudizi. Senza l'idea di indipendenza espressa dalla Montessori non ci sarebbe stato il "critical thinking" di De Bono.

PRINCIPIO: LA MENTE ASSORBENTE

UNITÀ 1

DIVERSIFICAZIONE DEI METODI DI INSEGNAMENTO PER SODDISFARE LE ESIGENZE E L'APPROCCIO COGNITIVO DELL' ALLIEVO ADULTO

È stato dimostrato che l'educazione esercita degli effetti protettivi sia nella memoria che nell'intelligenza cristallizzata degli adulti (conoscenza accumulata), con effetti minori sulla cognizione fluida (capacità e rapidità di elaborazione). L'inattività cognitiva è stata associata a delle ridotte prestazioni sulle misure dell'intellettività fluida, mentre l'utilizzo di capacità cognitive può ridurre gli effetti di bassi livelli educativi. Altre fonti di ricerca evidenziano gli effetti di uno status socioeconomico e di precedenti esperienze di vita sulla prestazione cognitiva anche di adulti più anziani ([Kramer et al., 2004](#)).

Mentre alcune aree dell'intelletto mostrano un normale declino dovuto ad esempio all'età, altre invece rimangono stabili. Inoltre, alcune azioni possono rallentare parte dei processi trasformativi che si verificano.

Intelligenza: intelligenza "cristallizzata", la conoscenza o esperienza accumulata nel corso del tempo, in realtà rimane stabile con l'età, mentre quella "fluida", ovvero le capacità non basate sull'esperienza o l'educazione, tende ad affievolirsi.

Memoria: la memoria remota o il ricordo di eventi passati accumulati nel corso di molti anni rimangono relativamente immutati in età avanzata. La memoria recente o la formazione di ricordi non lontani, invece, è più vulnerabile all'invecchiamento.

Attenzione: l'attenzione semplice o mirata come ad esempio la capacità di seguire un programma televisivo tende a preservarsi negli anni mentre si va incontro a maggiori difficoltà quando è richiesta un'attenzione suddivisa, come nel caso si voglia seguire la televisione e nello stesso tempo parlare al telefono.

Lingua: le capacità verbali, il nostro vocabolario, vengono preservate nell'invecchiamento. Gli effetti più comuni si verificano comunque nel recupero dei vocaboli o nella pronuncia degli stessi. Si impiega più tempo a trovare le parole ed è più difficile rimanere concentrati in una conversazione o cercare di ricordare nomi di persone e di oggetti. L'informazione non viene persa, ma è più difficile recuperarla.

Ragionamento e risoluzione dei problemi: I metodi tradizionali per giungere a delle soluzioni rimangono inalterati nei più anziani anche se i problemi mai incontrati prima nel corso della propria esistenza richiedono inevitabilmente maggior tempo per essere risolti.

Velocità di elaborazione: l'invecchiamento incide nella rapidità con cui vengono compiuti i processi cognitivi e motori, per cui qualsiasi attività viene comunque sempre svolta ma richiede però dei tempi più lunghi per attuarla!

Maria Montessori scoprì attraverso l'osservazione scientifica dei bambini che essi non sono affatto dei contenitori vuoti da riempire bensì delle persone che agiscono con una motivazione intrinseca. Oggigiorno, la ricerca nella psicologia e nella scienza neurologica avalla le conclusioni della Montessori riguardo ai

bambini e conferma anche il concetto di mente assorbente nell'approccio agli adulti.

Pratica dell'attività educativa

Approccio partecipativo ai contenuti ed alla comunità di studenti: ricostruzione della comunità.

Il primo passo consiste nel trasformare un gruppo di individui in una Comunità di studenti.

Fase1

Gli insegnanti selezionano un video o un breve testo sui principi dell'educazione e sui diritti ad averla. L'oggetto è "cosa significa per me ricevere un'educazione?"

Esempi di testi e video.

Fase2

La classe viene divisa in gruppi (di due o tre persone) con il compito di ricostruire la propria storia educativa. La discussione all'interno di ciascuno di essi dovrebbe portare ad individuare ciò che resta nel presente dell'esperienza educativa degli adulti.

Schema ricostruttivo

- Quali sono gli aspetti positivi che ricordo della mia educazione
- Cos'è stato critico o negativo
- Perché ho mollato
- Quali criticità di cui ho sofferto hanno reso difficile o impossibile per me portare avanti gli studi (relazioni con gli altri, motivazioni economiche, ecc...)
- Un insegnante speciale che ho incontrato
- Uno " pessimo " che ricordo

altro....

Fase3

Dibattito condotto con l'assistenza degli insegnanti e formazione di una lista di idee comuni sull'educazione in generale.

Il documento finale si basa sulle aspettative degli adulti risultanti dai lati positivi e negativi della propria esperienza educativa. La classe redige "la regola di una buona esperienza educativa": un documento condiviso che riassume le opinioni dei vari gruppi. .

Note pedagogiche

L'insegnante nel metodo Montessori è un facilitatore che ha l'obiettivo di stimolare le attività assorbenti. In questo esercizio la stimolazione avviene tramite un approccio emotivo.

UNITÀ 2

PERSONALIZZAZIONE E CO-PROGETTAZIONE DELL'EDUCAZIONE

La personalizzazione delle esperienze educative è uno dei principi cardine dell'approccio montessoriano. Al fine di permettere agli studenti adulti di beneficiare dell'educazione, il modello che la Montessori propose era quello di un **apprendimento autentico**. Questo termine può essere applicato ad un'ampia varietà di tecniche istruttive ed educative atte a collegare il bagaglio culturale ricevuto nel corso della propria esistenza dagli studenti adulti con i temi, i problemi e le applicazioni del mondo reale. L'idea di base è quella che gli studenti adulti sono probabilmente maggiormente interessati a ciò che stanno imparando, più motivati ad apprendere nuovi concetti e capacità e meglio predisposti al successo se quello che stanno studiando rispecchia i contesti della vita reale, fornisce loro utili e pratiche conoscenze, affronta tematiche importanti e correlate alla loro quotidianità al di fuori dell'ambiente scolastico.

Pratica delle attività educative

fase 1

Selezionare una situazione di vita reale e definire competenze personali e sociali.

Il gruppo discute una situazione proposta dall'insegnante/facilitatore nella quale l'attenzione si focalizza sulla reazione delle persone nel momento in cui affrontano delle difficoltà. L'identificazione della stessa è in relazione all'argomento specifico scelto dal gruppo e può variare a seconda delle caratteristiche che accomunano i suoi membri. Per esempio, se fossero disoccupati di lungo corso, la situazione proposta dovrebbe incentrarsi su episodi derivanti dalla ricerca del lavoro.

Lezione: "le competenze personali e sociali nella realtà quotidiana".

L'insegnante dovrà dare una breve spiegazione del ruolo delle competenze relazionali nella quotidianità, dedicando una certa attenzione nel definire i contenuti relativi alle competenze sociali e personali.

La situazione viene delineata dopo una discussione con gli studenti adulti e preferibilmente esposta in forma scritta o registrata in un video o in formato mp3.

Viene quindi posta in relazione ad un tema critico vissuto da uno dei membri del gruppo e normalmente dovrebbe essere definito attraverso una discussione così da poter rappresentare la criticità generale che hanno subito gli studenti adulti nella vita reale.

Fase 2

Cosa è sbagliato e cosa no

Gli insegnanti conducono i gruppi verso una discussione ed analisi della positiva reazione alla situazione di

difficoltà. Quali competenze personali e sociali avrebbero dovuto essere usate per superarla? Basandosi su una lista di competenze (vedere allegato), gli studenti adulti discutono e definiscono quali siano quelle da dover stimolare e attuare.

La discussione dovrebbe essere organizzata dopo opportune riflessioni da parte del gruppo sul tema delle competenze sociali, quindi alcuni giorni dopo che si è tenuta la lezione su questo argomento.

Fase3

Personalizzare le proprie capacità

Gli studenti apprendono in svariati modi differenti e gli studi condotti in tal senso hanno dimostrato che le capacità di acquisire le conoscenze possono essere migliorate nel momento in cui gli insegnanti e gli studenti si incontrano sullo stesso livello cognitivo ed emotivo, creando perciò una reciproca intesa e interazione (Peck, 1989). Il tempo ha dimostrato nel suo corso che, attraverso la narrazione di storie, un senso di comunità si è sviluppato tra coloro che in esse sono stati coinvolti (Sawyer, 1942).

L'apprendimento può divenire ancora più efficace anche attraverso schemi attuativi informali (Erickson & E. Rossi, 1976). Tramite la narrazione, chi istruisce può indurre gli studenti ad abbandonare certe limitazioni relative ai loro punti di vista e far sì che raggiungano un grado di recettività funzionale all'applicazione dei contenuti del corso che stanno frequentando. Ogni aspetto dell'apprendimento genera esperienze, sia che si tratti di contenuti di natura soggettiva o empirica. La narrazione di una storia sviluppa un contesto idoneo ad un apprendimento attivo e responsabilizzato in termini di contenuto e procedura e l'attuale interesse per il racconto di storie e per la narrativa è riscontrabile in varie aree e discipline teoriche ed applicate (Wills, 1992).

Note pedagogiche

Nel metodo Montessori applicato agli adulti, non viene fornita alcuna fonte informativa agli studenti. Gli insegnanti propongono attività "autentiche", con lo scopo di esaminare il compito proposto da differenti prospettive teoriche e pratiche, facendo uso di risorse di vario genere e richiedendo agli studenti di discernere nel loro procedimento le notizie rilevanti da quelle irrilevanti.

In questo metodo, dall'apprendimento può anche nascere un senso di libertà. Perché sia efficace, il giusto modo di comprendere e conoscere i differenti fenomeni collegati all'acquisizione delle conoscenze e alla libertà d'espressione del lato cognitivo di un individuo costituisce un elemento di primaria importanza.

Conoscenze da acquisire

- Narrazione di storie
- Capacità relazionali

- Gestire le emozioni
- Lavorare in gruppo
- Autostima

UNITÀ 3

APPROCCIO PARTECIPATIVO AI PROGRAMMI E AI CONTENUTI ATTO A FACILITARE LA FORMAZIONE DI COMUNITA' DI STUDENTI

Maria Montessori sosteneva che gli studenti dovessero avere un coinvolgimento attivo nel loro apprendimento, dal selezionare gli stimoli allo stabilire gli obiettivi. Inoltre, secondo la strategia montessoriana, l'apprendimento doveva svolgersi in un'atmosfera di collaborazione e protezione. Ciò è particolarmente importante nel caso degli studenti adulti: un approccio partecipativo facilita la creazione di comunità di studenti come base di qualsiasi sviluppo sociale che permetta agli individui di acquisire le proprie capacità relazionali ed implementare positivamente qualsiasi processo di socializzazione.

I cardini del concetto di apprendimento sociale/partecipativo sono i processi di *azione*, *riflessione*, *comunicazione* e *cooperazione*, ognuno dei quali è caratterizzato da particolari tensioni e contraddizioni in quanto non sono mai semplici e coerenti. L'azione transita dal gruppo all'individuo e viceversa ed include *necessità* e *competenza*, la riflessione deriva dall'opposizione tra *distanza* e *identificazione*, la comunicazione si muove tra controllo *unilaterale* e *multilaterale* ed infine, la cooperazione oscilla tra *consenso* e *dissenso*.

La riflessione è fondamentale per il processo di apprendimento dall'esperienza. I gruppi imparano più agevolmente le tematiche e le cause e concepiscono soluzioni individuali attraverso l'indagine, la riflessione e la discussione, mentre i singoli partecipanti conoscono se stessi e le proprie capacità attraverso l'introspezione e la riflessione insite nel metodo.

La partecipazione è un modo di vedere il mondo e di agire in esso: in questo senso, lo si può considerare come un processo di apprendimento sociale in quanto ruota attorno alla necessità di trovare un equilibrio ottimale e dinamico tra processi opposti che si sviluppano contestualmente alle particolari condizioni e necessità legate a contesti e sfide reali.

Nei processi partecipativi l'azione ne diviene deliberatamente il fulcro: gli adulti non devono solo costituire i destinatari di messaggi ma esserne anche gli artefici.

In particolare, un processo di apprendimento partecipativo si evidenzia all'interno di gruppi di individui che condividono differenti conoscenze ed esperienze, implicando l'esposizione e l'integrazione di punti di vista eterogenei e spesso contrastanti. La socialità e la partecipazione insite in tale processo sono da considerarsi

dei risultati diretti di un'effettiva collaborazione della classe oltre che degli essenziali stimoli tesi al suo raggiungimento. Hanno origine da delle dinamiche nelle quali gli individui acquisiscono consapevolezza del modo in cui gli altri percepiscono la realtà e riflettono sulle esperienze ed idee alternative mano a mano incontrate. L'interazione e la condivisione di diverse prospettive ed esperienze, la costruzione di relazioni e lo sviluppo di rapporti basati sull'impegno con gli altri sono fattori determinanti nel trasformare un gruppo di persone in una comunità di studenti.

Un metodo partecipativo favorisce l'espressione del singolo, permette di evitare certe istituzionalizzazioni formali del sapere che impediscono il manifestarsi delle esigenze e dei pensieri degli studenti i quali esprimeranno le loro reali priorità e necessità fino a giungere ad una corretta definizione dei problemi e al concepimento e sviluppo di misure correlate.

L'attività partecipativa si attua su più canali, combinando informazioni provenienti da fonti di varia natura, dati qualitativi e quantitativi e fasi differenti di un processo. Per tale motivo, risulta perfetta ove si affrontino temi personali e sociali coinvolgenti più opinioni.

Lavorare e raggiungere assieme degli obiettivi rafforza le comunità perché fa accrescere la fiducia, le abilità, la capacità di cooperare, la coscienza, la consapevolezza e lo spirito critico. In tal senso, gli adulti hanno più forza nell'affrontare altre sfide sia individualmente che collettivamente.

Pratica dell'attività educativa

Video partecipativo (PV) può essere un interessante esercizio. La stessa definizione di PV evidenzia molti elementi "partecipativi": è un uso creativo della tecnologia, ciascuno viene coinvolto nella creazione del proprio film in un'attività di gruppo. I PV sono più indirizzati ad una riflessione che ad una reale produzione dato che l'intero processo è basato sulla narrazione e la partecipazione.

L'idea di base è che produrre un video è facile ed accessibile (potendolo creare anche con un semplice telefonino) ed è un efficace modo per riunire le persone

Fase1 – Creazione di una storia interna al gruppo degli studenti adulti

Il PV è visto come il racconto di una storia collettiva e delle necessità espressive, narrative e di identità. Attraverso la costruzione e ricostruzione delle narrazioni e i discorsi dei partecipanti, il gruppo dovrà selezionare quale/i storia/e vorrebbero narrare e filmare.

L'insegnante organizza attività creative per stimolare le idee e consolidare la fiducia del gruppo, incoraggia ed apprezza le storie di ogni membro e sostiene i partecipanti sottolineando il fatto che ognuno ha una sua storia da raccontare ed il diritto ad essere ascoltato.

Si possono utilizzare strumenti ed esercizi multisensoriali atti a stimolare la creatività come recitazione, giochi, esercizi di gruppo o ancora esperienze di supporto pratico, movimento del corpo, disegno ecc in modo da spronare gli studenti adulti a creare con la propria immaginazione delle storie originali che vadano oltre temi e narrazioni esistenti sperimentati nella vita reale.

Il processo ha origine da idee condivise. L'insegnante ha il compito di aiutare i partecipanti a raccogliere differenti proposte, punti di vista, metodi ed esperienze in una singola storia che verta attorno ad un argomento comune sul quale confluiranno elementi apportati da ognuno di loro sulla base delle proprie narrazioni. Obiettivo finale sarà giungere ad una storia comune.

La concettualizzazione delle singole narrazioni per creare un copione, una sorta di bozza per il progetto PV, è in genere compito dell'insegnante, qualora i partecipanti non abbiano ancora la necessaria sicurezza, ma allo stesso tempo egli deve assicurarsi che essi conducano questa attività e sentano la storia come la loro (meglio non istruire o suggerire ma piuttosto incoraggiare i partecipanti a riflettere su cosa vogliono esattamente comunicare).

Fase 2 – I ruoli all'interno del gruppo: formare la squadra

Questa fase è relativa ai ruoli nel gruppo per la creazione del video, ruoli che possono essere assegnati su basi non rigide.

Dopo avere spiegato i ruoli principali (addetto alle riprese, assistente alle riprese, incaricato, assistente al suono/monitor, intervistatore, coordinatore di produzione, assistente al montaggio etc.) della squadra (chi sono, cosa fanno e quali sono le loro responsabilità) ogni partecipante dice in quale parte della produzione video vorrebbe essere coinvolto: in tal modo sarà più facile concentrarsi nel progetto, dato che ognuno sa esattamente cosa fare.

E' importante sottolineare che tutti i partecipanti sono anche attori/attrici e chi invece preferisce evitare la telecamera può comunque dare una mano in altre mansioni nella fase di produzione del video .

Fase 3 – Riprese della/e storia/e

I partecipanti devono iniziare a pensare di creare una storia usando una telecamera.

D'ora in poi il copione diventa realtà, essi al tempo stesso sono direttori, spettatori e protagonisti e il PV sta finalmente prendendo forma.

Le riprese dovranno seguire la bozza che, nel nostro caso, ha una struttura narrativa di base.

La bozza è un punto di riferimento durante le fasi di ripresa e chi vi partecipa può essere flessibile perché comunque non si tratta di un copione da seguire alla lettera ma semplicemente di linee guida come supporto.

In questa fase gli insegnanti si devono assicurare che tutti i partecipanti comprendano di avere un proprio ruolo ed incoraggiare il gruppo durante le riprese.

Il senso di "responsabilizzazione" può risultare un'esperienza stimolante per ognuno di loro che, in tale situazione, divengono creatori e dunque estremamente motivati all'azione e al cambiamento.

Fase 4 – Riproduzione del girato

Il modo più importante per promuovere una coscienza tramite il PV è quello di visionare periodicamente le riprese. La possibilità di riprodurre il girato istantaneamente utilizzando la funzione di payback permette un continuo flusso di opinioni e considerazioni retrospettive sulla "nostra realtà".

Rivedere i filmati e riflettere sui successi, le sfide, gli errori e le lezioni apprese ci dà l'opportunità di sviluppare la capacità e persino l'abitudine di cambiare le nostre opinioni, coordinando gradualmente la gestione introspettiva del proprio io.

I partecipanti sono pienamente coinvolti nel processo e perfettamente in grado di vagliare, passo dopo passo, la loro evoluzione e competenza.

In questa fase trasversale l'insegnante deve pianificare con attenzione le riprese ed i contenuti, tenendo in considerazione il ruolo di chiunque vi abbia preso parte, e preparare una lista di domande chiave per stimolare il dibattito e la discussione. Un ottimo esercizio è anche quello di concentrarsi in quegli aspetti che i partecipanti considerano mancanti o da sviluppare ulteriormente.

Fase 5 (non obbligatoria) – il montaggio

Questo è un altro esercizio collettivo: i partecipanti decidono assieme cosa includere e cosa escludere nel filmato fino a far emergere, attraverso un consenso via via crescente, un quadro più equilibrato del tema trattato.

L'insegnante può svolgere da solo il processo tecnico di montaggio (non appena il gruppo ha selezionato le immagini), oppure avvalendosi dell'aiuto di alcuni membri (coloro che intendono prendere parte anche alla realizzazione tecnica del video) o di tutti i partecipanti (se tutti intendono parteciparvi attivamente).

Note pedagogiche

PV può anche essere letto come un nuovo metodo per ricostruire la propria memoria autobiografica. Maria Montessori utilizzava storie (Le Grandi Lezioni) piuttosto che dibattere o impartire lezioni per comunicare ed ispirare gli allievi, enfatizzando la soggettività e libertà degli esseri umani per spiegare cosa potremmo divenire come conseguenza delle nostre azioni.

“progettando, riflettendo, scegliendo ed agendo, le persone creano se stesse”; pertanto non è importante che gli individui definiscano il proprio se' ma piuttosto è importante come esercitano la loro libertà per farlo.

Lo sviluppo delle tecniche di ripresa è un aiuto alla definizione in termini pratici della relazione tra funzioni umane – ovvero ciò che permette di integrare pensieri, rappresentazioni, sentimenti, bisogni, intenzioni e ambizioni dell'individuo – e la capacità di astrarre e rappresentare la storia.

Se la memoria autobiografica fornisce una rappresentazione sociale dinamica e potenzialmente attiva delle esperienze umane, con un ruolo ormai riconosciuto ed accettato nell'autodefinizione ed organizzazione della personalità, rimane comunque ancora la necessità di esplorare le possibilità offerte dal sistema delle relazioni sociali basate su nuove tecnologie (le cosiddette reti sociali).

Questo processo ha anche tentato di utilizzare le memorie dinamiche del vissuto associate ad eventi considerati rilevanti e caratterizzati dalla presenza di fasi e meccanismi multipli, come puntualizzato dalla Montessori nella cosiddetta immaginazione multisensoriale, un elemento essenziale nel ricordo autobiografico in grado di facilitare la creazione e conservazione a lungo termine delle rappresentazioni mentali.

UNITÀ 4

STIMOLAZIONE INTELLETTIVA DEGLI STUDENTI ADULTI DURANTE LE ATTIVITA'

Montessori, emozioni e matematica

La Montessori riteneva impossibile far conoscere la matematica agli studenti in termini di "astrazioni materializzate". Le "fobie della matematica" sono un sintomo comune per quegli allievi che hanno avuto uno scarso approccio se non addirittura alcuno alla matematica manipolativa durante la loro fase sensibile (dai 3 ai 6 anni). La stessa fobia la si riscontra anche in certi adulti che si trovano a dover risolvere nel quotidiano problemi economici e monetari per i quali sono richieste delle competenze matematiche.

Sin dalla primissime esperienze nella Casa del Bambino, Maria Montessori realizzava un'importante mole di strumenti didattici funzionali all'insegnamento della matematica cosicché i bambini potevano familiarizzare con i numeri ad una età nella quale avevano un interesse naturale per il lavoro sensoriale. Ciò che apprendono attraverso i sensi in questa fase viene direttamente assorbito dall'inconscio ed è un meccanismo più semplice rispetto a quello di dover memorizzare nozioni ad un'età più avanzata.

Per far sì che i bimbi avessero il dominio del significato dei valori matematici venivano selezionati colori differenti (E' l'idea e la pratica dell'utilizzo di asticelle e bilancine per esercitarsi a contare).

L'obiettivo degli esercizi è anche quello di superare l'apprensione generata dalla scevra mole delle cifre che può rendere difficoltosa la somma delle stesse. Nel metodo Montessori le conoscenze e capacità di calcolo vengono acquisite tramite l'utilizzo di pallottolieri. Le unità sono rappresentate da piccole sfere dorate, le decine da barre di dieci sfere dorate, le centinaia sono quadrati formati da dieci barre di decine e le migliaia sono dei cubi costituiti da dieci quadrati di centinaia uno sopra l'altro. Tutto ciò può sembrare macchinoso e materialistico, ma per molte persone risulta un passaggio necessario per giungere a comprendere i numeri.

Inoltre, l'interesse dei bambini per blocchi e sferette non ha lunga durata se, intellettualmente, non vengono associati a misure e numeri reali, e una volta raggiunta una certa destrezza manuale nel costruirli e comporli, essi vogliono subito passare a un qualcosa di più complesso.

Partendo da un concetto realistico di numeri, acquisito tramite un approccio tattile e rappresentazioni materiali quali barrette e bilancine, è possibile aiutare gli allievi adulti ad affrontare cifre od espressioni matematiche più complesse relative a problemi economici afferenti la sfera quotidiana piuttosto che una dimensione teorica globale.

Questo concetto si basa su un ciclo di apprendimento chiuso. Durante il periodo sensitivo, i bambini preferiscono avere un approccio tattile e visivo ed è perciò utile per loro utilizzare dei materiali che si

ricollegano a numeri. Nel periodo successivo tenderà a prevalere un senso più astratto, per poi virare ad una nuova necessità di approccio visivo nell'età adulta e ancora oltre.

Pratica delle attività educative

Esercizio ed esperienza di apprendimento: apprendimento visivo per contabilità quotidiana e matematica.

Questo esercizio introduce il concetto di matematica economica e finanziaria applicata alla vita quotidiana ed è indirizzato agli adulti che incontrano difficoltà sociali dovute a problemi finanziari. Fornisce agli allievi le necessarie competenze atte a migliorare il livello delle risposte e delle reazioni nei rapporti con banche ed altre organizzazioni pubbliche. Per questi allievi risulterebbe infatti difficile leggere e comprendere documenti di genere contabile e di conseguenza ancor più difficile chiedere il rispetto dei propri diritti o richiedere una qualsiasi modifica e miglioà in termini di condizioni contrattuali.

Fase 1

L'insegnante seleziona un documento relativo alla contabilità personale: un estratto conto o il prospetto mensile di un prestito spiegando poi come leggerlo e guidando gli allievi adulti nella comprensione delle cifre e nel giusto calcolo di esse.

Fase 2

L'insegnante seleziona i concetti principali o più rilevanti e scrive un breve riassunto su cui indicherà come calcolare le cifre ed il significato delle differenti voci. Quindi sceglie un colore per ogni concetto e scrive un breve testo con lettere dello stesso colore (per esempio, il concetto di tasso di interesse, giallo, scriverà un testo con le lettere gialle) per poi assegnarne uno ad un allievo o ad un gruppo e sviluppare questa specifica conoscenza (Gli adulti devono leggere ed imparare il contenuto per poi essere in grado di riesporlo, divenendo loro stessi insegnanti).

Fase 3

I testi colorati relativi a concetti economici e finanziari vengono trascritti in un cartellone appeso nella classe e nella stessa sequenza del rendiconto bancario che, in questo modo, verrà trasformato in un grande resoconto esplicativo colorato. Gli insegnanti potranno quindi leggere il testo e ricevere nuovi incarichi ripercorrendo il ciclo e, in caso di concetti comuni o simili da ridefinire in documenti bancari differenti, l'insegnante selezionerà gli argomenti utilizzando lo stesso colore.

Note pedagogiche

L'idea montessoriana di stimolare la creatività utilizzando un approccio visivo e gli esercizi sensoriali sono stati classificati in categorie per ricoprire otto differenti gruppi di sensi: Visuale, Tattile, Barico, Termico, Uditivo, Olfattivo, Gustativo e Stereognostico.

Negli Esercizi Visuali della Montessori l'obiettivo è rendere possibile visivamente la distinzione delle differenze tra oggetti simili ed oggetti dissimili.

Secondo Maria Montessori "il senso del tatto è uniforme su tutta la superficie del corpo, Gli Esercizi assegnati ai bambini interessano solamente la punta delle dita, in particolare quelle della mano destra." (Montessori, La Scoperta del Bambino).

Come esempio, negli Esercizi sensoriali stereognostici, il bambino impara a sentire gli oggetti ed identificare sulla base di ciò che lui/lei percepisce. " Quando la mano e il braccio raggiungono un oggetto, un'impressione di movimento si aggiunge a quello del tatto. Tale impressione viene attribuita ad uno speciale sesto senso chiamato senso muscolare che permette di immagazzinare molte percezioni in una sorta di "memoria muscolare" la quale ogni volta richiama movimenti che sono già stati eseguiti " (Montessori, La Scoperta del Bambino).

UNITÀ 5

STILE DI INSEGNAMENTO PROVOCATIVO PER STIMOLARE UN PENSIERO CRITICO E LATERALE

Esiste una corposa letteratura sugli approcci critici alle relazioni educative atte a definire il ruolo di un insegnamento facilitativo in termini di accesso, esplorazione ed esplicitazione dei vari aspetti della conoscenza inconscia ed incarnata (e.g., Higgs & Titchen, 2007; Leitch, 2006). L'integrazione della creatività nei piani formativi dedicati agli studenti adulti è una conquista piuttosto recente ed è il risultato di un approccio non accademico all'educazione personale di ogni individuo.

Secondo queste nuove teorie autori quali Newton, Plummer (2009) e Herteis e Simmons (2010) definiscono la creatività come una nuova capacità di risolvere problemi ed attingere a risorse interne atte a incrementare il livello della conoscenza e competenza, non solamente attraverso attività artistiche. L'arte di creare collages, ad esempio, può rappresentare un supporto nel processo di apprendimento di un adulto, ma in questo caso è anche collegata ad un nuovo sistema di pensieri e prospettive.

In questo esempio, è possibile definire in termini didattici "significato-esecuzione" la capacità di riflettere ad un livello meta-cognitivo sullo sviluppo dell'identità e di creare una nuova competenza cognitiva ed un nuovo significato negli adulti. L'approccio montessoriano stimola domande sulla creazione di ruoli e sull'identità e la soluzione proposta è quella di stimolare un alto livello di approcci creativi non riservati solamente ad attività artistiche ma estesi anche a tutte le attività didattiche quotidiane, sia degli insegnanti che degli studenti. Un'idea questa non nuova. Secondo Aristotle, "l'anima non pensa mai senza un'immagine" (citato in Arnheim, 1969, p. 13). LA creazione di un'immagine e la nostra percezione di essa sono processi necessari per dare un senso al mondo (Arnheim, 1969). Attraverso l'arte, le persone concettualizzano la comprensione delle loro diverse visioni del mondo (Efland, 2002). Ciò che Maria Montessori proponeva comunque era di considerare il ruolo della stimolazione visuale non limitata ad attività artistiche ma in generale come una parte dei rapporti didattici. Riguardo alla stimolazione del pensiero adulto, Bruner (1969) associa l'esperienza visiva e quella collegata della narrazione con i relativi benefici sul pensiero, considerando la percezione visiva come un'esperienza cognitiva e sostenendo che la successiva attività disciplinare di pensiero risulta essere una forma di ragionamento ed un modo di pensare attraverso i sensi. Secondo Arnheim "l'approccio visivo costituisce il più potente strumento per rafforzare la componente percettiva, in assenza del quale sarebbe impossibile formulare un pensiero produttivo in qualsiasi campo della conoscenza" (p. 3). Un simile pensiero divergente risulta critico nei confronti della creatività; come affermano Blythe e Sweet (2011), la creatività "richiede applicazione, analisi e valutazione – le capacità di più alto ordine nella tassonomia bloomiana" (para. 2). Infatti, quando la tassonomia di Bloom fu rivisitata nel 2001 da Anderson & Krathwohl, "creare" fu collocato al nuovo vertice della tassonomia cognitiva, raggiungendo perciò altri livelli nel lavoro a livello graduale: analisi e valutazione. La creatività può essere perciò considerata come la più alta forma di pensiero, necessaria all'innovazione,

specialmente nell'insegnamento.

Maria Montessori spiegava continuamente quanto fosse vera l'affermazione di Aristotele che l'ispirazione non venisse dal 'divino'; credeva fermamente che la bellezza risiedesse nella natura e che essa stessa fosse e dovesse essere la più infinita risorsa di ispirazione creativa (Turner, 1982). E' importante ricordare che la Montessori sviluppò le sue teorie educative attorno alla fine del 20° secolo quando l'arte moderna stava appena prendendo piede e in gran parte era ancora considerata offensiva e orribile. E' lei a dimostrarci chiaramente i legami tra la creatività e la capacità di soluzione dei problemi (Ruscio and Amabile, 1999). Il suo metodo aiuta gli studenti a sviluppare delle efficaci capacità di risoluzione ed è stato dimostrato come esso induca ad un pensiero divergente e ad una metodica che si riflettono direttamente nella sfera creativa (Lillard, 2005).

Pratica dell'attività educativa

Fase 1

L'insegnante chiede agli studenti di evidenziare un punto debole della loro esperienza scolastica. La discussione si focalizza su cosa, secondo il loro punto di vista e la loro sensazione, non sarebbe stato adeguatamente sviluppato nell'educazione ricevuta in passato. Gli adulti potrebbero infatti imputare i loro problemi al lavoro e /o nella vita quotidiana alla mancanza di certe competenze non acquisite a dovere nel periodo in cui frequentavano la scuola..

Il risultato finale della discussione sarà una lista di " lacune educative " scritte su un poster appeso alla parete della classe, o in un tablet oppure postato in un gruppo specifico creato su facebook e costituirà anche uno strumento per definire le competenze della comunità di apprendimento.

Fase 2

In ogni area di potenziale o reale debolezza il gruppo decide di recuperare almeno una delle competenze non sviluppate durante la loro esperienza educativa, alcune delle quali potrebbero risultare comuni a tutti gli allievi o alla maggioranza di essi.

L'insegnante procede poi ad assegnare come compito la discussione su queste mancanze, la ricerca in rete o nella biblioteca di risorse didattiche, concedendo del tempo per esaminare approfonditamente le fonti e dar corpo ad un'azione concreta .

Fase 3

Gli allievi discuteranno l'argomento delle loro lacune (individualmente o in gruppo) ed il dibattito si concentrerà su un approccio divergente relativo a COME queste nuove competenze acquisite possano

aiutarli a trovare una soluzione ai problemi. Il concetto in esame sarà in relazione al significato delle conoscenze apprese e su COME esse possano facilitare la vita reale.

Note pedagogiche

Secondo l'approccio montessoriano all'educazione, il naturale desiderio ad apprendere degli individui non può essere portato a termine ed assistito con successo se viene a mancare il giusto ambiente e gli appropriati strumenti.

I concetti principali della strategia montessoriana nell'insegnamento ed apprendimento degli adulti in termini di creatività e stimolazione (Oberle and Vinson 2004) si basano sul fatto che il metodo cerca di fornire un contributo anche all'apprendimento passivo (gli adulti spesso frequentano le lezioni senza interagire - Hamre and Pianta 2007). Un simile approccio all'apprendimento smentisce quei principi del costruttivismo che gran parte degli studi sull'acquisizione delle conoscenze umane dimostrano essere efficaci. Infatti, molti educatori oggi rivendicano un solo atteggiamento costruttivistico dell'insegnamento, un apprendimento giocoso, un'alternativa all'istruzione didattica evolutivamente appropriata (Fisher et al. 2011)—un metodo adiuvante alle modalità di apprendimento naturale degli allievi adulti.

PRINCIPIO: AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

UNITÀ 6

CREAZIONE DI UNO SPAZIO (FISICO E CONCETTUALE) MAGGIORMENTE CONNESSO DOVE IL BENESSERE PERSONALE E LA COMUNICAZIONE CONTINUA POSSANO DIVENIRE LE BASI LOGICHE DELLA TECNOLOGIA DI APPRENDIMENTO (SPAZIALE E VIRTUALE)

E' risaputo che uno dei fattori che contribuiscono al successo del metodo montessoriano sia l'analisi critica dell'ambiente educativo tradizionale.

Il risultato di questo approfondito studio è la concezione di spazi educativi appositamente creati per gli allievi, alla natura dei quali tutto l'ambiente ed i suoi dintorni si adattano, rendendo così la classe montessoriana un luogo dove è possibile anche rilassarsi ed apprendere. Lo spazio fisico nel quale si svolge l'insegnamento non può essere realizzato casualmente ma richiede attenzione e cura: è questo il concetto alla base del cosiddetto Ambiente Preparato Montessori. Il processo di "assorbimento" si concretizza anche attraverso i sensi, ed un ambiente ben predisposto e mirato all'allievo è un ambiente sensoriale, che riflette la bellezza, la semplicità, l'ordine, oltre a fornire materiali ed attività ben scelti, necessari per l'apprendimento. Ogni aspetto viene accuratamente selezionato dall'insegnante montessoriano affinché il bambino sia facilitato il più possibile.

Lo spazio deve essere attraente, accogliente, e predisporre all'apprendimento : abbastanza ampio per far accomodare tutti gli allievi e permettere loro di muoversi in libertà e comodità ed inoltre provvisto di aree idonee ad ogni attività quotidiana ove si possano anche riporre i libri e l'attrezzatura sotto la cura personale dei membri della comunità.

L'"ambiente di apprendimento" che il modello MOMA intende promuovere per gli allievi adulti si basa sui seguenti principi pedagogici:

Lo spazio di apprendimento dev'essere realizzato attorno al principio fisico e socio culturale. Il primo include oggetti quali: sedie disposte in circolo o attorno ad un tavolo quadrato, preferibilmente comode; accesso libero alla biblioteca e ad altre fonti di informazione e laboratori. Questo spazio NON obbliga le persone a restare "fermi" ma incoraggia il movimento e lo scambio di idee.

Oggi giorno l'"ambiente di apprendimento" montessoriano è basato sul principio fisico e virtuale, che permettono entrambi di esplorare lo spazio socio culturale. L'ambiente virtuale completa quello fisico e offre agli allievi un'opportunità di lavorare al di fuori delle restrizioni spazio temporali, senza doversi sedere per discutere i vari argomenti ma liberi di fornire il proprio contributo come meglio credono. Liberi di esplorare i dettagli ed i metodi più e più volte, scomporre l'argomento in immagini, ascoltando

ancora le spiegazioni chiave, rivisitando e rilanciando i concetti. Dovrebbero anche avere libertà di accesso da casa agli archivi e alla biblioteca on line.

Il contesto socio culturale è la base per un buon insegnamento, ed il suo ruolo nel plasmare l'ambiente di apprendimento appropriato lo si può riassumere in pochi termini chiave che si riferiscono ad azioni intraprese dall'insegnante, quali modellatura (modelling); assistenza (coaching); sostegno(scaffolding) (e graduale dissoluzione dello stesso fading), e ad altre richieste agli allievi ovvero articolazione, riflessione ed esplorazione.

E' opportuno inoltre aggiungere a questa lista il termine combinazione. L'apprendimento misto è un nuovo metodo che prevede uno sviluppo in ambienti educativi sia fisici che virtuali. Combinazione significa operare scelte informate e ponderate riguardo alle attività, agli obiettivi e gli strumenti utilizzati per costruire dei percorsi di apprendimento. Trovare un' appropriata integrazione o un giusto progetto si traduce spesso in un processo di prova che evidenzia eventuali errori attraverso una pratica riflessiva.

Effettuare questo tipo di scelte consapevoli equivale ad un processo di apprendimento basato sulla pratica, che implica l'esercizio di un giudizio professionale formulato su fondamenti logici educativi. La struttura del tirocinio cognitivo è uno strumento che può essere utilizzato per chiarire questo tipo di logica e pertanto un valido aiuto per affinare la capacità di esprimere giudizi appropriati, indipendentemente dal tipo di combinazione fisica, virtuale o combinata dell'ambiente in cui si sta operando.

Pratica dell'attività educativa

Un approccio partecipativo alla realizzazione di uno spazio montessoriano per allievi adulti.

Fase 1

Creazione del Gruppo e Lezione.

Organizzazione di un gruppo di esperti in apprendimento adulto, con differenti competenze, membri della scuola, fornitori di organizzazioni educative o esterni.

L'obiettivo del gruppo sarà la revisione dello spazio di apprendimento secondo i principi montessoriani.

L'ambientazione degli spazi dovrà essere organizzata con indicazioni semplici e pratiche applicate al fine di adattare gli spazi ai principi montessoriani.

Nella prima fase, la sperimentazione prevede lezioni preliminari sui principi montessoriani riguardanti lo spazio seguite da un dibattito sull'impatto negli allievi adulti.

Fase2

Incontri partecipativi. Il gruppo organizza incontri con gli allievi adulti, gli insegnanti e gli istruttori. E' importante preparare la seguente lista di domande aperte e punti di discussione:

- Che tipo di interconnessione può essere attivata durante l'attività di apprendimento (fisica e virtuale)
- Cosa viene percepito come scomodo
- Cosa può essere considerato molto confortevole
- Idee sullo spazio di apprendimento individuale
- Posizione dell'insegnante
- etc...

Fase 3

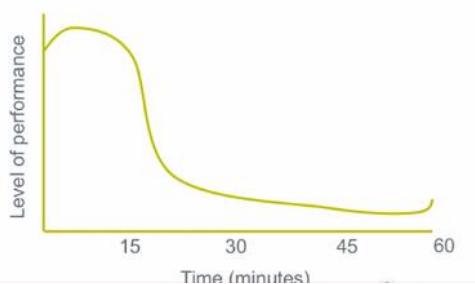
Creazione di una guida pratica per la preparazione di uno spazio di apprendimento. La guida preparatoria NON è un documento generico, essa contiene le specifiche linee guida e relative esclusivamente all'organizzazione coinvolta: è dedicata pertanto a quella particolare istituzione, sebbene sia consentito aggiungere, in forma introduttiva, alcune considerazioni generali che possano definire l'adozione e la modernizzazione dei principi adottati.

Note pedagogiche

Nel metodo montessoriano, l'idea di un ambiente preordinato è molto importante e quando si gestisce quello fisico, va sempre tenuto in considerazione il fatto che il luogo deve stimolare l'approccio sensoriale degli adulti ed anche il tempo dedicato all'attività didattica dovrà essere sviluppato in modo tale da favorire un equilibrio tra quotidiano/attività/studio. Uno spazio virtuale può avvalersi del contributo dei social network per facilitare lo scambio di informazioni e la realizzazione di una comunità di studenti.

Per favore, fare sempre riferimento alla curva dell'attenzione

FIG 1: ATTENTION CURVE
FROM GIBBS (1992) LECTURING TO MORE STUDENTS



UNITÀ 7 – APPROCCI ATTRAVERSO UNA COLLABORAZIONE DI SQUADRA

Stimolati dalla crescente multiculturalità dei gruppi di adulti che prendono parte ad esperienze educative, anche in questo specifico settore didattico i ricercatori hanno sviluppato un notevole interesse nelle diversità di livello superficiale presenti in contesti di più persone. Il livello di superficie o diversità demografica si riferisce al grado di eterogeneità di un insieme di individui riguardo ad aspetti quali l'età, il sesso, etnicità, lo sfondo funzionale e il mandato organizzativo. Oltre alla composizione del livello di superficie, si investiga anche sulla diversità di livello profondo, ovvero quelle relative agli atteggiamenti, alla personalità e ai valori. (Harrison, Price, Gavin, & Florey, 2002).

Le dinamiche della diversità sono particolarmente importanti nei gruppi, dove è alto il livello di interazione faccia a faccia e dove i membri devono spesso confidare gli uni negli altri per realizzare efficacemente i loro compiti come avviene nelle attività educative.

Il dibattito sulla diversità e sul tema dell'educazione degli studenti adulti, ovvero l'obiettivo principale, non coinvolge solamente la scuola primaria e secondaria ma anche organizzazioni di lavoro i cui membri possono provenire da differenti organizzazioni.

Il conflitto è un risultato comune quando i membri di gruppi differenti interagiscono e, in special modo nel caso dell'educazione di studenti adulti, l'approccio di insegnanti ed educatori può condurre ad un disaccordo sui contenuti.

Proprio per questo motivo, si è pensato di considerare l'opportunità di "porre in evidenza le differenze culturali" organizzando delle attività che enfatizzino le peculiarità delle minoranze, ma ciò spesso non risolve il problema dei conflitti. Gli allievi adulti, specialmente coloro che sono alla ricerca di un'opportunità di integrazione professionale o sociale, vogliono sentirsi parte attiva della nuova comunità e preferiscono non sottolineare la loro diversità o la loro provenienza da un altro contesto culturale. Di conseguenza, essi preferiscono non essere circoscritti per tali loro caratteristiche ma piuttosto seguire con successo un percorso integrativo nel loro nuovo contesto sociale e culturale.

D'altro canto, esistono diverse correnti di pensiero che ipotizzano i negativi effetti della diversità nell'educazione in generale. Secondo le teorie dell'identità sociale (Tajfel, 1978) e dell'auto-categorizzazione (Turner, 1982), le persone tendono a differenziarsi e a definirsi in termini di appartenenza ad un gruppo. I processi di classificazione possono venire scatenati qualora i membri siano differenti, sfociando in una tendenza da parte degli stessi a valutare più negativamente quelli di altri sottogruppi rispetto a quelli del proprio (e.g., Brewer, 1979; Turner, 1982). Ogni individuo, in quanto motivato a mantenere la propria identità sociale, tende essenzialmente a favorire coloro che mostrano caratteristiche simili alle sue (Tajfel & Turner, 1986; Turner & Haslam, 2001). Un altro approccio teorico adottato dagli studiosi delle diversità è il paradigma similarità-attrazione (Bryne, 1971), in base al quale gli individui

prediligono le similarità nelle loro interazioni sociali in quanto in esse intravedono un rafforzamento dei propri valori e delle proprie convinzioni.

L'identità sociale, l'auto-categorizzazione e le teorie della similarità-attrazione conducono tutte alla stessa conclusione generale: classi con spiccate diversità al loro interno tendono a sviluppare atteggiamenti reciproci meno positivi tra i vari membri che con probabilità sfociano in espliciti conflitti.

Da quanto finora descritto, gli studiosi hanno applicato certe teorie alla diversità di livello superficiale, ma altri, applicandole anche a quelle di livello profondo, testimoniano come le differenze di valore e personalità tra gli individui si evidenzino ancor maggiormente .

Come sappiamo, la cultura è stata definita “ Il sistema di valori, convinzioni e metodi di conoscenza che guidano le comunità di persone nella loro vita quotidiana “ (Trumbull, 2005, p. 35). E' piuttosto evidente che gli insegnanti coinvolti nell'educazione degli adulti debbano riconoscere la diversità degli studenti e integrare nell'ambiente di classe la pluralità di esperienze e di formazione che a loro si prospettano. Nella “pedagogia culturalmente rilevante” (Ladson-Billings, 2001), e nell’ “insegnamento culturalmente reattivo” (Gay, 2000) gli insegnanti “sviluppano la conoscenza, le competenze e le predisposizioni per istruire gli allievi adulti con basi razziali, etniche, linguistiche e sociali differenti” (Weinstein, Curran, & Tomlinson-Clarke, 2003, p. 270). Kirk-land (2003) sostiene che “ un buon insegnamento multiculturale onori i nosti differenti contributi, identità ed esperienze culturali ed etniche” (p. 131) e sottolinea al contempo l'importanza per gli insegnanti di “ comprendere le esperienze e le prospettive che gli studenti possono apportare al contesto educativo e tenere in giusto conto le differenti culture dei gruppi nel momento in cui essi progettano i curricula e le attività di apprendimento, costruiscono il clima della classe, predispongono le tecniche ed il materiale didattico e procedono con le valutazioni” (p. 134).

Secondo Hackett, gli insegnanti debbono sviluppare una “forte identità culturale che permetta un insegnamento completo al bambino comprendente valori, capacità, conoscenze utili ad un successo scolastico ma anche funzionali ad una partecipazione nella società, un collegamento stretto tra l'apprendimento in classe e le esperienze personali e situazioni relazionali della vita reale ” (Hackett, 2003, p. 329). Ambrosio evidenzia l'importanza del multiculturalismo per l'insegnante: Insegnare è apprendere— un lento processo di integrazione tra conoscenza e pratica... -. L'aspetto più importante dell'insegnamento è sviluppare un'abitudine mentale a riflettere sul proprio metodo di divulgazione del sapere e una capacità nel modularlo sulla base di ciò che gli studenti dimostrano apprendere meglio. L'acquisizione di una teoria ed una pratica multiculturale fornirà lo spazio riflessivo, la necessaria riserva di competenze per indirizzare con intelligenza le varie tematiche pedagogiche che via via si presenteranno nella pratica quotidiana. (Ambrosio, 2003, p. 37)

Maria Montessori nella sua *Mente Assorbente* ed in altri suoi scritti sottolineò l'aspetto della diversità esponendo il concetto di educazione cosmica. Secondo lei, gli esseri umani hanno delle necessità di fondo e

delle tendenze innate che li portano naturalmente a soddisfarle.

“Attraverso la mente raziozinante, il potere dell’immaginazione e le loro mani operose, gli esseri umani hanno costruito nel tempo un preciso stile di vita che era ... lo si poteva chiamare Cultura dell’Età della Pietra, Cultura Aborigena, Civiltà Romane o Greche, oppure potrebbero essere gli stati-nazione di oggi”.

Queste realtà sono al contempo passato e presente. Nel realizzare le sue culture e modi di vivere l’umanità ha di fatto sviluppato la mente e perciò è divenuta più cosciente. Ritengo che i montessoriani considereranno la storia come la storia della crescita della coscienza.

Non intendo dire che coloro che l’hanno fatta fossero coscienti, a quel tempo, di quanto stessero realizzando ma piuttosto noi, con uno sguardo al passato, possiamo renderci conto delle sue implicazioni.

Nell’articolo su ‘L’inconscio nella Storia’ Maria Montessori espone l’idea di un obiettivo cosmico dell’umanità, di un uomo “agente trasformatore” e della sua opera quale “obiettivo di trasformazione”, egli è, afferma la Montessori, ‘il costruttore di una sopra-natura’ (p 14). Non posso fornirvi l’esatto riferimento di questa frase estratta dagli scritti di Teilhard de Chardin, un prete francese, paleontologo, biologo e filosofo, secondo il quale ‘l’uomo non è una figura nel paesaggio, egli è colui che lo plasma’ e quest’idea coincide con il pensiero della Montessori di un “costruttore del ‘sopra-naturale’”

(Prospettiva montessoriana di un’Educazione Cosmica, Mary Hayes, 2008)

Pratica dell’attività educativa

Strategia di squadra e diversità culturale

Questa attività è rivolta agli insegnanti ed agli allievi adulti.

Fase1

Una lezione

Presentazione del concetto di Teoria Pedagogica della Diversità (DPT) quale insieme di principi che evidenziano il naturale ed inscindibile legame tra cultura e cognizione (Sheets, 2005). Un insegnante efficiente e studenti preparati debbono saper comprendere e riconoscere il ruolo critico della cultura nel processo insegnamento-apprendimento.

Adottare una strategia di tipo DPT significa mantenere dei modelli multiculturali che sappiano identificare le capacità e le competenze dell’individuo e del gruppo nel suo insieme, oltre che giungere a decisioni nell’istruzione guidate da tali conoscenze. Gli insegnanti culturalmente competenti sono in grado di stimolare il processo di insegnamento ma anche quello di apprendimento e comprendono come modulare ed adattare le proprie direttive. Tali insegnanti e studenti creano le condizioni ottimali affinché il maggior

numero di bambini apprendano ciò che gli insegnanti intendono trasmettere loro.

Fase2

Esercizio sulla formazione di una squadra culturale basata sul “pensiero culturale successivo”.

Questi esercizi sono una versione aggiornata delle tipiche attività focalizzate sul pensiero laterale. Il concetto montessoriano di “ambiente preparato” viene qui interpretato in chiave di diversità culturale come parte di un ambiente cognitivo socialmente connesso.

Equilibrio dei Palloni:

Alle squadre partecipanti vengono assegnati dei palloncini da mantenere sospesi in aria tramite il tocco di un solo membro alla volta. Ogni palloncino rappresenta una specifica caratteristica culturale dei membri del gruppo. Con pochi palloncini il gioco sarà all’inizio un puro divertimento ma non appena ne verranno introdotti degli altri i componenti delle squadre dovranno essere capaci di pianificare ed adottare le giuste tempistiche nel mantenerli sospesi in aria. Colui che ne farà cadere uno a terra dovrà poi definire ed esporre gli aspetti culturali che quel palloncino rappresenta.

Catena della Memoria:

Questo è un semplice gioco di memoria che richiede ai partecipanti di pensare ed agire istantaneamente. Dalla lingua dei membri del gruppo vengono selezionati dei termini che verranno scritti in un pezzetto di carta e poi messi in una scatola.

Il primo giocatore della squadra dirà ad alta voce una parola ed il secondo dovrà trovarne subito un’altra collegata e pronunciarla ad alta voce assieme alla prima. Si andrà avanti fino a quando uno dei giocatori non ricorderà eventualmente tutte le parole dette e non riuscirà a fornirne una nuova. Quest’attività potenzierà le capacità mnemoniche e di pensiero istantaneo di ogni individuo.

Osare ad Essere Differenti:

Affinchè siano in grado di improvvisare un metodo non convenzionale per risolvere un problema o eseguire un compito, gli adulti dovranno pensare in modo differente. Se si pongono loro delle domande inusuali, ad esempio come mangiare senza usare le posate e le mani, si otterranno sicuramente delle risposte creative. Questa attività servirà ad esempio agli impiegati nell’adottare un pensiero alternativo e improvvisare soluzioni istantanee ad un problema.

Fase3

Discussione dei risultati

Note pedagogiche

Pensare lateralmente significa in apparenza risolvere problemi insormontabili affrontandoli in modo indiretto e creativo. Il termine fu coniato nel 1967 da Edward de Bono¹. Il principio fondamentale della creatività attraverso un ragionamento di tipo non convenzionale è quello di procedere per analogia. *Astrazione, confronto e riconcettualizzazione* sono gli strumenti essenziali del pensiero laterale, il quale coinvolge appieno l'immaginazione trovando continuamente supporto da una pluralità di metodi strutturati in ogni fase di sviluppo di un'idea. Come suggerisce il motto spesso associato ad esso, ovvero "ragionare in modo anticonvenzionale", i nostri schemi quotidiani di pensiero sono sempre confinati all'interno di invisibili ed indefinite barriere frutto di abitudine, indottrinamento e pregiudizio culturale. Il pensiero laterale ci aiuta ad identificare e superare tali limiti, quelli che non erano mai stati *realmente* là. La "rivoluzione" di de Bono è concettualmente molto vicina all'idea montessoriana di un ambiente di apprendimento preparato ove si permette al bambino (e l'adulto) di esprimere liberamente le proprie caratteristiche e capacità cognitive e al contempo si giunge a nuovi modelli di apprendimento che, superando il pensiero verticale, incoraggiano lo sviluppo della creatività e dell'immaginazione.

¹ De Bono, E. *Lateral Thinking: A Textbook of Creativity*. Penguin, 2009

UNITÀ 8

SVILUPPO DEI SENSI E DELL'APPROCCIO TATTILE ANCHE ATTRAVERSO LE TECNOLOGIE

I modelli di apprendimento sono parte di un più ampio concetto di personalità. McAdams and Pals (2006) propongono un modello dell'individuo nel suo insieme basato su cinque principi che comprendono un disegno evolutivo della natura umana, tratti disposizionali, adattamenti caratteristici, racconti di vita auto descrittivi e contesti culturali/sociali. Gli stili di apprendimento si classificano nelle categorie dei tratti disposizionali e degli adattamenti caratteristici dove vi sono differenze tra individui umani, sebbene vi siano gruppi nei quali questi stili sono simili.

I fautori dei modelli di stile di apprendimento (Claxton & Murrell, 1987; Coffield et al., 2004a, b) sostengono che gli studenti apprendono con modalità differenti e pertanto, dato un simile presupposto, nell'educazione degli adulti, secondo loro, non può considerarsi scontato che tutti apprendano nella stessa maniera ma piuttosto va considerato uno specifico approccio fisico all'apprendimento.

Alcuni allievi adulti hanno necessità di un coinvolgimento in attività non statiche per acquisire una giusta dimensione dell'apprendimento. Un tipo di approccio che noi definiamo apprendimento cinestesico, ovvero quello in cui lo studente viene impegnato in un'attività fisica: apprendere agendo, esplorando, scoprendo.

Quello cinestetico è uno dei quattro stili di apprendimento definiti da differenti autori come visuale, uditivo, lettura/scrittura e appunto cinestetico.

La ricerca ha dimostrato che tale tipo di apprendimento conduce a dei risultati migliori in tutti gli studenti (consultare: *Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2004). Stili di apprendimento e pedagogia dopo i sedici anni. Uno studio sistematico e critico. Londra: Centro Ricerche sull'apprendimento e sulle capacità*).

Gli allievi cinestetici preferiscono apprendere attraverso un'esperienza diretta nella quale ciò che si è acquisito è il risultato di un'azione piuttosto che di una lettura o di un ascolto. E' possibile comprendere più agevolmente l'idea di esplorazione espressa dalla Montessori se consideriamo la tassonomia di Benjamin Bloom dove l'apprendimento viene classificato secondo tre tipologie:

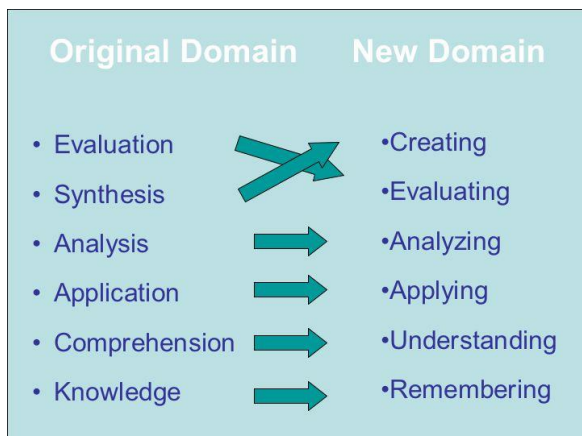
- o Cognitivo: capacità mentali (Conoscenza)
- o Affettivo: crescita nell'area sentimentale ed emotiva (Atteggiamento)
- o Psicomotorio: abilità manuali o fisiche (Capacità)

Questi tre ambiti si completano e rafforzano reciprocamente nel processo di apprendimento. La sfera psicomotoria include il movimento fisico, la coordinazione ed una varietà di capacità motorie (consultare: *Simpson E. J., 1972, La Classificazione degli Obbiettivi Educativi nella Sfera Psicomotoria. Washington, DC: Gryphon House*). Altri aspetti ivi contemplati sono:

- Percezione–utilizzare gli stimoli sensoriali per guidare le attività motorie
- Prontezza ad agire– comprende la prontezza mentale, fisica ed emotiva, ad esempio. Preparato ad agire su una sequenza di istruzioni.
- Reazione Guidata– apprendimento di una complessa competenza tramite la simulazione, la prova e l’errore; seguendo istruzioni.
- Meccanismo– le reazioni apprese diventano abituali, i movimenti prodotti con sicurezza e competenza;
- Reazione dichiaratamente complessa– esecuzione di schemi motori complessi.
- Adattamento– i movimenti possono essere modificati o adattati per adeguarsi a situazioni particolari
- Origine – creare nuovi schemi motori per adeguarsi ad una situazione .

Lorin Anderson e David Krathwohl a metà degli anni 90, rivisitando la sfera cognitiva, hanno apportato alcune modifiche, come ad esempio i nomi delle sei categorie dal sostantivo alle forme verbali, disponendoli nuovamente come mostrato nello schema seguente e creando una griglia dei processi e dei livelli di conoscenza.

La nuova matrice tiene conto di nuove idee e risultati.



A metà degli anni 80 furono discusse ed analizzate anche nuove forme di apprendimento. Grazie alla Teoria dell’Apprendimento Sperimentale di David Kolb (consultare: *Kolb, D. A. 1984. Apprendimento Sperimentale: Esperienza come Fonte di Apprendimento e Sviluppo. Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice-Hall*) fu possibile evidenziare delle bozze di modelli relativi ad un approccio tramite esperienza comprensiva: Esperienza Concreta e Concettualizzazione Astratta.

In moduli cognitivi applicati all’insegnamento di argomenti scientifici attraverso l’apprendimento cinestetico, gli studenti sperimentano le operazioni attuando loro stessi fisicamente i movimenti relativi

ad esse, come ad esempio cominciando a familiarizzare con i concetti di simmetria (capacità cognitive), e provando in classe un'esperienza che difficilmente dimenticheranno (sfera affettiva).

Pratica dell'attività educativa

Utilizzo del KLA (Approccio di Apprendimento Cinestetico) nell'economia d'insegnamento.

Fase 1

Prima di iniziare occorre avere un'idea del livello KLA dei propri allievi adulti utilizzando il questionario VARK (vedere sotto).

Istruzioni

Il questionario sensibilizza le persone sulla varietà dei differenti approcci all'apprendimento. Fornisce un supporto a coloro che hanno incontrato difficoltà con il proprio percorso formativo e trova facilmente applicazione negli affari, nello sport, la formazione e l'educazione, risultando assai utile anche a tutti quei tutor, istruttori, insegnanti e allenatori desiderosi di acquisire ulteriori strategie di conoscenza. Può essere utilizzato con un gruppo d'affari, una squadra, una classe o in una consulenza e formazione individuale ma sono necessarie prima alcune spiegazioni onde evitare di giungere improvvisamente a delle conclusioni inappropriate.

I questionari online sono disponibili in molte lingue ed esistono dei profili di apprendimento personalizzati (pagine di aiuto) che si possono acquistare e sono immediatamente disponibili nel proprio browser. Se non si desidera utilizzare la versione on line del questionario, è possibile scaricare una versione stampabile in formato PDF. Nota: Il questionario online fornisce ogni volta le domande e le opzioni in un ordine casuale (random), pertanto se lo si completa due volte non troveremo comunque la stessa sequenza.

Creazione del Gruppo e Lezione

Lo spazio di apprendimento deve essere preparato rispettando i principi montessoriani e predisponendo delle isole tematiche di approfondimento da organizzare come segue:

- Storia ed economia teoria e pratica
- Come funzionano i mercati
- Costo e produzione
- Competizione perfetta ed imperfetta
- Prodotto nazionale e reddito
- inflazione
- disoccupazione e ciclo d'affari

- Politica fiscale e monetaria ed economia globale

Ogni isola dovrebbe contenere: un PC con videolezioni, letteratura e materiale informativo

L'insegnante/gli insegnanti, presso ognuna delle isole, dovrebbe/ro presentare brevemente l'argomento e, prima che la lezione inizi, gli assistenti fornire alcune spiegazioni sulle istruzioni (come utilizzare il materiale collocato nelle isole)

Fase2

Gli adulti sono liberi di muoversi tra le isole selezionando il materiale ed i video di cui necessitano e qualsiasi dubbio o richiesta di chiarimento dovrà essere posta all'insegnante o al suo assistente.

Verranno appesi alle pareti della classe dei poster con una breve descrizione dei concetti e principi generali di economia.

Durante le lezioni, gli allievi adulti potranno liberamente creare dei propri poster dove esporre i nuovi concetti appresi.

Fase 3

Giro di economia a piedi

I poster verranno distribuiti (se possibile) in giro per la città (o altrimenti nella scuola) seguendo un percorso tematico e di gruppo guidato dagli insegnanti in un "giro a piedi" lungo i principi fondamentali dell'economia (Walking Crash tour in Economia).

Note Pedagogiche

Nel metodo montessoriano, l'idea di un ambiente preordinato è molto importante e quando si gestisce quello fisico, va sempre tenuto in considerazione il fatto che il luogo deve stimolare l'approccio sensoriale degli adulti ed anche il tempo dedicato all'attività didattica dovrà essere sviluppato in modo tale da favorire un equilibrio tra quotidiano/attività/studio. Uno spazio virtuale può avvalersi del contributo dei social network per facilitare lo scambio di informazioni e la realizzazione di una comunità di studenti.

UNITÀ 9

STIMOLAZIONE DI UN APPROCCIO VISIVO E DELLA CAPACITA' DI USARE IL PROPRIO LATO EMOZIONALE (specialmente in aree didattiche ove è apparentemente impossibile utilizzare tali competenze emozionali: per es. argomenti tecnici e scientifici)

L'utilizzo reale di un approccio visivo (immagini, tabelle, grafici e diagrammi) nel materiale didattico è un

aspetto importante della progettazione del messaggio educativo. Secondo Fleming (1993) un messaggio educativo può essere definito come “uno schema di segni (parole, immagini,gesti) creato con l’ntento di modificare il comportamento psicomotorio, cognitivo od affettivo di una o più persone”. Generalmente definiamo le immagini come simboli, con tratti di somiglianza a ciò che dovrebbero rappresentare, mentre grafici non rappresentativi, quali tabelle, schemi o diagrammi,sono più astratti ma utilizzano la dimensione spaziale in maniera consequenziale (Knowlton, 1966; Levie & Dickie, 1973; Rieber, 1994; Winn, 1987). Levie (1987) ha ipotizzato che vi siano almeno quattro linee di ricerca sulle illustrazioni:

- (a) percezione dell’immagine,
- (b) memoria delle immagini,
- (c) apprendimento e cognizione,
- (d) reazioni emotive alle immagini.

Maria Montessori evidenziò in diversi suoi scritti come una superficie con sopra dei segni creasse attrazione e come i bambini tendano ad interpretare i simboli che vedono. Un segno è dunque un’ “immagine” e le immagini veicolano generalmente dei significati, divenendo esse stesse una sorta di grammatica visiva. Il percepirle attraverso i sensi è essenzialmente un tratto innato in noi, ma delle capacità specifiche vanno comunque sviluppate.

Le teorie moderne sulla percezione delle immagini, in un contesto storico, nascono tutte inizialmente dall’idea di una prospettiva lineare sviluppata durante il Rinascimento italiano. La teoria della somiglianza di James J. Gibson ha introdotto il concetto di ambiente visivo e quella costruttivista di E. H. Gombrich, nella quale il significato si basa su convenzioni illustrate, può essere posta in relazione al ruolo educativo dell’apprendimento visivo.

Gli allievi visivi, in genere, ragionano in termini di immagini e riescono con facilità a rappresentare mentalmente concetti ed informazioni, prediligendo una divulgazione delle materie sottoforma di dispense, grafici, tabelle, diagrammi e testi. Spesso hanno un’ottima conoscenza dell’ortografia, amano leggere, apprezzano i colori e l’estetica, comprendono con facilità tabelle e grafici, sognano a colori, sono fisionomisti (sebbene nn necessariamente ricordino i nomi), e riescono a ricordare *dove* hanno già visto una certa cosa. Al tempo stesso, è probabile che non se la cavino molto con le lingue straniere e nel memorizzare delle conversazioni, e in genere hanno bisogno di più tempo per elaborare le nozioni che hanno ascoltato.

I teorici della percezione delle immagini hanno posto in discussione molte delle nostre consolidate convinzioni in merito ad esse. Prendiamo ad esempio in considerazione il concetto di “realismo” delle immagini. Nella letteratura di ricerca sui media, esso è in genere definito come una questione di fedele riproduzione della natura. Un’immagine viene detta “realistica” in base a quanto fedelmente rispecchia

l'informazione visiva fornita dal referente del mondo reale, e i ricercatori che studiano gli effetti del realismo illustrato hanno manipolato i classici "segnalatori di realismo" quali la quantità di dettagli, i colori e il movimento con risultati spesso deludenti.

Gli allievi visivi recepiscono gran parte delle informazioni sotto forma di immagini, dunque internet, televisione, manifesti, stampe, ma anche attraverso canali uditivi ed esperienze interpersonali quali lezioni, scambi e conversazioni e, in generale, racconti dall'esterno.

Solitamente, per incrementare le proprie capacità e le proprie competenze, debbono prendere appunti durante (o immediatamente dopo) incontri/conversazioni e disegnare grafici/tabelle che permettano loro di sfruttare al massimo le abilità visuali e migliorare le potenzialità di apprendimento..

In base alla teoria di James J. Gibson, l'apprendimento, considerato come una sorta di accesso alla comprensione del problema dell'INTELLIGENZA di cui la vista è parte integrante, diviene di conseguenza anche la chiave per uno studio della percezione visiva artificiale e biologica. Negli ultimi anni, sia la scienza informatica, con i suoi tentativi di creare congegni in grado di vedere, che la neuroscienza visiva, tesa a comprendere il funzionamento del nostro apparato ottico, stanno gradualmente affrontando dei radicali cambiamenti nei loro approcci. Quest'ultima, ad esempio, focalizza sempre più la sua attenzione sui meccanismi con cui la CORTECCIA CEREBRALE adatta i suoi circuiti all'acquisizione di nuovi compiti mentre la prima, invece di costruire una macchina programmata o un processo che esegua uno specifico compito visivo, tenta di sviluppare sistemi che possano essere congegnati sulla base di uno qualsiasi di molti esempi obiettivi visivi. La sfida è quella di sviluppare dei dispositivi che possano eseguire azioni quali ispezioni o ricognizioni visuali avendo come riferimento una serie di esempi pratici oppure anche, in modo ancor più autonomo, avvalendosi della cognizione diretta della realtà circostante.

Tutto ciò riflette una tendenza generale a realizzare sistemi intelligenti che non necessitino di una intensa e faticosa programmazione per eseguire determinati compiti. In altre parole, i computer dovranno somigliare sempre di più al nostro cervello, capaci di imparare a vedere piuttosto che essere programmati per farlo. I sistemi visivi biologici sono più robusti e flessibili di quelli artificiali principalmente perché essi si adattano ed apprendono in continuazione dall'esperienza. Ci sono in ballo questioni ingegneristiche e scientifiche, ovvero da un lato la possibilità di realizzare sistemi visivi capaci di adattarsi a differenti propositi con un potenziale enorme impatto in differenti aree quali l'ispezione automatica, sviluppo delle immagini, il montaggio, realtà virtuale, banche dati multimediali, grafica informatica ed interfaccia uomo-macchina, e dall'altro l'attuale conoscenza dei meccanismi di funzionamento della corteccia può radicalmente evolversi se l'adattamento e l'apprendimento dovessero giocare un ruolo chiave. Invece delle innate strutture cerebrali postulate dalla teoria classica quale ad esempio quella harwardiana di David Hubel and Torsten Wiesel, potremmo avere a che fare con una importante PLASTICITA' NEUROLOGICA – vale a dire, le proprietà e connettività dei neuroni che mutano in funzione di esperienze visive della durata

di pochi minuti o secondi.

Due principali categorie di tecnica di apprendimento vengono adottate nella visione artificiale: algoritmi cognitivi *controllati* e *non controllati* (vedere [APPRENDIMENTO NON CONTROLLATO](#)). Nel primo caso - anche denominato *apprendimento da esempi* - ci si riferisce ad un sistema condotto, anziché programmato, da una serie di esempi, ovvero di accoppiamenti di segnali in entrata e in uscita. A pieno regime, esso è anche in grado di generarne alcuni correttamente associati a degli altri nuovi in entrata non facenti parte della serie di controllo. La teoria di base utilizza tecniche di approssimazione funzionale, strutture che si rifanno alla rete neurale e metodi statistici. Sono stati anche sviluppati dei sistemi che riescono a riconoscere oggetti, in particolare volti (vedere [RICONOSCIMENTO DEL VOLTO](#)), sistemi capaci di individuare oggetti specifici in situazioni di disordine, software che realizzano figure in cartone dal disegno di un artista e algoritmi che sintetizzano sequenze di immagini da un romanzo per poi raggiungere un'elevata compressione delle stesse in applicazioni quali la video conferenza o la video posta elettronica. Fino ad ora le più ambiziose tecniche di apprendimento non controllato sono state applicate in semplici esempi "ludici", ma certamente esse rappresentano l'ultima frontiera: imparare a vedere, dall'esperienza, senza un insegnante.

Nei lavori di visione computerizzata (vedi [VISIONE COMPUTAZIONALE](#)) il segnale d'ingresso al sistema di apprendimento controllato è fornito da una immagine digitalizzata o una sequenza d'immagine mentre in uscita troviamo una serie di parametri estrapolati dalle immagini. Ad esempio, nel sistema di ALVIN, sviluppato da Dean Pomerleau (1993) al Carnegie Mellon University per la guida di un'autovettura, in ingresso abbiamo delle immagini della strada e in uscita vengono prodotti dei diversi gradi di sterzata. Nei compiti di riconoscimento, i parametri in uscita sono costituiti da un'etichetta che identifica l'oggetto dell'immagine (vedere [RICONOSCIMENTO VISIVO DEGLI OGGETTI, AI](#)).

I problemi di analisi nella valutazione delle etichette degli oggetti e di altri parametri relativi all'immagine è il problema della visione ed è *inverso* a quello dell'ottica classica e della moderna grafica informatica, dove la questione di base è come sintetizzare immagini corrispondenti a delle date superfici tridimensionali in una funzione di parametri quali la direzione della fonte illuminante, posizione della macchina fotografica e proprietà materiche dell'oggetto. Nella struttura dell'apprendimento controllato è normale utilizzare un modulo che associ parametri in entrata con immagini in uscita e che può quindi sintetizzarne di nuove. La tradizionale grafica informatica in 3-D simula la fisica del mondo reale costruendo modelli e trasformandoli in uno spazio tridimensionale, emulandone le proprietà per poi rappresentarli in un'ottica geometrica. Lo schema di apprendimento basato su esempi propone un approccio piuttosto differente ed anticonvenzionale: prende diverse immagini reali di un oggetto in 3-D e, da queste visuali, crea nuove immagini generalizzate sotto il controllo di adeguati parametri di posa e di espressione assegnati dall'utilizzatore durante la fase di prova.

Un'ampia categoria di schemi di APPRENDIMENTO CONTROLLATO suggerisce direttamente all'ottica e alla grafica computerizzata un approccio basato sulla visione e, sebbene non possa sostituire integralmente quelli più comuni, questo approccio basato su esempi può costituire un efficace scorciatoia a diversi problemi.

Un'ovvia applicazione del processo d'apprendimento controllato è il riconoscimento di oggetti in 3-D. L'idea è quella di istruire il modulo di apprendimento con alcune vedute dell'oggetto da riconoscere- in genere, da diversi punti di vista e con diverse illuminazioni – e con l'etichetta corrispondente (quale segnale di uscita), senza un esplicito modello in 3-D. Ciò corrisponde quindi ad un problema di classificazione opposto a quello di regressione riferito alla stima di parametri reali da associare all'immagine. Un interessante dimostrazione delle potenzialità di questo modello basato sulla visione è lo sviluppo di diversi efficaci sistemi di riconoscimento del volto.

Ancor più difficile del riconoscimento di un singolo oggetto circoscritto è l'individuare uno di una certa categoria in un'immagine caotica, ma anche qui sono stati sviluppati dei sistemi di apprendimento controllato in grado di distinguere facce, auto e persone in immagini complesse.

Il problema chiave nell'utilizzo pratico di gran parte degli schemi di apprendimento basati su esempi è spesso la limitata capacità della memoria contenente la gamma di riferimento degli esempi la quale, per il fatto che i vettori di ingresso hanno usualmente un'elevata dimensione (come il numero di pixel di un'immagine), deve invece necessariamente essere in grado di poter ricevere flussi importanti di informazioni. E' la cosiddetta *maledizione della dimensionalità*. L'idea più immediata è quella di sfruttare informazioni preventive per creare esempi *virtuali* addizionali da una piccola serie di immagini di esempi reali come, ad esempio, la conoscenza delle proprietà simmetriche di una serie di oggetti in 3-D che permetta di sintetizzare dei paradigmi aggiuntivi o, più in generale, la possibilità di apprendere delle autorizzate trasformazioni tipiche di un certo gruppo di oggetti e tratte da esempi di immagini di altri oggetti della stessa categoria.

L'approccio basato su esempi è efficace se applicato a problemi reali di riconoscimento di oggetti, di analisi e sintesi dell'immagine, pertanto non dovrebbe risultare sorprendente chiedersi se esso possa essere applicato anche dal nostro cervello. Le reti che apprendono sulla base di esempi hanno un inevitabile fascino dovuto alla nostra conoscenza dei meccanismi neurali. Negli ultimi quattro anni gli esperimenti psicofisici hanno fatto legittimato gli schemi basati sulla visione ed altri esperimenti fisiologici hanno fatto intravedere suggestivi scenari su come i neuroni della corteccia IT possano rappresentare gli oggetti nel loro riconoscimento (Logothetis, Pauls, e Poggio 1995 e riferimenti interni). Tutti i risultati sperimentali sembrano convergere a livelli sorprendenti con i modelli basati sulla visione.

Imparare la Statistica attraverso l'apprendimento visuale

Fase1 - Intro:

Gli obiettivi di base di questo corso in statistica sono quelli di permettere agli adulti di dare un significato concreto ai grandi numeri, concetti che possono essere applicati anche nella vita reale. Ad esempio, se degli adulti volessero sapere come si comportano i membri di un golf club, e venisse fornita loro, a questo proposito, una lista con 1000 dei loro punteggi, tutto ciò sarebbe inutile. Questo problema quotidiano diviene ancor più ovvio e sconvolgente quando qualcuno ha a che fare con prestazioni economiche e finanziarie. Alla fine del corso, essi dovranno essere capaci di combinare e sintetizzare i grandi numeri per rivelarne le caratteristiche intrinseche, le interrelazioni, e fare in modo che questi non rappresentino più per loro una massa incomprensibile bensì una serie di indicatori utili e illuminanti.

Argomento: Indici di Tendenza Centrale – La Media, Mediana, e Moda

L'istruttore organizza quattro gruppi di adulti: concetti generali e introduzione; La Media, Mediana, e Moda

Gli adulti seguendo le indicazioni dell'istruttore/i creano carte e poster visivi.

Cos'è un poster visivo

Usando una lavagna elettronica (se disponibile) o uno smartphone o tablet possiamo creare una sorta di poster virtuale riassumendo tutti i concetti attraverso dei video (selezionati da Youtube, da Vimeo o creati dai partecipanti). Il loro utilizzo deve essere semplificato al massimo e suggeriamo anche di presentare i risultati tramite Power Point con gli insegnanti che dovranno aiutare gli studenti che non hanno familiarità con il programma.

Fase 2

Indicatori statistici e teoria della probabilità: posters e poster visivi che espongono i concetti applicando gli stessi metodi descritti sopra.

Fase 3

Sperimentazione di un vero sondaggio statistico.

Gli istruttori e gli allievi adulti selezioneranno un'indagine basata su una situazione di vita reale.

I risultati verranno mostrati in cartelloni e poster visuali.

Ogni gruppo creerà una propria presentazione su powerpoint.

Note Pedagogiche

Maria Montessori aveva notato come i bambini apprendessero una lingua senza che nessuno gliela

insegnasse e ciò conduce allo studio di tutti gli aspetti collegati agli stili di apprendimento di un individuo. Se essi non vengono riconosciuti, l'ambiente intellettuale e l'organizzazione educativa non raggiungeranno il loro obiettivo. Il fine ultimo dell'idea montessoriana di esplorazione è sviluppare l'intera personalità del bambino e non semplicemente il suo intelletto. Guidando il bambino attraverso le cinque aree del percorso formativo Montessori (Vita pratica, Sensoriale, Linguaggio, Matematica e Materie Culturali) egli/ella acquisisce familiarità con la struttura all'avanguardia del lavoro creativo della classe montessoriana.

Creare una classe montessoriana preparata, progettata per andare incontro alle necessità individuali di tutti i bambini, richiede tanto tempo e tanti sforzi. Con un materiale sensoriale appropriato dal punto di vista dello sviluppo, che passa lentamente dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto, i bambini sono liberi di sviluppare pienamente il loro potenziale unico tramite un apprendimento preparato meticolosamente. Nel caso degli allievi adulti, un insegnamento che si adegui al loro personale stile di apprendimento e che li favorisca nel crearsi da soli un ideale ambiente formativo intellettuale, è oggi giorno di fondamentale importanza.

UNITA' 10 –SVILUPPARE LA CAPACITA' DI RISOLVERE PROBLEMI (REALI) ATRAVERSO ATTIVITA' PRATICHE

Confucio (*"Dimmi, ed io dimenticherò. Mostrami, e io ricorderò. Coinvolgimi, e io capirò"*), Kaufman (*"La ricerca sul cervello umano dimostra e conferma che le esperienze multiple, reali e complesse, sono essenziali per un insegnamento ed un apprendimento significativo"*) e Kolb (*"L'apprendimento è un processo per mezzo del quale si genera conoscenza attraverso la trasformazione dell'esperienza. Essa si realizza nel momento in cui un allievo (persona) interagisce con o è stimolata da un ambiente"*) sottolineano il potere dell'apprendimento quando questo ha luogo nel contesto di compiti, argomenti e temi autentici, direttamente collegati con le questioni e le attività pratiche del mondo reale.

Il modello di educazione della Montessori evidenzia molto l'importanza di risolvere problemi reali attraverso attività pratiche: tale proposito diviene infatti la motivazione che spinge ad acquisire la conoscenza la quale, a sua volta, favorisce il giusto contesto di apprendimento.

Uno degli obiettivi del metodo Montessori è quello di incoraggiare quei cittadini competenti e con spirito di adattamento che sono degli studenti per tutto il corso della vita e che ricercano la risoluzione ai problemi (Lillard, 1996). Per questo motivo Maria Montessori fornisce degli strumenti funzionali all'apprendimento indipendente ed utili nel collegare vecchie e nuove conoscenze. "Maria sviluppò il percorso formativo Montessori con l'intento di realizzare uno schema per un ambiente di apprendimento collocato in un contesto significativo e tale combinazione incoraggia la trasposizione di capacità di risoluzione dei problemi al di là dell'ambito di classe" (Lillard, 2005).

Non utilizzò il termine "risoluzione del problema" e probabilmente il termine generale che viene sempre in mente è l'esperienza sul campo, ma il significato implica l'analisi di situazioni reali e lo sforzo di

comprendere i fenomeni utilizzando attivamente la conoscenza. Rappresentare e manipolare le proprie competenze per raggiungere un obiettivo.

L'allievo riconosce i necessari processi cognitivi, seleziona ed applica le conoscenze e le capacità precedentemente acquisite più adatte al nuovo processo di apprendimento e mano a mano verifica i progressi compiuti nel raggiungere il fine preposto (Mayer & Wittrock, 1996).

Questo tipo di approccio è particolarmente interessante nell'educazione degli adulti: ognuno dei partecipanti proviene da differenti esperienze e con svariate conoscenze in molteplici ambiti. La loro tendenza è ad incoraggiare quelle attività pratiche di apprendimento che permettano loro di attingere dal precedente bagaglio di capacità e di cultura ed inoltre, essendo dotati inevitabilmente di pragmatismo, riescono ad intuire rapidamente cosa probabilmente funzionerà e cosa sarà destinato a fallire. Sono prontamente in grado di collegare dei fatti nuovi a delle esperienze passate ed apprezzano il dover ricorrere alle proprie competenze e alle loro doti per insegnarle poi nell'affrontare questioni pratiche.

Un recente studio della North Carolina University conferma che le opportunità di apprendimento ove si fornisca una possibilità di "agire" o di fare esperienza sono chiaramente quelle maggiormente richieste dagli adulti. Le combinazioni più utilizzate comprendono attività quali il "vedere", il "fare" il "discutere" e gli ultimi riscontri dimostrano che un piano di insegnamento ben congegnato, nel quale si includano simili esperienze, arricchisce enormemente il processo di apprendimento dell'educazione adulta.

Gli adulti hanno la necessità di saper trasferire ciò che hanno appreso in un certo ambiente per applicarlo in situazioni differenti perché, giustamente, "sapere" non significa "fare" e laddove vi è la possibilità di porre in pratica le proprie conoscenze, la lezione solitamente diventa molto più realistica.

Per tale motivo, è molto importante sviluppare un metodo basato sulla capacità di risolvere problemi attraverso attività reali.

Pratica dell'attività Educativa

L'obiettivo di questo esercizio è introdurre il concetto di base della finanza domestica nell'affrontare problemi reali.

Fase 1 – Discussione generale sull'economia domestica

L'insegnante introduce in dibattito sull'economia domestica. La situazione è più o meno questa: una famiglia, due stipendi e le spese mensili.

"Dove va il denaro?" è il dilemma comune che molti individui e famiglie debbono affrontare quando si parla di pianificazione delle spese e gestione del denaro.

Una concreta gestione delle finanze inizia con un obiettivo ed un piano graduale di risparmio e di spese. Gli obiettivi finanziari debbono essere realistici, specifici, avere uno scadenziario temporale e sottintendere un'azione da intraprendere. Questa lezione incoraggerà gli adulti a impegnare del tempo e a sforzarsi nello sviluppare i propri obiettivi finanziari.

L'insegnante deve stimolare una discussione su quali siano le azioni da intraprendere onde evitare difficoltà economiche familiari.

Fase2 – Costruire un Budget Personale

L'insegnante chiede agli allievi quali siano gli schemi mentali adottati nei loro acquisti.

La classe discute poi temi come l'acquisto impulsivo, in che modo si decida cosa comprare e quali potrebbero essere i fattori che influenzano tale decisione.

Dopodiché l'insegnante introduce il concetto di budget personale, ovvero un piano finanziario che distribuisce i futuri introiti tra spese, risparmi e ripianamento del debito.

Fase3 – Mantenere un Budget Personale

La classe dovrà tenere un registro di tutto ciò che spendono nell'arco di un mese (Monitorare gli attuali schemi di spesa, confrontare il loro budget con quello che hanno realmente speso, ricontrollare i progressi finanziari e revisionare gli importi inseriti nel budget)

In questa fase, gli allievi adulti monitoreranno le loro abitudini d'acquisto (per iscritto) e dimostreranno anche che, tenendo attentamente in considerazione i bisogni e i desideri, un individuo o una famiglia sarà in grado di sborsare cifre appropriate per le spese di vita quotidiana, e allo stesso tempo risparmiare ed investire per una sicurezza finanziaria di lungo termine.

Essi dovranno creare un piano per raggiungere questi obiettivi e occuparsi del progetto e del mantenimento di un budget personale.

Giunti al termine, gli studenti comprenderanno cosa significhi programmare, sapranno identificare le ragioni per attenersi ad un budget e fisseranno, mantenendolo, un budget personale che raggiunga i loro obiettivi personali e finanziari.

Note Pedagogiche

Una concreta gestione delle finanze inizia con un obiettivo ed un piano graduale di risparmio e di spese. Gli obiettivi finanziari debbono essere realistici, specifici, avere uno scadenziario temporale e sottintendere un'azione da intraprendere. Ciò significa risolvere problemi tramite attività pratiche.

L'obiettivo di questo esercizio è introdurre il concetto base di matematica economica e finanziaria applicata alla vita quotidiana. L'attività è rivolta a tutti gli adulti ma in modo particolare a quelli con specifici problemi di integrazione o che stanno incontrando difficoltà sociali dovute a problemi economici affinché si forniscano loro le necessarie competenze per potenziare il loro livello di reazione e risposta.

PRINCIPIO: OSSERVAZIONE

UNITÀ 11

SVILUPPARE UN METODO CHE PERMETTA ALL'EDUCATORE DI SEGUIRE I PROGRESSI DEGLI STUDENTI ADULTI

Maria Montessori in una famosa conferenza a Londra sosteneva che “..le piante possono essere curate innaffiandole e fertilizzandole ma tutto ciò in sé non è sufficiente. Se il bambino è dotato del grande potere dell'immaginazione, è anche chiaro che essa debba essere posta in relazione a qualcosa affinché riesca ad esprimersi in un'interazione con l'ambiente. Il bambino ha in sé una grande riserva di energie da utilizzare. Vediamo così, nel corso della storia dell'umanità, come questa grande ricchezza data dalla fantasia sia stata fonte di idee messe in pratica tramite il lavoro. Da quando gli uomini popolano la terra, sono state sempre realizzate grandi opere che prima non esistevano e quindi, per il fatto stesso di non essere mai esistite, essi debbono averle prima immaginate. Tutta l'opera del genere umano ha inizio dall'immaginazione e a poco a poco l'uomo, perfezionando se stesso nel suo lavoro, ha fatto sì che tutte le differenti espressioni dell'attività del genere umano divenissero a loro volta sempre più perfette. C'è una forza in lui che lo costringe a realizzare concretamente ogni idea immaginata.

Qualsiasi immagine o impressione suscitata dall'ambiente circostante viene raccolta dalla sua intelligenza e memorizzata per utilizzarla successivamente. Ciò significa che la mente si espande ed acquisisce una precisa forma e quindi potremmo dire che questo lavoro pratico è essenziale alla costruzione ed organizzazione di un mondo immaginativo.

L'esattezza è un qualcosa che può essere analizzata. Si può avere la concezione di una forma precisa, ad esempio di una forma geometrica specifica, si può considerare con esattezza una quantità, misurare con esattezza. Questa è l'esattezza matematica che aiuta la creazione interiore.”

(Conferenza di Londra della Montessori, AMI Mid-year publication, 2014)

Il concetto e le pratiche della pedagogia dell'immaginazione sono stati studiati dalla Montessori ma anche da altri, in particolare dal filosofo austriaco Rudolf Steiner, che ha scritto ampiamente sul tema della natura della 'fantasia' e dell' 'insegnamento immaginativo'.

L'idea di "coltivare" la natura degli sviluppi del pensiero immaginativo degli adulti nel quadro delle attività educative è un ottimo modo attraverso il quale l'insegnante può osservare i risultati di studenti adulti che non sono in grado (non sempre, almeno) di avere un quotidiano opportunità di osservare i propri progressi.

Secondo recenti studi, sette metodi di insegnamento ('dramma', 'esplorazione', 'narrazione', 'routine', 'discussione', 'arte' e 'empatia'), derivanti principalmente dalle ultime conclusioni della Montessori e di

Steiner , possono essere considerati come in grado di fornire un potente mezzo per collegare gli adulti con lo sviluppo spirituale - estetico , intellettuale e fisico .

L'approccio immaginativo e la relativa conseguenza di considerare l'insegnamento come il risultato di molteplici aspetti dell'esperienza umana è sempre stato comune a una visione olistica dell'istruzione (Miller 1997; Yonemura 1989) .

Secondo la Montessori i bambini non necessitavano solamente del semplice sviluppo intellettuale. Altri, come Steiner, tuttavia, seguendo e attingendo dalla tradizione olistica , hanno contribuito significativamente allo sviluppo di un metodo ed una filosofia educativa di questo tipo.

Le sette fasi ('dramma' , 'esplorazione' , ' narrazione ' , 'routine ' , 'discussione', 'arte' e 'empatia') adottate per gli adulti rappresentano una sorta di indicazione formativa che permette agli insegnanti una chiara visione del progresso educativo attuato.

Questi sette approcci didattici forniscono la base empirica , o «motivi » concettuali , dalla quale sono state teorizzate le caratteristiche salienti di immaginazione e insegnamento. In tale processo , è scaturito anche un sostegno supplementare sulla disputa riguardante l' 'immaginazione', da non considerare solo come un altro ' elemento ' integrante dell'istruzione olistica , ma bensì una parte cruciale di essa e che svolge un ruolo significativo per il ' tutto ' .

L'immaginazione non solo ha la capacità di funzionare da ponte tra paradigmi ideologici , tra idealismo e realismo, ma rappresenta anche la capacità di collegare i vari componenti del contesto e porli in dimensioni o significati spirituali - estetici .

In particolare, questa visione dell' 'immaginazione' quale ponte per la completezza e processo di sintesi, viene ripresa in una serie di studi come nel caso di Harold Rugg (1963) che ha studiato il concetto di immaginazione come elemento mediatore tra la mente conscia e inconscia. Rugg fa un'elaborazione importante del meccanismo tramite il quale pensiamo e quindi apprendiamo qualcosa. Il tipo di pensiero più conosciuto ed accettato, sostiene Rugg, è quello verbale-analitico del 'pensiero scientifico'. Questo modo di pensare, egli afferma, consiste principalmente di sostanza mentale, avendo in esso ben poco se non nulla di sensoriale. Esso è, tuttavia, principalmente vantaggioso per la verifica, non per la scoperta. Per scoprire qualcosa, ciò che viene coinvolto è il 'pensiero sentito', come lo definisce Rugg, un tipo di pensiero che interessa i campi della percezione e dell'intuito. Rugg indica ad esempio Einstein, uno scienziato e filosofo che incarna il pensiero scientifico e razionale, il quale tuttavia spesso affermò che nessuna delle sue idee emergevano dal pensiero analitico ma piuttosto giungevano come dei 'flash' intuitivi, pensieri-emozioni, che poi avrebbe provato ad esprimere successivamente in un discorso logico. (Nielsen, 2007)

Sette passaggi per verificare i progressi degli studenti adulti

Fase1

Intro: Il concetto esplorato da questo esercizio è l'utilizzo di un'analisi programmata ad un approccio didattico di tipo immaginativo per osservare il risultato ed i progressi cognitivi di adulti con specifiche esigenze di apprendimento.

I sette passaggi ('dramma' , 'esplorazione' , ' narrazione ' , 'routine ' , 'discussione' 'arte' e 'empatia') verranno analizzati in sette schemi di monitoraggio– MS – da far completare ad ogni adulto con i risultati delle attività descritte saopra.

Gli MS vengono completati all'inizio, a metà e alla fine dell'esercizio. Se l'organizzazione o l'istituzione ha scritturato gli adulti in altre attività educative, gli insegnanti dovranno utilizzare gli stessi MS con lo stesso programma.

Fase2

Gli esercizi sono semplici e molto brevi e per ciascuno l'insegnante dovrà scrivere un breve commento (due righe) riguardo alle reazioni e le risposte degli allievi.

Esercizio di 'dramma', 'esplorazione', ' narrazione ' , 'routine ' , 'discussione' 'arte' e 'empatia'

Drama

Scegliendo un personaggio da un racconto letto recentemente (o in passato) ma anche, a secondo dei tipi di contenuti del corso didattico, uno scenziato o un avvocato, interpretare alcune loro caratteristiche (essere protagonisti per cinque minuti)

Esplorazione

Speigare e descrivere qualcosa che si è appena imparato

Narrazione

Raccontare una storia divertente o drammatica che si è letta sul giornale

Routine

Riferire e spiegare come si è applicata nella vita quotidiana qualche conoscenza appresa durante il corso.

Arte

Scrivere dei versi (qualsiasi forma) su un argomento suggerito dall'insegnante

Discussione

Un allievo inizia ad esporre una sua opinione (qualsiasi) dicendo; Riguardo a....io penso che.....; gli altri, disposti in in circolo, dovranno esprimere a turno le loro opinioni contraddicendo quella espressa dal collega che ha appena parlato.

Empatia

Esprimere un'opinione riguardo alle difficoltà incontrate dai compagni durante il corso.

Fase 3

Lo schema MS

Aree

Capacità di narrazione, di empatia, di espressione del pensiero e di scoperta

Inizio (0-10)

Fase intermedia (0-10)

Fine (0-10)

Commenti sull'immaginazione

Inizio (0-10)

Fase intermedia (0-10)

Fine (0-10)

Note pedagogiche

John Dewey sosteneva che i fatti fossero cose morte e ripugnanti fino a quando l'immaginazione ha aperto la strada alle possibilità intellettive; e in effetti l'immaginazione è stata definita una passione per la possibilità. Ciò significa appellarsi ad alternative inattese, strade non prese e di lettere non scritte al mondo. Significa un nuovo tipo di autenticità, forse il ritorno ad una spontaneità perduta- una capacità di recuperare significati ritrovati nel tempo. Penso al filosofo Merleau-Ponty secondo il quale siamo "condannati al significato"; e penso ai nostri studenti sempre alle prese con infinite ambiguità e negazioni – ed alla ricerca (se condividiamo il loro ardore e la loro ansia) di un modo per trasformare tutto ciò in una rivalorizzazione e, forse , in un recupero dei significati. Può essere questa una risposta quasi inevitabile all'affollamento di contraddizioni e tutto quello che appare senza risposta.

Impegnati in questa ricerca, molti di noi rivolgono l'attenzione all'arte, non perché Goya o Virginia Woolf o Toni Morrison, Mozart o Michelangelo ci offrano soluzioni che la scienza e le scienze sociali non

propongono, ma l'incontro con una forma d'arte richiede un particolare tipo di interazione o transazione tra una coscienza umana viva e, supponiamo, un dipinto, o un romanzo, o una suonata, i quali divengono un'opera d'arte o potrebbero essere considerati tali a secondo della volontà e prontezza da parte del lettore o fruitore nel cogliere l'essenza di ciò che viene offerto. E coglierla può significare una trasformazione di un certo tipo-una diversa prospettiva, un nuovo modo di comprendere.

UNITÀ 12

CREAZIONE DI UN CALENDARIO EDUCATIVO PERSONALE TRAMITE IL QUALE LO/A STUDENTE ADULTO/A POSSA REALIZZARE UN PROPRIO PERCORSO FORMATIVO

Maria Montessori scrisse che "... *fenomeno spirituale* che può coinvolgere l'intera coscienza dell'adulto, è perciò solo uno degli elementi costanti della *formazione interna*". (Il Metodo Avanzato Montessori-1, -in precedenza intitolato 'Attività Spontanea nell'Educazione-; CLIO Serie Montessori, Ristampa 1995)

Autoregolamentazione e personale approccio alla formazione sono pietre miliari nel metodo Montessori . L'idea guida è quella di assicurare un approccio personalizzato alla formazione al fine di promuovere (e non inibire) differenze di stili di apprendimento . La discussione riguarda il modo in cui le tecnologie possano operare al fine di sostenere il processo di personalizzazione dell'apprendimento.

Il dibattito sul ruolo dei dispositivi e modelli ICT si sviluppa attorno al tema del cosiddetto " apprendimento ubiquitario" e a ciò che è realmente (in termini pedagogici) diverso dalla " tipica" classe e dagli approcci didattici basati sui testi. Le apparenze , però , ingannano perché i vecchi metodi d' apprendimento e gli approcci non personalizzati possono comunque essere attuati con le nuove strumentazioni. Il loro utilizzo non è necessariamente un segno che si è giunti all'apprendimento ubiquitario e gli stili di apprendimento degli adulti vengono comunque presi in considerazione. Inoltre , alcune caratteristiche di apprendimento ubiquitario (UL) non sono nuovi .

In ogni caso, i portatili sono diventati parte integrante del nostro apprendimento e della nostra vita sociale e professionale, al punto che, se non si ha accesso ad un computer si può essere considerati svantaggiati , additati come coloro che ' non hanno ' e collocati nella parte meno prestigiosa della ' frontiera digitale ' . Nel frattempo , molti altri dispositivi stanno diventando sempre più simili a computer: telefoni cellulari , televisori, sistemi di posizionamento globale , lettori di musica digitale , PDA , videocamere , fotocamere e console di gioco , solo per citarne alcuni . Questi dispositivi sono sempre più diffusi e di giorno in giorno sempre meno costosi. Anche le dimensioni diminuiscono, è più facile trasportarli e hanno sempre una connessione alla rete. Per tali motivi li troviamo ovunque e sono ormai una caratteristica costante nella nostra vita, un'apresenza pervasiva che rende l'apprendimento ubiquitario.

Come il UL può aiutare a creare un calendario personale.

Alcuni autori indicano che all'inizio del processo di apprendimento di personalizzazione il riconoscimento della Consapevolezza della Conoscenza (KA) è essenziale. La KA è definita come la consapevolezza dell'uso della conoscenza (Ogata, Matsuura e Yano, 1996). La KA ha una stretta relazione con la curiosità dello studente (Ogata & Yano, 2000). La consapevolezza collaborativa è spesso realizzata per mezzo di strumenti di messaggistica leggeri e dispositivi di informazione dinamica che fungono da sistemi di notifica (Carroll, et al., 2003). La Mappa della Consapevolezza della Conoscenza visualizza graficamente le informazioni KA. Visualizza gli oggetti ambientali circostanti, i materiali didattici abbinati, e gli aiutanti coetanei raccomandati (El- Bishouty, Ogata e Yano, 2006b). Questa mappa svolge un ruolo molto importante nell'individuare aiutanti coetanei e stimola la collaborazione (Ogata, et al., 1999). Hatano e Inagaki (1973) hanno individuato due tipi di curiosità: curiosità particolare (PC) e curiosità estesa (CE). La CE si verifica quando vi è un desiderio di apprendimento che, ampliando i propri interessi, rende il bagaglio di conoscenze dello studente ben equilibrato, mentre il PC si origina dalla mancanza di sufficiente conoscenza, ed è molto utile perché lo studente può acquisire una conoscenza dettagliata.

Mentre uno studente interagisce con altri studenti a distanza cercando di spiegare loro la sua / il suo attuale ambiente e situazione , può essere difficile o almeno potrebbe occorrere molto tempo per descrivere esattamente il materiale didattico disponibile che lui / lei usa durante il suo / la sua pratica .

I processi di apprendimento ubiquitario possono supportare l'approccio Montessori dedicato agli adulti , consentendo e favorendo un portafoglio e un calendario personale .

Presso Villa Montesca agli inizi del 20° secolo, Alice Hallgarten e Maria Montessori sperimentarono il "Calendario Montesca", una cartella personale dedicata ai bambini nella quale essi potevano "annotare" le loro osservazioni ed esperienze di apprendimento giornaliere, ma anche oggetti fisici (fiori, pietre etc). La seguente attività intende proporre l'idea del calendario Montesca aggiornato e rivisitato secondo i canoni dell'apprendimento ubiquitario.

Pratica dell'Attività Educativa

Creazione di un calendarioUL Montesca

Fase1

L'insegnante e l'allievo adulto discutono sulle tempistiche e l'organizzazione dell'argomento scelto

In particolare, l'insegnante deve facilitare l'analisi dei problemi e delle criticità che potrebbero ostacolare la

partecipazione alle attività di apprendimento.

Schema di discussione delle Criticità (gli allievi dovrebbero rispondere alle seguenti domande)

QUANDO apprendo meglio

...perché...

COME apprendo meglio

...perché...

DOVE apprendo meglio

...perché...

Che cosa ho a disposizione per beneficiare al meglio della UL

Fase 2

Creazione di un calendario personale

Ogni allievo creerà un suo personale calendario trasparente e gli insegnanti creeranno uno schema generale delle attività da svolgere.

L'insegnante aiuta gli allievi ad elencare le risorse a disposizione per l'apprendimento e i dispositivi di cui possono usufruire (palmari, portatili etc...)

Indica quindi il calendario didattico e la lista dei compiti che gli allievi dovranno svolgere

Il calendario Montesca è una pagina personale che espone il :

penso DI SAPERE (oggetti e risorse didattiche riguardanti l'argomento del corso che gli allievi hanno scoperto attraverso l'informazione e l'apprendimento)

Le MIE note (annotazioni personali e contributi sull'argomento del corso)

I MIEI risultati (i risultati alle richieste e agli incarichi assegnati dagli insegnanti)

I MIEI problemi (indicazioni sulle difficoltà che gli allievi incontrano nel processo educativo, in particolare riguardo a degli argomenti non compresi)

Una versione on line del calendario Montesca può essere consultato su www.montesca.it/calendar

Fase 3

Discussione e dibattito alla fine del corso

Note Pedagogiche

Agendo da guida e facilitatore , l'insegnante Montessori , anche quando è coinvolto nell' educazione degli adulti, crea un ambiente di apprendimento ben preparato ed un'atmosfera di studio e curiosità mirato a supportare gli adulti nel superare eventuali difficoltà . Egli , in generale, dovrebbe permettere agli studenti di apprendere tramite la scoperta e di trarre autonomamente le proprie conclusioni . Invece di fornire agli adulti strumenti didattici già disponibili dai quali trovare delle risposte, l'insegnante Montessori chiede loro come risolverebbero il problema , coinvolgendoli attivamente nel processo di apprendimento e migliorando il loro spirito critico.

Nell'associazione Montessori del Nord America il ruolo dell'insegnante viene definito secondo la seguente affermazione:

“Maria Montessori riteneva che l'insegnante dovesse concentrarsi sul bambino come persona piuttosto che nei programmi giornalieri delle lezioni. Sebbene progetti giornalmente per ognuno di loro una sequenza didattica da seguire, ella deve sempre essere pronta a cambiamenti da attuare in funzione degli interessi, dei progressi, dell'umore e del comportamento del bambino stesso.

Le materie sono collegate tra loro e l'insegnante Montessori deve avere la capacità di saper presentare e trattare la storia, l'arte, la musica, la matematica, l'astronomia, la botanica, la zoologia, la chimica, la geografia fisica, le lingue, la fisica, la geometria ed anche le attività legate alla vita quotidiana. La sua formazione prevede lezioni personalizzate o indirizzate a piccoli gruppi, evitando di dedicare troppo tempo per quelle rivolte a gruppi estesi. Le lezioni sono brevi e precise, mirano ad intrigare le menti dei bambini affinché acquisiscano la capacità di accrescere le proprie conoscenze autonomamente e si focalizzano sulle più importanti informazioni necessarie ai bambini per svolgere il lavoro assegnato: il nome dei materiali, dove possono essere trovati nella classe o negli scaffali, come utilizzarli e cosa può essere fatto tramite il loro utilizzo.”

APPRENDIMENTO OSSERVATIVO (ANCHE CONOSCIUTO COME APPRENDIMENTO RIFLESSO, APPRENDIMENTO O CALCO SOCIALE) ATTUATO IN TERMINI DI OSSERVAZIONE, CONSERVAZIONE E RIPRODUZIONE DI NUOVI COMPORAMENTI SVILUPPATI DA ALTRI

Gli adulti imparano anche attraverso l'osservazione. Gran parte dell'apprendimento avviene indirettamente, principalmente attraverso il processo di osservazione ed imitazione degli altri. In psicologia viene definito apprendimento osservativo, ovvero un tipo di apprendimento che si verifica in funzione di un processo di osservazione, memorizzazione e replica di un comportamento altrui. Alcuni studiosi sostengono che il rinforzo ha l'effetto di condizionare le risposte che si vorrebbero provare, più che influenzare l'acquisizione effettiva della nuova risposta.

Apprendimento osservativo non significa semplice imitazione di un altro comportamento. Esso sopraggiunge nel momento in cui si assiste alla presenza di un'altra persona, si manifesta solo successivamente e non si può spiegare come una forma di insegnamento alternativa. Questo tipo di apprendimento include anche il concetto di evasione dal comportamento quale risultato della constatazione di conseguenze negative derivanti dal comportamento di una persona.

Generalmente viene associato con il lavoro dello psicologo Albert Bandura, che ha contribuito con importanti studi nel settore e ha avviato la teoria dell'apprendimento sociale. Lui e altri ricercatori hanno dimostrato che siamo TUTTI inclini per natura all'apprendimento osservativo.

Nel suo famoso esperimento della bambola Bobo, Bandura dimostrò che i bambini sono portati ad imitare le gesta violente ed aggressive di un adulto modello. In esso, infatti, i bambini guardarono un film nel quale un adulto picchiava ripetutamente una grande bambola gonfiabile. Dopo aver visto la clip, furono fatti giocare in una stanza con una bambola Bobo esattamente uguale a quella vista nel filmato e ciò che riscontrò Bandura fu che i bambini tendevano ad imitare le azioni violente dell'adulto quando queste non avevano alcuna conseguenza o egli veniva ricompensato per il suo comportamento, mentre l'atteggiamento emulativo veniva decisamente meno nel momento in cui essi visionavano film nel quale lo stesso adulto veniva punito per la sua condotta aggressiva.

L'Osservazione, scrutare i bambini e notare come si stanno divertendo, l'esplorarne il mondo fu anche il semplice metodo tramite il quale Maria Montessori imparò a conoscerli e poté sviluppare le sue teorie sul loro sviluppo. L'osservazione scelse da qualsiasi idea preconcepita l'ispirò nel creare materiali di cui i bimbi avevano bisogno e nei quali avevano interesse. Ad esempio, ella notò come essi apprendessero le lingue senza che nessun insegnante li supportasse, suscitando in lei l'idea della "mente assorbente". I bambini non hanno bisogno di lezioni per imparare ma semplicemente assorbono tutto ciò che li circonda vivendo e divenendo parte integrante dell'ambiente.

Ma l'osservazione non è una prerogativa ed un tratto distintivo esclusivo dei bambini, anche gli adulti riescono ad apprendere attraverso di essa. Spesso, nel luogo di lavoro o nelle relazioni sociali, le loro risposte sono influenzate da ciò che hanno visto od osservato da altri (che spesso vengono considerati quali modelli). Tale processo è più o meno lo stesso anche nei bambini: prestare attenzione al comportamento di un'altra persona e alle dirette conseguenze; quindi si ha la memorizzazione della risposta (ciò avviene quando la memoria acquisisce la rappresentazione mentale di ciò che si è visto); infine si ha l'attuazione (riproduzione) del modello osservato in circostanze simili.

I risultati di questo comportamento calcato vengono anche chiamati *vicari* in quanto stimolano reazioni emotive in chi osserva. Ad esempio, se il responsabile nel posto di lavoro loda qualcuno per il lavoro svolto, coloro che assistono a questa scena saranno pervasi da sensazioni positive e desidereranno agire allo stesso modo.

I due componenti del rinforzo vicario sono: il comportamento di un modello produce rinforzo ad un particolare comportamento e, secondariamente, induce reazioni emotive positive in chi osserva..

Gli spot televisivi fanno leva su questo meccanismo come, ad esempio, una nota attrice che usa una particolare crema anti-rughe e così altre donne usano anche loro lo stesso prodotto.

In tali situazioni, il rinforzo vicario per un certo gruppo di spettatori risiede nelle positive sensazioni associate all'essere più giovani. In modo simile, uno studente di medicina apprende i metodi e i modi di trattare i pazienti osservando gli altri dottori che via via si alternano in corsia. O ancora, un adulto può apprendere come salire nella scala sociale osservando ed emulando il comportamento ed i risultati ottenuti dal suo/dalla sua superiore.

Se pensiamo un attimo alle nostre attività quotidiane e a quelle persone che osserviamo e dalle quali impariamo, è sorprendente scoprire come il nostro coinvolgimento nell'apprendimento osservativo sia molto più intenso di quanto immaginiamo.

L'apprendimento osservativo è stato anche utilizzato su più ampia scala per promuovere dei comportamenti sani ed incoraggiare un cambiamento sociale. Ad esempio, in alcuni paesi quali l'India, il Kenya e la Cina sono state trasmesse alcune serie televisive create appositamente per indurre gli spettatori a comportarsi in modo più rispettoso nei confronti dell'ambiente, a praticare un sesso più sicuro e promuovere un'indipendenza finanziaria delle donne..

Tutto ciò avviene perché questo tipo di apprendimento ha un impatto molto forte sulle persone: chi guarda tende per natura ad imitare o modellare il proprio comportamento su quello delle celebrità.

Per tale motivo questa teoria pedagogica estende il processo di apprendimento al di là del rapporto dell'educatore e dell'allievo con il mondo reale ed aiuta a comprendere sia i processi di relazione interpersonale che i meccanismi di degrado comportamentale della società moderna.

Pratica dell'Attività Educativa

Fase1:

L'insegnante presenta un caso: "c'è un incarico di lavoro vacante che può permettervi di crescere professionalmente nel vostro campo e farvi guadagnare di più"

Gli allievi dovranno scrivere una lettera convincente con la quale si propongono come miglior candidato possibile.

Dovranno evidenziare le loro caratteristiche professionali e personali, l'esperienza nel settore, le qualità e punti di forza e dovranno anche scrivere quali sfide questa nuova opportunità prospetta.

Fase2:

L'insegnante (anche con l'aiuto di un esperto) formulerà per iscritto la giusta lettera di domanda sottolineando aspetti quali :

- il fatto che essa rappresenti l'unica opportunità per farsi conoscere e dimostrare che le richieste professionali del datore di lavoro corrispondono con le capacità e le qualifiche di cui è in possesso la persona in cerca di occupazione
- l'importanza di evidenziare le capacità, l'esperienza e le doti del richiedente affinché egli possa presentarsi come l'ideale candidato per quel lavoro
- il fatto che la lettera costituisca un importante strumento con il quale mostrare le proprie capacità di scrivere, comunicare ed articolare efficacemente le idee.
- l'occasione che una buona lettera offre per prospettare al datore di lavoro i benefici di cui egli/ella potrà godere assumendo il richiedente, e quindi quanto sia importante specificare di quali capacità supplementari si è in possesso ed in quale settore esse rappresentino potenzialmente un "valore aggiunto" .

È anche possibile mostrare dei video su come scrivere correttamente una lettera.

Consultare i seguenti link:

<https://www.youtube.com/watch?v=oiR3Uu5sbXw> per la lettera di presentazione

<https://www.youtube.com/watch?v=zJoFPr8M02I> per la lettera di domanda

<https://www.youtube.com/watch?v=ARNWtLCbfW4> per la lettera di domanda

Fase3:

Nel 3° passaggio, gli allievi revisioneranno o riscriveranno la loro lettera originale, valutando anche il processo di apprendimento basato sull'osservazione.

Prima di riscrivere la lettera, dovrà essere compilata la seguente lista di controllo:

<p><i>Aspetto e inserimento di informazioni essenziali</i></p> <p>E' una lettera originale o una copia prodotta in serie?</p> <p>La lettera è chiara?</p> <p>Risulta chiaro dove il datore di lavoro può raggiungerti?</p> <p>il contenuto della lettera è ordinato ed interessante?</p> <p>E' troppo lunga?</p> <p>Hai apposto la tua firma con chiarezza e fermezza?</p>
<p><i>Stile di Scrittura</i></p> <p>L'ortografia, la grammatica e la sintassi sono corrette?</p> <p>La lettera comunica al datore/alla datrice di lavoro il motivo per cui gli si sta scrivendo e riesce, nel primo paragrafo, ad attirarne l'attenzione ?</p> <p>Hai utilizzato verbi di azione?</p> <p>La lettera è concisa ed in tema? Hai evitato dettagli inutili e divagazioni autobiografiche ?</p> <p>Hai evitato espressioni stereotipate e ridotto al minimo frasi del tipo " Io sento" e "io credo" che tendono ad indebolire e rendere meno incisive le affermazioni riguardanti te stesso?</p>
<p><i>Gradevolezza del registro per il lettore</i></p> <p>E' interessante? Hai letto la lettera dal punto di vista del datore di lavoro?</p> <p>Proietta l'immagine di una persona che il datore di lavoro avrebbe il desiderio di conoscere meglio?</p>
<p><i>Accrescere il valore della tua lettera</i></p> <p>Ove possibile, hai quantificato e fornito esempi concreti di traguardi raggiunti che dimostrino le tue capacità ?</p> <p>Hai dimostrato di conoscere l'organizzazione alla quale stai scrivendo?</p> <p>Hai valorizzato al massimo le tue esperienze scolastiche e professionali e qualsiasi altra rilevante attività extra-curriculum?</p> <p>Hai specificato al datore di lavoro cosa puoi fare tu per la sua azienda piuttosto di ciò che possono fare loro per te?</p> <p>Hai evitato un tono implorante alla ricerca di favori o di sembrare disperato e "desideroso di fare qualsiasi cosa"?</p>

Dopodiché ogni partecipante dovrà riscrivere la lettera.

Alla fine si terrà una dibattito aperto su come gli allievi abbiano migliorato e modificato le loro lettere, valutando anche il processo di apprendimento basato sull'osservazione

Osservazioni Pedagogiche

Ricordare sempre che osservare non significa semplicemente guardare, ma coinvolge ogni senso: percezioni, olfatto, suoni, gusto e vista.

Per ottenere risultati positivi, devono essere prima di tutto soddisfatte quattro condizioni:

La prima è l'attenzione. Chi osserva non può apprendere senza prestare attenzione a ciò che accade attorno a lui/lei e tale processo è influenzato sia dalle caratteristiche del modello o della persona che si sta osservando, per esempio il livello di gradimento per ciò o per colui in cui lui/lei si identifica, sia da quelle dell'osservatore, come le sue aspettative o il livello emotivo.

La seconda è la conservazione o la memoria. Il comportamento contemplato non deve essere solamente riconosciuto ma anche ricordato e tale processo dipende dall'abilità di chi osserva nel codificare e strutturare le informazioni in modo tale che risultino facilmente memorizzabili.

La terza condizione è l'iniziazione. Nell'osservare, si deve essere fisicamente e mentalmente capaci di agire ed in molti casi, pur avendo le necessarie reazioni, colui/colei che osserva può non aver ancora acquisito delle capacità richieste dalle azioni che si vogliono emulare. Non saremo mai capaci, per esempio, di diventare un abilissimo giocoliere semplicemente ammirandone uno mentre si sta esibendo..

L'ultimo passaggio è la motivazione, perché occorre essere motivati per riprodurre le azioni appena viste. Essa può essere indotta da un rinforzo esterno, ad esempio la promessa di una ricompensa, da un rinforzo vicario o semplicemente notando che i modelli del comportamento vengono premiati ed essa diviene ancora più determinante in quelle prestazioni ove chi emula identifica il suo modello come appartenente ad un livello superiore.

PRINCIPIO: INDIPENDENZA

UNITÀ 14

SVILUPPO DELLE CAPACITÀ DI RISOLUZIONE DEI PROBLEMI E DI UN PROGRAMMA DI AUTO-APPRENDIMENTO

Gli adulti coinvolti in iniziative educative spesso si aspettano di ottenere risposte a degli ambienti e delle realtà in mutamento, trovando così soluzioni non tradizionali e rafforzative nell'organizzare e gestire le situazioni che debbono affrontare nell'ambiente di lavoro al fine di migliorare la loro posizione o, in tempi di crisi, di non perdere il proprio posto. Inoltre, il senso di responsabilità e la creatività divengono di fondamentale importanza per il successo di un'organizzazione (Clawson, 1999). Trasmettere semplicemente ai dipendenti conoscenze e capacità strettamente correlate al proprio lavoro non basta per essere relativamente competenti nel posto di lavoro del futuro (Blanchard & Thacker, 1999).

Le capacità di problem solving sono necessarie all'interno della cosiddetta "struttura organica", organizzazioni il cui scopo è quello di promuovere e sviluppare nuove idee. I veri leader sanno che un'organizzazione non può rimanere competitiva se le persone non apprendono ed ampliano le loro conoscenze. "In un ambiente turbolento, il motto è ormai quello che la capacità di imparare è l'unica fonte di vantaggio competitivo sostenibile" (Clawson, 1999, p. 145). Le aspettative che gli adulti con prospettive critiche hanno nei confronti delle iniziative formative stanno progressivamente crescendo e l'idea comune è che, al fine di preservare il proprio posto di lavoro in una società sempre più competitiva, la necessità di sviluppare uno spirito di adattamento è di strategica importanza. È evidente il ruolo cruciale dell'istruzione nel preparare la forza lavoro del domani. In passato, il livello di istruzione primaria e secondaria era sostanzialmente adeguato al modo in cui il lavoro era organizzato nelle fabbriche, in particolare per i lavoratori impiegati in mansioni meno qualificate (Berryman, 1993). Spesso le scuole hanno concentrato gli sforzi nel creare un "prodotto" con l'obiettivo primario di insegnare competenze di base e conoscenza dei contenuti. Il governo degli Stati Uniti ha riconosciuto la necessità di un cambiamento nel modo in cui verrà formata la forza lavoro del domani.

La visione montessoriana sulla crescita personale dei bambini è principalmente basata sulla capacità di trovare soluzioni attraverso un proprio percorso nei problemi quotidiani.

Mayer (1992) ha definito la capacità di risoluzione dei problemi come un processo cognitivo mirato a raggiungere un obiettivo quando non si prospettano alcun altro metodo risolutivo per chi si trova ad affrontarli.

Secondo la sua definizione, ci sono diverse importanti caratteristiche da tenere in considerazione.

1. Il Problem solving è un processo che ha luogo all'interno del sistema cognitivo di un individuo (Mayer, 1992).
2. Il Problem solving richiede la rappresentazione e manipolazione di conoscenze funzionali al raggiungimento di un obiettivo (Mayer, 1992).
3. Il Problem solving è profondamente personale perché il livello delle conoscenze e delle capacità precedentemente acquisite da chi deve risolvere il problema determina la facilità con cui egli/ella giungeranno ad una soluzione (Mayer, 1992).
4. Chi risolve il problema ha uno scopo ma potrebbe non avere un chiaro metodo per ottenerlo (Mayer, 1992).
5. Il Problem solving può coprire una vasta gamma di problemi, da quelli più ampi e generici a quelli più specifici.

Il Problem solving è una capacità che può condurre ad utilizzare questa specifica tecnica acquisita in altri contesti molto differenti. Siamo nel campo della trasposizione cognitiva. Nei suoi studi sul trasferimento, Thorndike (1901) dimostrò come gli studenti, dopo aver studiato Latino e Logica, non mostrassero però alcun miglioramento in altre materie, sostenendo pertanto che il trasferimento delle conoscenze avvenisse soltanto nel caso in cui ci fossero molte similarità tra il contesto di apprendimento e quello di trasferimento, ovvero quando il contesto relativo ad una materia fosse necessario per l'apprendimento di un'altra. In altre parole, secondo Thorndike, non ci può essere trasferimento senza che vi siano elementi comuni tra i due ambiti. Anche Mayer e Wittrock (1996) affermano che "in base al pensiero sul trasferimento, l'apprendere A sarà d'aiuto ad un soggetto per apprendere anche B solo se B contiene elementi identici ad A" (p. 50). Punto fondamentale della teoria di Thorndike era la convinzione che l'allievo fosse un ricevente passivo delle informazioni (Campione, Shapiro, & Brown, 1995). Approfondendo il concetto di acquisizione della conoscenza, alcuni studi hanno dimostrato il ruolo della Metacognizione, definita come "consapevolezza del proprio processo cognitivo" (Mayer, 1992, p. 256). Halpern (1996) ha affermato che " il monitoraggio Metacognitivo del processo di pensiero implica decidere su quali problemi valga la pena lavorare, dispensare il tempo e gli sforzi per alcuni di essi e parte di essi, e avere sempre il controllo degli eventuali progressi fatti per il raggiungimento dell'obbiettivo" (p. 28). Il problem solver utilizza attivamente le proprie conoscenze pregresse per risolverne dei nuovi.

Il trasferimento avviene quando l'allievo individua i necessari processi cognitivi, seleziona ed applica le conoscenze precedentemente acquisite e le capacità che più si confanno alla nuova esperienza didattica e monitora i progressi compiuti verso l'obbiettivo (Mayer & Wittrock, 1996).

Molti autori sostengono che programmi di apprendimento personalizzato stimolino il trasferimento cognitivo in un contesto educativo afferente ad allievi adulti. In alcuni sistemi del Regno Unito e degli Stati

Uniti, per esempio, la personalizzazione è stata promossa ed incentivata tramite discussioni e dibattiti e attraverso l'opera di Charles Leadbeater (2004; 2006).

In ogni caso, è ormai convinzione comune che la personalizzazione non sia uguale all'individualizzazione.

L'apprendimento personalizzato richiede la direzione attiva dello studente; l'individualizzazione permette alla scuola di concepire i vari corsi formativi secondo una scala di valutazione degli interessi e delle capacità. “ La differenza tra l'individualizzazione e la personalizzazione risiede nel controllo.” Fino a che punto lo studente/la studente dirige il proprio processo di apprendimento?” La risposta a questa domanda è in funzione dell'impegno dello studente stesso”.

L'apprendimento personalizzato a favore di studenti adulti ha luogo quando le istituzioni educative si impegnano deliberatamente a creare esperienze didattiche adeguate alle necessità, ai traguardi, alle doti ed agli interessi dei propri studenti. Ognuno di essi si avvicina al suo percorso educativo con attitudini, capacità e conoscenze costruite individualmente e, affinché si abbia successo con individui così unici, il personale ed i programmi che riescono a coinvolgere questi studenti devono avere prontezza nel modulare le opportunità formative offerte così da poterle adeguare ad una vasta gamma di orientamenti personali. Nell'apprendimento personalizzato, le azioni sono concepite al fine di assicurare processi e procedimenti che modellino l'apprendimento reale sul percorso di crescita già segnato nell'individuo.

Come sottolineato in studi recenti, la strada verso la personalizzazione è uno di quei concetti che nel corso degli anni l'istruzione classica ha gradualmente scoperto ed integrato come principio comune, essendo quello che Maria Montessori scoprì nella prima metà del 20° secolo. “Comunque, sebbene l'istruzione stia cambiando, questi mutamenti sono spesso relativamente superficiali. Un professore di educazione potrebbe sviluppare un nuovo programma di lettura e di matematica che venga poi adottato con grande clamore da alcune altre scuole, ma il cambiamento formativo è minimo se rapportato all'intero percorso e il modello lockeano del bambino e dell'ambiente scolastico quale struttura d'impresa continua a costituire la base della sua giornata e del suo anno scolastico. Importare nuove "tecniche" in classe non significa sviluppare una filosofia coerente. Ad esempio, adottare il metodo di far lavorare i bambini in squadre di 'apprendimento co-operativo' differisce nettamente da un sistema nel quale la collaborazione è inerente alla struttura” (Rogoff, Turkianis, & Bartlett, 2001 , p. 13 citato da Lillard, 2010).

In conclusione, la formazione basata nel problem-solving è un'azione educativa che può condurre ad un'autentica personalizzazione del sistema didattico e rappresenta una dei diretti risultati delle idee e principi montessoriani focalizzati sull'indipendenza come prospettiva personale anche per gli allievi adulti.

Pratica dell'attività educativa

Creare un contesto di problem-solving

Fase1

Questo esercizio può essere adottato per differenti argomenti, in particolare per dare una dimensione pratica alla conoscenza teorica. La matematica e l'economia possono essere facilmente adattate a questo esercizio.

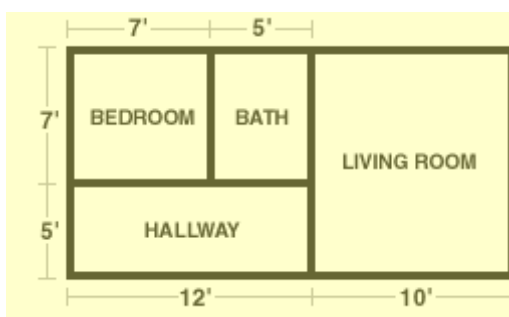
L'insegnante spiega un aspetto della matematica e dell'economia.

Ad esempio: Calcolare l'area: Quadrati e Rettangoli

Far immaginare agli adulti che debbano progettare l'acquisto di nuova moquette per la loro casa. Dovendo ricoprire il pavimento nel soggiorno, nella stanza da letto, all'ingresso ma non nel bagno, sarà necessario riuscire a calcolare quanta moquette debba essere acquistata per tutte le stanze, utilizzando questa semplice formula:

$$A = L \times W$$

O in altre parole, "area uguale a lunghezza per larghezza." Che è la formula per calcolare l'area di rettangoli e di quadrati. Nella piantina qui sotto, tutta la superficie dell'appartamento (così come le pareti e i soffitti) è costituito da quadrati e rettangoli, pertanto questa formula funzionerà per calcolare la quantità di moquette necessaria.



(<https://www.learner.org/exhibits/dailymath/decorating.html>)

L'insegnante chiede agli studenti di concentrarsi nel loro problema e di discuterne successivamente utilizzando tutte le informazioni che saranno capaci di reperire in rete. L'unica cosa che dovranno scrivere sarà una sorta di schema orario in cui indicheranno il tempo che hanno impiegato per trovare una soluzione.

Fase 2

Discussione e creazione del portfolio

Tutti gli studenti saranno coinvolti in una breve presentazione. L'argomento è -"Quali sono le misure di moquette che ho acquistato e come l'ho calcolate"- (o un argomento simile collegato a ciò che si definirebbe un'applicazione generale della matematica alla vita reale).

La presentazione sarà focalizzata nella spiegazione delle regole generali. L'insegnante ha il compito di raccogliere tutte le schede di tutti gli studenti coinvolti un approccio di classe comune.

PORTFOLIO

orario

Giorno (numero da 1 a 7) – *il giorno 1 è Lunedì*

mattino

- ore
- minuti

Attività svolte

(Breve descrizione. Ricerca nella rete, lettura, esecuzione degli esercizi, domande ai colleghi o altro etc...)

Pomeriggio

- ore
- minuti

(Breve descrizione. Ricerca nella rete, lettura, esecuzione degli esercizi, domande ai colleghi o altro etc...)

Sera

- ore
- minuti

(Breve descrizione. Ricerca nella rete, lettura, esecuzione degli esercizi, domande ai colleghi o altro etc...)

Metodologia ed Approccio

Breve descrizione

Fase3

Discussione generale e creazione di un modello di valutazione

Note Pedagogiche

Secondo le idee montessoriane, un insegnante veramente capace incoraggia gli studenti a spiegare e giustificare le loro soluzioni e chiede di mantenere le proprie posizioni e difenderle nei confronti di chi ne propone delle altre completamente differenti. Gli insegnanti devono supportare qualsiasi tentativo dello studente di prendere in esame ogni supposizione, disaccordo o controargomentazione. Sotto la loro guida, gli studenti imparano ad utilizzare i concetti, il linguaggio ed i metodi della matematica e nel momento in

cui l'attenzione si sposta dalle regole procedurali al dare un significato concreto ad essa, il loro interesse si concentra sui ragionamenti che conducono alle risposte più che a trovare le risposte stesse.

Essi dovrebbero essere educati dagli insegnanti a comunicare matematicamente, a dare spiegazioni matematiche sensate e giustificare le soluzioni oltre che essere spronati ad esprimere le proprie idee oralmente, per iscritto ed utilizzando una moltitudine di rappresentazioni.

In questo modo, gli insegnanti possono valorizzare le idee che nascono direttamente dai loro allievi per aiutarli a sviluppare le prospettive in esse contenute, per affrontare con loro dei concetti, per confrontare e aggiungerne degli altri o per muovere la discussione verso altre direzioni.

In termini contemporanei, secondo Kilpatrick e al. (2001, p. 420), “ gli studi in quasi ogni dominio della matematica hanno dimostrato che le capacità di problem solving forniscono un importante contesto nel quale gli studenti possono acquisire conoscenze riguardo ai numeri e ad altri argomenti matematici ”. Indirizzando le attività educative agli adulti, queste capacità vengono accresciute quando essi hanno l'opportunità di risolvere da soli i problemi o vederli risolti da altri. Inoltre, il problem solving può rappresentare un'area in cui apprendere nuovi concetti o porre in pratica le capacità apprese.

UNITÀ 15

SVILUPPO DELLA CAPACITA' DI CREARSI UN PROPRIO PROGRAMMA EDUCATIVO ANCHE ATTRAVERSO METODI INFORMALI E NON FORMALI

Gli adulti tendono ad autogestirsi per cui l'insegnante, più che divulgare delle nozioni, dovrà sostenerli ad impegnarsi in dei processi di indagine, di analisi ed attività decisionale in quanto il loro bagaglio di esperienze è già di per sé una ricca risorsa d'apprendimento. La partecipazione attiva ad esperienze programmate— quali ad esempio dibattiti o esercizi di problem solving, un'analisi di queste esperienze e la loro applicazione a situazioni di lavoro o di vita quotidiana— dovrebbe essere la metodologia di base nella formazione degli adulti i quali apprendono e memorizzano più facilmente le informazioni che possono essere direttamente collegate con le loro esperienze passate. Inoltre, essi sono consapevoli di quali siano le specifiche necessità di apprendimento che richiedono gli eventi della vita quotidiana quali il matrimonio, il divorzio, fare i genitori, apprendere un nuovo lavoro, perderlo e così via.

Possiamo dunque affermare che gli adulti siano degli studenti che si basano su delle capacità, ovvero essi desiderano apprendere competenze od acquisire conoscenze da poter essere pragmaticamente applicate alle loro immediate esigenze. La vita reale e le situazioni collegate al lavoro rappresentano per l'insegnamento agli adulti uno schema molto più appropriato di una approccio accademico e teorico.

I loro interessi e le loro necessità rappresentano il punto di partenza e fungono da indicatori per le attività formative.

Anche nei modelli didattici montessoriani gli studenti hanno un controllo diretto sul percorso ed il ritmo del loro apprendimento.

Se ad una prima lettura si evidenziano palesi differenze tra il metodo Montessori e la capacità di creare programmi educativi personali per studenti adulti, una più profonda analisi dei loro principi portanti rivela invece una serie di concetti di base molto simili. Curiosamente, questi valori condivisi si manifestano con modalità simili in termini di ruoli svolti dell'insegnante e dello studente in ambienti apparentemente contraddittori. Entrambi considerano prioritaria la personalizzazione dell'apprendimento creando sistemi che permettano di individualizzare l'istruzione e i contenuti: è la scelta del "lavoro" combinato agli interessi, le potenzialità e le doti di ogni singolo individuo. Gli educatori montessoriani vengono formati per condurre lo studente ad un grado superiore della sequenza di lezioni ogni qualvolta l'allievo dimostra di essere preparato per un nuovo avanzamento.

In questo modo gli studenti partecipano attivamente alla loro istruzione anziché apprendere passivamente in classi ove tradizionalmente si tengono lezioni generali per tutti gli allievi. In una forma di apprendimento così informale e autogestita esistono più opportunità di acquisire conoscenze in maniera condivisa e reciproca rispetto agli schemi tradizionali. Dal momento che l'apprendimento attinge da svariati ambiti, gli insegnanti sia nel metodo Montessori che in un modulo educativo personalizzato per gli adulti ricoprono svariati ruoli dato che, in entrambi i casi, essi rappresentano al tempo stesso la figura canonica dell'esperto di divulgazione della conoscenza e quella di facilitatori e guide dell'insegnamento personalizzato ed adattato alle necessità dell'allievo.

C'è una ragione se nell'ambiente montessoriano ci si rivolge all'insegnante con l'appellativo di "Direttore/ice"; l'obiettivo principale è di dirigere gli studenti in lezioni che conducano ad acquisire capacità e dove essi sono liberi di esplorare con un eventuale supporto e guida del docente se necessario. Stessa cosa accade negli ambienti di apprendimento personalizzato dove gli sforzi sono tesi a creare opportunità di scoprire ed auto apprendere piuttosto che prevedere una classica forma di insegnamento diretto da insegnante ad allievo.

Irving Lorge (1947), nei suoi scritti sull'efficacia dei metodi di educazione degli adulti, suggeriva che per coinvolgere lo studente adulto fosse importante insegnare ciò che essi vogliono. Egli affermò che gli adulti hanno "esigenze" nelle seguenti quattro aree:

1. Guadagnare qualcosa.
2. Essere qualcosa.
3. Fare qualcosa.
4. Risparmiare qualcosa.

Eduard Lindeman ha sostenuto che gli adulti apprendono meglio quando possono attivamente determinare cosa, come e quando imparare.

Modellare le capacità di crearsi un proprio programma educativo incoraggia lo sviluppo di competenze.

La caratteristica peculiare di un approccio basato sulle conoscenze è che gli adulti debbano far tesoro di ciò che già sanno.

Questa forma di apprendimento può favorire la crescita di alcune caratteristiche personali quali:

- un senso di responsabilità da parte degli studenti adulti per come essi conducono il loro percorso formativo ed una capacità e desiderio di continuare ad istruirsi autonomamente
- auto-preparazione e disposizione a valutare criticamente ed accuratamente le proprie prestazioni
- una conoscenza di come saper applicare le proprie competenze e doti in contesti differenti

Essenzialmente, il fine è quello di creare una cultura indipendente e duratura e lo sviluppo e la dimostrazione di specifiche capacità in contesti disciplinari ed interdisciplinari rappresentano un valido mezzo funzionale a questo scopo.

Ad esempio, gli adulti sanno sviluppare specifiche competenze in un settore (scelto da loro) per poi applicarle ad altri contesti. Ciò può favorire un processo indipendente di trasferimento delle conoscenze poiché le aspettative rendono *ogni* allievo/allieva adulto/a consapevole delle proprie possibilità: una volta acquisite, essi iniziano ad attingerne e a combinarle in modi e situazioni più complesse.

Pratica dell'Attività Educativa

Programma educativo creativo e autogestito

Fase 1

L'insegnante agevola i seguenti punti:

- *Impara chi sei.* Conosci la tua forza, le tue passioni, le tue debolezze, le tue doti, i tuoi doni, valori, esperienze, successi e fallimenti.
- *Impara ciò che ami.* Gli allievi adulti devono prestare attenzione alle cose che a loro interessano, porre in evidenza quali argomenti li ispirano e li motivano e per quale ragione/ragioni e quindi comporre una lista "amo sapere/fare".
- *Impara ciò che odi.* La lista degli "odio sapere/fare" può avere la stessa efficacia di quella dell' "amo sapere/fare". L'allievo/a deve capire quali cose/argomenti non gradisce affatto

Ogni cosa dovrebbe essere registrata.

Fase2

Adesso ogni allievo/a deve definire cosa vorrebbe conoscere ed apprendere e per quale ragione/i (per il lavoro, per essere un cittadino migliore, per la famiglia, per la salute, per il proprio benessere...).

Una volta scelto/i l'argomento/gli argomenti lo studente dovrà navigare in rete per trovare risorse (documenti, ricerche, giochi educativi...) che gli/le permettano di organizzare il programma educativo autogestito oltre che un orario dello stesso.

Fase 3

infine, l'insegnante (facilitatore) valuta il livello di apprendimento dello studente, discutendo in classe ciò che è stato appreso, come possano essere sfruttate queste nuove conoscenze e se le risorse acquisite erano sufficienti per colmare certe lacune culturali.

È importante che lo studente adulto valuti l'esperienza del programma educativo autogestito.

Note Pedagogiche

L'insegnante deve necessariamente agire come facilitatore del processo, introducendo delle attività strutturate che stimolino le idee ed i concetti degli allievi, o tecniche che possano facilitare con più efficacia il loro programma d'apprendimento: in altre parole, egli deve aiutare i propri studenti a decidere autonomamente cosa sia importante imparare.

Per il facilitatore è fondamentale tenere in considerazione il fatto che gli studenti adulti desiderano avvalorare le informazioni basate sulle loro convinzioni e i loro valori e si aspettano che tutto ciò che stanno apprendendo risulterà presto utile.

L'insegnante deve inoltre considerare che:

- Lo/a studente adulto/a è responsabile in prima persona del proprio apprendimento e il facilitatore non ha alcun potere di inculcare idee o trasmettere competenze direttamente all'allievo ma egli/ella può semplicemente suggerire e guidare.
- La principale responsabilità del facilitatore è di compiere un buon lavoro nella gestione del processo tramite il quale gli adulti apprendono.
- Gli allievi devono essere incoraggiati a far uso delle proprie capacità decisionali e di giudizio.

UNITÀ 16

REALIZZAZIONE DI UNA COMUNITA' DI STUDENTI TRAMITE ANCHE L'UTILIZZO DI SOCIAL MEDIA

L'apprendimento non va visto come la semplice trasmissione di conoscenze astratte e decontestualizzate da un individuo all'altro, ma un processo sociale per mezzo del quale la conoscenza viene costruita cooperativamente.

Maria Montessori naturalmente non parlava di comunità di allievi ma di un apprendimento collocato in un specifico contesto e all'interno di un particolare ambiente sociale e fisico.

Solo nel 1991, Lave e Wenger svilupparono il concetto di Comunità della Pratica (CoP). La loro idea centrale era quella della legittima partecipazione periferica, ovvero la descrizione di come lavoratori esperti, i "veterani", trasmettessero le loro capacità e conoscenze ai nuovi arrivati, e l'introduzione dell'apprendistato nella cultura (eredità) della comunità per far sì che il principiante divenga un esperto (University of Leicester, 2004; Lave and Wenger, 1991).

Questo tipo di apprendimento permette ad un individuo (studenti/allievi) di acquisire conoscenze attraverso la socializzazione, la visualizzazione e l'imitazione. Lo studio di Lave e Wenger si focalizza su quanto importante sia la socialità dell'individuo per l'apprendimento. Nella convinzione che l'istruzione sia sociale, Hung aggiunge anche che gli allievi che gravitano attorno a comunità con interessi condivisi tendono a beneficiare delle conoscenze di coloro che sono più esperti. Viene poi sottolineato il fatto che queste esperienze sociali divengono per le persone delle esperienze autentiche: quando gli studenti si ritrovano in tali situazioni di vita reale sono poi quasi costretti ad apprendere.

Molti degli esempi originali citati da Lave e Wenger riguardavano allievi adulti, e l'apprendimento situato ha ancora una particolare risonanza nella loro educazione. Ad esempio, Kimble e Hildreth dimostrano come gli allievi adulti scoprino, modellino ed esplicitino la propria conoscenza attraverso l'apprendimento situato all'interno di una comunità della pratica. Essi definiscono una Comunità di allievi come un luogo nel quale le persone imparano dalla loro appartenenza ad un contesto sociale di pratica reale, secondo il concetto già esposto della legittima pratica periferica ovvero un processo in cui le nuove generazioni divengono parte della comunità della pratica e gli anziani continuano ad apprendere.

L'interesse focalizzato sull'aspetto sociale di questa tipologia di apprendimento non rappresenta una dislocazione della persona ma piuttosto ne enfatizza il ruolo di partecipante sociale, di entità pensante per la quale il mondo sociale costituisce una risorsa per crearsi un'identità. Questa persona non è semplicemente un'entità cognitiva ma un essere completo, con un corpo, un cuore, un cervello, con delle relazioni e delle aspirazioni, tutti aspetti dell'esperienza umana coinvolti nella negoziazione del significato. La sua esperienza in tutti questi campi è attivamente costituita, modellata e interpretata attraverso l'apprendimento che pertanto non rappresenta semplicemente un processo di acquisizione di capacità e informazioni ma significa a questo punto anche diventare una certa persona – un conoscitore all'interno di

un contesto nel quale il significato della conoscenza viene negoziato in rapporto al regime di competenza di una comunità.

Va sottolineato che la Comunità della Pratica può adattarsi alle applicazioni della rete 2.0 come forum, messaggia istantanea, videoconferenze... le quali in effetti hanno dato vita ad una nuova ondata di CoP dove i membri della comunità possono creare, pubblicare, scambiare, condividere e collaborare sulle informazioni (conoscenza) in un nuovo modo di comunicare e cooperare. La tecnologia della rete 2.0 si presta non solo alla navigazione e consultazione ma anche per creare e condividere.

Di fatto, la rete 2.0 è totalmente accessibile in termini di comunità aperta dove gli utenti possono partecipare e collaborare per un obiettivo comune regolamentandosi in maniera non troppo restrittiva. Tutto ciò avviene attraverso un accesso online e chiunque lo desideri può prendere parte a questo processo. Oltre le piattaforme sociali, la rete 2.0 permette e facilita una collaborazione su internet attraverso una rete telematica di nuova generazione e dei software sociali di ultima generazione quali Wikis, Blogs, flussi Really Simple Syndication (RSS), video podcast, Ajax-based browsers, messaggia istantanea ed altri software per i social network.

Uno dei principali obiettivi nell'applicare servizi di rete 2.0 nelle comunità di pratica è quello di migliorare la comunicazione e la collaborazione interattiva: nella rete 2.0 i partecipanti sono cooperatori e coautori, essi possono leggere e scrivere nel web e divenire pertanto consumatori e produttori di informazioni (conoscenza) e servizi.

In questo modo il processo di apprendimento diventa dinamico e attivo, vivo.

Pratica dell'attività educativa

L'obiettivo di questo esercizio è sperimentare il concetto di Comunità di Studenti attraverso la scrittura sociale.

Fase 1 – sessione live

Ognuno ama una bella storia ma scriverla è una cosa differente. Concepire e creare una nuova storia non dovrebbe essere troppo difficile. Siamo circondati da storie di ogni tipo: quelle visuali dei film e delle soap, quelle aziendali trasmesse con gli spot TV. Gli stessi sogni che creiamo con la nostra mente sono un tipo di storia e persino le menzogne che escogitiamo.

L'insegnante chiederà alla comunità di trovare un'idea e creare insieme una prima traccia della storia.

La comunità dovrà scrivere la storia scelta e condivisa, ma senza una fine.

Fase 2 – lezione on line

Gli studenti partecipano alla scrittura collaborativa della comunità ed ogni membro dovrà scrivere il proprio finale on line. Tutti i finali verranno poi letti e si voterà il migliore.

Fase 3 – Sessione live

Discussione aperta: gli allievi adulti forniranno il proprio commento, le loro valutazioni positive e le motivazioni riguardo alla scelta espressa.

Il finale vincente sarà pubblicato on line.

Note Pedagogiche

I social network permettono agli studenti, una volta oltre le connessioni personali, di unirsi ad una comunità nella quale possono apprendere vicendevolmente gli uni dagli altri. L'interazione sociale è una parte importante del processo cognitivo. La crescita della tecnologia ed il suo divenire parte integrante della vita dei bambini, dei teenagers e dei giovani, ha costretto gli adulti ad adattarsi e l'esercizio proposto può essere un modo per farlo.

Per raggiungere buoni risultati l'insegnante deve identificare i *principi/criteri fondamentali richiesti per promuovere comunità efficaci*

- un senso di scopo finale,
- coesione di gruppo,
- la guida dell'insegnante che diviene l'autogestione di gruppo degli allievi
- allievi che siano provvisti di una guida per incoraggiare/promuove indipendenza/autonomia
- allievi dotati di un senso di 'appartenenza',
- gli insegnanti debbono essere preparati 'ad accomodarsi sulle retrovie'.

Parte 3 – Applicazione del modello MOMA: laboratori ed esperienze europee

Nella seguente sezione vengono presentati i risultati dei laboratori svolti nei paesi coinvolti nel progetto MOMA. L'obiettivo dei laboratori era quello di verificare il primo impatto delle idee elaborate a livello teorico per avere una prima piattaforma di indicazioni per mettere in evidenza se e come le idee di attualizzare metodo Montessori per adulti presentassero opportunità e capacità di trasformarsi in azioni educative.

I laboratori hanno coinvolto un target di utenti con specifici problemi di integrazione sociale e sono stati indirizzati a un ampio spettro di adulti che vivono in situazione sociale critica: adulti Rom che vivono in una zona emarginata, immigrati donne a rischio di isolamento sociale, disoccupati di lungo periodo e non scolarizzati, tanto per presentare alcuni degli esempi che poi verranno sviluppati di seguito.

I risultati mostrano come le idee di un Metodo Montessori indirizzato agli adulti non sono prive di sostenibilità e margini di sviluppo. Tuttavia, se è vero che il metodo Montessori è stato sperimentato per decenni con i bambini, la registrazione degli effetti dell'applicazioni agli adulti richiede un giusto tempo. Questo significa che il Metodo MOMA richiede uno sviluppo in termini di sostenibilità futura e che le organizzazioni coinvolte nel progetto MOMA, dovranno far vivere questa "traccia pedagogica" mettendola a disposizione di altre organizzazioni e situazioni, per altre sperimentazioni e confronti. Secondo Maria Montessori è il bambino che conta: tutti gli sforzi educativi devono essere focalizzati sull'essere umano. Montessori per adulti ha seguito la stessa ispirazione: al di là di tutti i quadri teorici, dobbiamo credere che adulti di ogni retroterra culturale e sociale possano migliorare la propria condizione sociale grazie all'educazione.

5.1 I risultati in Italia - Beneficiari: Neet - Not in Education, Employment and Training

Area/Aree sperimentate

La sperimentazione in Italia ha riguardato l'area e il principio della Mente Assorbente. Tenuto conto che il modo di apprendere degli adulti non è stato considerato dalla Montessori in maniera adeguata visto il mancato sviluppo all'epoca delle neuro-scienze. Le recenti scoperte rivelano che l'attenzione degli adulti è più alta se i loro sensi sono impiegati in attività di apprendimento. Il principio della mente assorbente è com'è noto legato all'atteggiamento del docente che spinge i discenti a "fare da soli". E' questo ciò che Maria Montessori definisce nei termini di autonomia personale. In questo senso l'approccio personalizzato che porta i discenti adulti-a trovare la propria strada attraverso l'esperienza di apprendimento ha dato l'opportunità di verificare le potenzialità della "mente assorbente" degli adulti leggendola sotto il fuoco del principio di "indipendenza".

Beneficiari

L'approccio è stato sperimentato in un corso di inglese rivolto a 15 NEET – (Not in Education, Employment, Training)studenti adulti, con particolare disagio sociale e situazione di vita di isolamento sociale. La maggior parte di loro aveva un background di studi molto basso e l'opportunità di imparare la lingua inglese rappresentava un modo in termini sia sociali sia professionali per acquisire competenze, anche per l'inserimento o il reinserimento nel mercato del lavoro. La maggior parte di loro erano sempre più convinti che il futuro non avrebbe presentato opportunità, e vedevano il mercato del lavoro in termini molto negativi. Il corso è stato organizzato con lo scopo, da un lato di dare competenze essenziali per affrontare relazioni di base in inglese, ma ha anche cercato di condurre l'adulto con il metodo della narrazione a migliorare il processo personale di riflessione biografica.

Caratteristiche principali della sperimentazione (breve descrizione delle attività, gli aspetti principali, alcuni esercizi, alcune citazioni dei partecipanti)

Il programma di apprendimento è stato strutturato in sei fasi sperimentazione, focalizzate su l'insegnamento della lingua inglese attraverso un processo di narrazione creativa. I principali approcci utilizzati sono stati la creatività e l'apprendimento visivo, oltre all'apprendimento emozionale e all'apprendimento esperienziale.

Gli elementi fondamentali emersi sono stati i seguenti:

- Gli adulti di questa classe erano principianti assoluti, anche se alcuni presentavano conoscenze non strutturate.

- Per portare i partecipanti adulti verso l'indipendenza l'insegnante ha bisogno di affidarsi al mimo, al gesto e a supporti visivi.

- È importante iniziare il percorso di formazione per aiutare gli studenti a ottenere suoni inglesi che non hanno mai sentito o provato a pronunciare prima.

Alcune delle attività-esercizi sono stati i seguenti:

Approccio tattile: toccare oggetti senza vedere ed esprimere in inglese le emozioni suscitate

Approccio audio-visuale: ascoltare una canzone o guardare un video e scrivere i sentimenti che vengono suscitati.

Approccio emotivo: "The Color of Love" un esercizio in cui gli studenti sono stati invitati a riflettere su una varietà di colori e le cose piacevoli che quei colori invocano. Hanno poi dovuto descrivere in una poesia breve le emozioni suscitate.

Gli esercizi proposti non solo hanno aiutato a introdurre i concetti di grammatica inglese, ma soprattutto hanno aiutato a vedere come gli adulti potrebbero reagire quando si verificano situazioni specifiche. Gli esercizi hanno inoltre permesso di identificare, esaminare e valutare competenze anche basilari di dialogo sulla base di elementi di emozione e narrazione.

I risultati alla fine del percorso sono stati soddisfacenti sia in termini di miglioramento del livello di conoscenza della lingua inglese, sia in termini di acquisizione di competenze personali, relazionali e sociali.

Aspetti positivi e lezioni apprese

I risultati della sperimentazione MOMA incoraggiano la validità di un approccio educativo che attualizza il Metodo Montessori a favore dell'istruzione degli adulti. Anche se l'analisi dei risultati raggiunti richiede ulteriori valutazioni ed esplorazioni, possiamo comunque concludere che l'applicazione del Metodo Montessori all'età adulta ha una base di partenza positiva per diversi motivi:

- Flessibilità sull'impostazione delle regole e flessibilità nell'organizzazione del tempo che sono elementi positivi in materia d'istruzione degli adulti

- Personalizzazione di stile di apprendimento, al fine di favorire la possibilità di scegliere il metodo di apprendimento adeguato

- Validità della strategia di includere le competenze sociali come base trasversale di contenuti per l'educazione degli adulti.

In termini generali si può dire che il metodo MOMA è una strategia d'istruzione basata sulle competenze e la caratteristica più importante della formazione basata sulle competenze è che essa si fonda su misure di apprendimento piuttosto che di tempo.

Nel nostro caso il progresso degli adulti durante l'approccio narrativo in inglese era basato sulla dimostrazione della crescita delle loro competenze relazionali richieste anche dalla dinamica attuale dell'inserimento lavorativo. L'Educazione basata sulle competenze è particolarmente adatta agli studenti

adulti, perché consente loro di studiare e imparare seguendo il proprio ritmo e stile ed è corrispondente all'idea di indipendenza che è parte della strategia Montessori¹.

La sperimentazione svolta in Italia mostra come l'educazione basata sulle competenze sia in grado di migliorare la qualità e la coerenza dei risultati di apprendimento.

Il concorso italiano per la realizzazione di uno spazio di apprendimento Montessoriano per adulti

In Italia è stata organizzata una seconda attività di sperimentazione, con riferimento al principio di Ambiente di apprendimento, è stata organizzata in Italia. In particolare, è stato indetto un concorso allo scopo di coinvolgere architetti ed esperti della gestione dello spazio fisico, insieme ad altri esperti, con l'obiettivo di individuare i principali ostacoli che rendono difficoltosa e non confortevole la formazione di adulti in uno spazio fisico dedicato all'educazione. A questi esperti il concorso ha richiesto di considerare i principi Montessoriani di libertà di espressione, di indipendenza e di rispetto per lo stile di apprendimento degli adulti.

Obiettivo del concorso di Idee era promuovere una crescita della consapevolezza relativa alle questioni che definiscono lo spazio di apprendimento, sia in termini fisici che concettuali, tenendo conto delle idee espresse da Maria Montessori. In questo quadro, il concorso di idee ha avuto l'obiettivo di realizzare progetti per la creazione di uno spazio dedicato alle attività educative destinate ad adulti che soddisfino i requisiti che la Montessori ha definito per l'ambiente di apprendimento, e tenendo conto dei criteri definiti dal progetto MOMA. Il luogo in cui si apprende è concepito, nell'approccio di Maria Montessori, come spazio, fisico e mentale, come luogo che genera interazioni ed è adatto allo sviluppo delle competenze cognitive. Non è solo una classe: è un nuovo ambiente sociale strutturato con materiali "preparati" a "misura di adulto".

Insieme al tema dello spazio fisico e concettuale, i progetti presentati hanno anche affrontato l'idea di uno spazio connettivo e sociale mediato dalla nuova generazione di reti mass-mediali. L'ambiente strutturato di educazione degli adulti genera una espansione nello spazio relazionale non solo fisico. I criteri ispiratori dei progetti presentati nella definizione dello spazio, derivati dall'esperienza della Montessori, hanno consentito di ripensare la dimensione dell'educazione degli adulti, e sono elencati di seguito insieme con i termini che riassumono:

- Interconnessione e la comunicazione tra ambiente di apprendimento e l'ambiente esterno inteso come spazio fisico e connettività
- L'attenzione al benessere e comfort attraverso strutture e arredi emotivamente coinvolgenti e stimolanti
- Circolarità della conoscenza e centralità del discente attraverso uno spazio dove non sia privilegiata nessuna distribuzione a senso unico degli adulti rispetto alla Comunità del docente
- Multi Modularità intesa come individuazione di un luogo determinato, non fisso, ma adattato e adattabile alle esperienze di apprendimento.

Le idee proposte da gruppi di architetti dotate di arredi e predisposizioni tecnologiche tali da creare uno spazio che favorisca, in termini Montessoriano, l'apprendimento sono stati giudicati da una Commissione di esperti (pedagogisti, architetti, esperti in formazione degli adulti) che ha analizzato 12 idee finaliste. Il progetto vincitore consentirà di realizzare un'idea di aula Montessoriana per adulti.

5.2 I risultati nel Regno Unito - Beneficiari: discenti provenienti da ambienti diversi ed in particolare immigrati provenienti dall'Africa e dall'Asia

Area/aree di sperimentazione

Sono stati organizzati una serie di workshop sperimentali per testare la strategia MoMa applicata a studenti adulti con difficoltà specifiche di accesso all'istruzione tradizionale. I workshop sperimentali hanno utilizzato il metodo Montessori.

Beneficiari

La sperimentazione è stata condotta con discenti adulti provenienti da background diversi, in particolare immigrati dall'Africa e dall'Asia, ma anche da paesi europei e già residenti nel Regno Unito. I soggetti coinvolti sono tutti adulti con problemi di accesso all'educazione tardizionale a causa di ostacoli creati dalla metodologia e da difficoltà linguistiche e culturali.

Aspetti principali della sperimentazione (attività, aspetti principali, esercizi e opinion del partecipanti)

Nel corso dei primi workshop è stato richiesto agli adulti discenti di formulare le proprie riflessioni sulle proprie passate esperienze di apprendimento, in particolare sui successi, le difficoltà e gli ostacoli incontrati. Questa attività si è svolta in gruppi. I partecipanti, in gruppi di due, hanno poi identificato i propri punti deboli e quelli di forza illustrando le proprie esperienze in modo visivo e creativo. Ne è quindi seguita una discussione approfondita sugli obiettivi da perseguire e su come raggiungere determinati risultati nell'apprendimento malgrado gli ostacoli. Lo scopo di questa attività è stato di spiegare come l'uso del metodo Montessori possa influire in modo positivo nell'apprendimento ed essere risolutivo per il raggiungimento dei risultati sperati.

I workshop susseguenti si sono incentrati su un'attività particolare: ogni partecipante ha avuto la possibilità di scegliere il proprio metodo di lavoro: individuale o collettivo. Il compito era di formulare un piano per l'organizzazione di un'impresa commerciale o di servizi da presentare a possibili finanziatori.

I risultati sono stati molto positivi. L'assistenza reciproca tra i membri del gruppo nell'apprendimento e nell'uso della teoria della Mente Assorbente ha fatto sì che le informazioni condivise, sia in modo formale che informale, potessero diventare parte dell'apprendimento stesso, dimostrando che la metodologia applicata ha avuto buoni risultati nella creazione di opportunità di apprendimento più elevati.

Quanto sopra è stato dimostrato dai seguenti commenti positivi dei discenti circa la soddisfazione di aver partecipato ai workshop e nel considerare il metodo adatto all'educazione degli adulti.

- il workshop è stato divertente e mi ha fatto capire che l'apprendimento va ben oltre la carta e i libri.
- ho portato alla luce delle doti che non sapevo di possedere.
- è stato qualcosa di diverso e mi ha dato modo di mostrare le mie capacità nascoste.
- è stato interessante e le attività svolte sono state creative; ho imparato diverse tecniche di apprendimento.
- considero un'esperienza positiva che le donne abbiano potuto riunirsi in un posto sicuro ed esprimere se stesse.
- il workshop è stato molto buono, efficace ed educativo.
- è stata una buona iniziativa.
- è stato davvero incoraggiante.
- avvincente.
- mi ha aperto gli occhi e dato idee per iniziare un'attività commerciale.
- iniziativa brillante
- ottimo ambiente e personale ben preparato.

Aspetti positivi ed esperienze acquisite

I risultati hanno indicato che l'uso dei principi e della metodologia Montessori ha migliorato l'apprendimento degli adulti. I partecipanti che in precedenza avevano dovuto affrontare problemi educativi hanno scoperto che questo approccio ha migliorato notevolmente l'esperienza di apprendimento in confronto a quanto ottenuto in un ambiente educativo tradizionale. Il Metodo Montessori ha offerto un quadro d'insegnamento aperto all'uso delle conoscenze ed esperienze già in possesso dei discenti adulti e questo è un aspetto particolarmente importante ancor più se si devono anche affrontare ostacoli linguistici o culturali che possono rendere l'apprendimento difficile. I partecipanti hanno inoltre stabilito in modo chiaro la validità di questo modello sperimentale considerato più adatto rispetto all'insegnamento tradizionale poco motivante.

I workshop hanno dimostrato che l'insegnamento agli adulti deve rapportarsi ai bisogni ed alle aspirazioni dei discenti. Dal momento che ogni persona impara in modo diverso, i metodi di insegnamento devono essere flessibili in base ai bisogni dei discenti, in particolare di quegli adulti in possesso di conoscenze ed esperienze che possono essere inserite nell'ambiente di apprendimento.

5.3 Risultati in Romania – Individui che hanno bisogno di assistenza e adulti svantaggiati

Area/Aree di sperimentazione

Il principio Montessoriano sperimentato nelle seguenti aree è stato quello della Mente Assorbente.

- Diversificazione dei metodi di insegnamento per soddisfare le esigenze e l'approccio di apprendimento in discenti adulti
- Personalizzazione e pianificazione condivisa dell'istruzione
- Approccio partecipativo per facilitare la creazione di comunità di studenti
- Stimolazione intellettuale dei discenti adulti nel corso delle attività
- Stile di insegnamento "provocatorio" per stimolare il pensiero critico e laterale

Beneficiari

Target group : individui che hanno bisogno di assistenza e adulti svantaggiati

Aspetti principali della sperimentazione (attività, aspetti principali, esercizi e opinion del partecipanti)

Approccio partecipativo per la ricostruzione di una comunità discente.

La prima fase è stata la trasformazione di un gruppo di individui formato da uomini e donne in una comunità discente. Il workshop si è aperto con una sessione "per rompere il ghiaccio". Ogni partecipante ha elencato le proprie capacità rispondendo alle seguenti tre domande: Cosa piace ti fare? Quanti bambini hai? e Quiali sono i desideri una fatina dovrebbe esaudire? Gli insegnanti hanno poi scelto un video dall'indirizzo web <https://www.youtube.com/watch?v=8AcWo3ggtBk> sui principi dell'educazione e il diritto ad un'istruzione. Il titolo di questa attività è "Cosa significa per me essere istruito".

Dopo aver visionato il video sono stati analizzati i lati positivi e negativi. I partecipanti hanno quindi ricostruito la propria storia scolastica. La discussione che ne è seguita ha valutato quanto delle passate esperienze di apprendimento sia ancora presente nei discenti. Dai racconti è emerso che tutti i partecipanti hanno sottolineato l'importanza di un'istruzione inteso come mezzo per il successo personale e sociale.

I metodi utilizzati sono stati i seguenti: dialogo, conversazione, impegno personale, interazione incentrata sugli adulti, mappatura del pensiero, disegno, gioco, giochi di ruolo, studio di casi, discussioni di gruppo, simulazioni e problem solving.

Le altre sessioni relative all'applicazione del principio della Mente Assorbente si sono svolte in un'atmosfera aperta, calda e piacevole e in un rapporto di fiducia. Le regole di insegnamento sono risultate da una scelta condivisa dal gruppo e l'accordo si è basato su una serie di elementi chiave: tutti hanno diritto di essere capiti, nessuna critica, tutti hanno il diritto di essere ascoltati, tutti devono essere onesti e aperti ecc.

Come da regole stabilite, il lavoro quindi inizia con il gioco delle sciarpe per presentare i partecipanti. Attraverso il gioco, il gruppo viene incoraggiato a comunicare, a descrivere le proprie caratteristiche personali, i propri desideri, le proprie abilità/competenze. In questo quadro, gli esperti/formatori riescono ad ottenere un situazione di vita reale e quindi definire le competenze sociali e personali.

Il gruppo ha poi discusso la situazione proposta dal facilitatore dove l'attenzione è stata concentrata sulle reazioni scaturite da una situazione critica. L'identificazione della situazione si raccorda con fatti specifici sottolineati dai partecipanti.

Un'altra fase interessante di questa attività è stata quella relativa ad un tema specifico proposto dal facilitatore: ogni partecipante ha scelto una sua abilità o competenza speciale. Uno ha scritto una poesia, uno ha parlato di un libro letto ed una donna svantaggiata dalla mancanza di un'istruzione ha chiesto al gruppo di essere aiutata a comprendere un testo scientifico per poter aiutare il proprio figlio.

Il facilitatore ha poi scelto una storia di tutti i giorni "Una storia di vita vissuta". I partecipanti hanno creato un canovaccio con una serie di episodi importanti della propria vita e chiesto di poter produrre un video. A tutti i membri del gruppo è stato chiesto di considerare con cura cosa volessero comunicare nel video. La storia è stata quindi scritta e i ruoli assegnati: scenografia, regia, attori ecc. Un professionista nel campo cinematografico ha aiutato con le riprese ed il montaggio.

A lavoro ultimato, i partecipanti hanno visionato il film rimanendo sorpresi dei risultati ottenuti. Sono stati analizzati a fondo tutti gli aspetti: comportamento, uso del linguaggio, reattività e autovalutazione.

A conclusione del workshop il gruppo ha elencato per iscritto le competenze acquisite durante l'esperienza Montessoriana: competenze personali e soprattutto quelle sociali e di relazione.

Aspetti positivi ed esperienze acquisite

Il metodo Montessori può essere applicato all'educazione degli adulti in quanto

1. gli adulti vengono motivati e valorizzati senza giudizi critici
2. è un metodo flessibile dato che non fissa né regole né limiti
3. gli adulti hanno la possibilità di scegliere il metodo di apprendimento
4. vengono incoraggiati a sviluppare le proprie doti innate
5. è un metodo transculturale ed alternativo in quanto facilita l'ottimizzazione delle competenze sensorie dell'adulto
6. l'apprendimento si basa sul principio secondo il quale la mente dell'adulto può assorbire informazioni a seconda delle necessità
7. gli adulti sono più ricettivi se lo spazio nel quale lavorano è adeguato ai loro bisogni di apprendimento e quando la memoria visiva viene stimolata

Esperienze acquisite: i partecipanti si sono impegnati nello svolgere le attività in un clima di cooperazione ed assistenza reciproca. Hanno condiviso le proprie esperienze, informazioni e risorse - hanno inoltre sottolineato l'importanza di un'istruzione, di farsi carico dei propri errori ed imparare da essi. Si sono anche resi conto di possedere un qualche talento/competenza.

5.4 Risultati in Germania - Beneficiari: Immigrati o adulti con un passato d'immigrazione

Area/Aree di sperimentazione

Il principio Montessoriano scelto per la sperimentazione è stato quello dell' "Indipendenza" - in tedesco "freie Arbeit" che significa lavoro libero, con l'obiettivo principale rivolto al concetto di "Aiutami a fare da solo".

Beneficiari

Il gruppo target principale era formato da immigrati e persone con origini migratorie - uomini e donne provenienti alla Russia e dall'Ucraina - che si trovano a affrontare una serie di problemi in Germania. I partecipanti avevano livelli diversi di apprendimento della lingua tedesca: la metà del gruppo è arrivato in Germania 2-3 anni fa, e quindi sono ancora in fase di apprendimento della lingua. L'altra metà risiede in Germania da un periodo più lungo ed ha una migliore conoscenza del tedesco. Tutti i partecipanti erano disoccupati e nel processo di cercare di trovare un impiego. Una parte di essi sono altamente qualificati (insegnanti, ingegneri, designer) mentre l'altra è in possesso di qualifiche più basse (scuola professionale). Alcune donne erano anche madri single, il che rende più difficile l'entrare nel mercato del lavoro.

Aspetti principali della sperimentazione (attività, aspetti principali, esercizi e opinion del partecipanti)

L'attività del workshop è stata organizzata in rapporto a ciò che risulta il problema più serio per i partecipanti: l'occupazione. L'obiettivo era di fornire assistenza a donne disoccupate con origini migratorie in cerca di orientamento e prospettive professionali, valutare i loro interessi e punti di forza, aiutarle a produrre e sviluppare idee proprie ed assisterle nell'inserimento nel mercato del lavoro.

Principali metodi e approcci utilizzati durante il workshop:


- Learning by doing
- Attivazione dei metodi
- Aumentare la motivazione
- Libera decisione e libera soluzione
- Attività creative
- Rendere le cose tangibili e visive
- Il formatore è una guida, non un istruttore

- Attenta osservazione dei partecipanti e delle loro necessità

Alcune delle attività svolte con il gruppo:

- + abbiamo chiesto al gruppo di riflettere sui propri punti di forza, interessi, problemi e loro possibile soluzione. Sono stati utilizzati materiali Lego più o meno simili a quelli usati nel Metodo Montessori. All'inizio le donne hanno svolto un'attività individuale costruendo quattro torri colorate. Un colore rappresentava le capacità, le competenze e le qualifiche in possesso; un altro le capacità e le competenze ancora da acquisire per raggiungere i propri obiettivi; un terzo i passi necessari per ottenere quelle capacità; ed il quarto quei passi e quelle capacità che al momento trovavano impossibili o difficili da raggiungere. Le partecipanti hanno scritto le loro idee su dei biglietti attaccandoli poi su un mattoncino Lego del colore corrispondente e costruito una torre per ogni colore. Al termine dell'esercizio hanno lavorato in coppia e discusso sui risultati ottenuti da ognuna e presentato le torri al resto del gruppo. L'esercizio ha avuto un effetto molto positivo dal momento che molte partecipanti hanno potuto costruire una torre molto alta che rappresentasse le capacità e le competenze già in loro possesso dimostrando così di essere in grado di fare molto. Il gruppo ha poi fornito loro idee su come risolvere quei problemi considerati impossibili o difficili da risolvere.
- + Abbiamo chiesto alle partecipanti di pensare a quali siano le previsioni circa il loro futuro tra 5 anni: quali risultati sperano di avere raggiunto, quale attività avrebbero potuto svolgere, quale potrebbe essere la loro situazione familiare; tutto ciò espresso in un disegno. Hanno poi presentato le proprie idee al gruppo risultando un ottimo modo per riflettere sui desideri e le scelte individuali e fare chiarezza sulle prospettive future.
- + Quali sono le mie esigenze personali per un apprendimento ispirato? - Il mio ambiente di apprendimento ideale
Abbiamo invitato le partecipanti a pensare a come dovrebbe essere secondo loro l'ambiente di apprendimento ideale. Dopo aver risposto a una serie di domande sulle abitudini e sulle esigenze di apprendimento, hanno progettato una "aula sogno" e hanno presentato le proprie idee al gruppo. Sono state libere di descrivere questa aula attraverso un disegno, immagini, materiali decorativi, esempi da internet, etc.
- + Gioco della progettazione: creare e progettare la mia impresa
Come seguito al dibattito sugli interessi ed i progetti futuri sono passate allo sviluppo di idee concrete. A tutte è stato chiesto di scrivere il nome di 2 o 3 settori di interesse per costruire la propria impresa/organizzazione. Tutti gli scritti sono stati poi raccolti ed affissi sul muro e raggruppati per tipo e per settore. Si sono quindi formati gruppi con interessi simili e sono così iniziati i passi concreti da compiere per la realizzazione dei progetti. Sono stati esaminati piani ed obiettivi a breve e a lungo termine, il target di clientela alla quale indirizzare i progetti/servizi e le

azioni da intraprendere per raggiungere gli obiettivi. E' stato inoltre richiesto di inventare il nome, il logo e gli slogan della ditta, nonché un poster per promuovere l'idea. Nell'ultimo giorno del workshop le partecipanti hanno presentato la loro futura impresa al gruppo che ha agito come una specie di comitato decidendo quanto realistici erano i progetti presentati e quanto raggiungibili gli obiettivi a breve e a lungo termine. Dopo la presentazione il gruppo ha posto una serie di domande alle future imprenditrici esprimendo poi la propria opinione sul progetto d'impresa.

 **Gioco di ruolo: il colloquio per il lavoro che desidero trovare ora**

Le partecipanti hanno lavorato in piccoli gruppi e stilato una lista con le domande che secondo loro verrebbero poste in un colloquio di lavoro. Una volta completati gli elenchi il gruppo ha deciso chi avrebbe ricoperto i vari ruoli: l'intervistatore, l'intervistato, chi avrebbe filmato l'intervista. E' stato così organizzato un possibile futuro colloquio di lavoro. Le prove sono continuate finché tutti si sono sentiti pronti per le riprese. E' stata quindi filmata la versione finale visionata poi dal gruppo e seguita da un dibattito e da una riflessione sulle risposte date alle domande dell'intervistatore.

Opinioni dei partecipanti:

"Non è stato affatto noioso, c'è stato molto movimento ed eravamo tutti molto attivi. Non abbiamo avuto bisogno di sederci e ascoltare a lungo, come si fa ad esempio ad un colloquio di lavoro, che sarebbe stato molto noioso. Abbiamo invece provato a farlo da soli."

"La pratica è molto importante. Tutti abbiamo delle idee ma è necessario riordinarle e per fare ciò c'è bisogno di esercitarsi, altrimenti non c'è modo di svilupparle."

"Ora vediamo le nostre possibilità da una prospettiva nuova; abbiamo capito che lavorando sodo la Germania offre delle opportunità e questo ci ha aperto gli occhi."

"Che bello vedersi al lavoro e parlare nei video; cosa ho detto, il linguaggio del mio corpo. Tutto questo ci aiuta a migliorare la nostra presentazione."

"Il gioco del colloquio di lavoro è stato il punto apicale del workshop. Ci siamo misurati con noi stessi ed abbiamo potuto provare tante cose diverse, ripetendole quando necessario. Abbiamo imparato anche tante piccole cose come spegnere il cellulare prima di entrare in una stanza per un colloquio."

"Siedo in una classe di una scuola tedesca circondato da uomini che parlano ad alta voce e che non desiderano essere lì perché non hanno interesse ad imparare. Sfortunatamente la nostra insegnante non è interessata se impariamo o meno. Neanche lei vuole esser lì, non è motivata, vuole solo finire il proprio lavoro. Noi dobbiamo essere lì ed anche lei. Ma non funziona in questo modo. Abbiamo bisogno che la nostra insegnante ci ispiri. Sarebbe bello poter frequentare un corso di lingua tedesca come questo."

"Abbiamo cominciato a pensare al nostro futuro, ad avere delle idee. Tutti abbiamo delle idee ma non ne parliamo. Qui invece le dobbiamo esprimere, discuterle e presentarle. Abbiamo l'opportunità di essere creativi e possiamo dire tutto ciò che pensiamo."

Aspetti positivi ed esperienze acquisite

Sebbene si abbia l'impressione che ci sia ancora molta strada da fare nell'applicazione del Metodo Montessori all'educazione degli adulti, si deve sottolineare che è senz'altro possibile ed auspicabile adattare e sviluppare le metodologie applicate da Maria Montessori 100 anni fa. La sperimentazione Montessoriana si è rivelata per i partecipanti un'esperienza tutto sommato positiva. Il metodo ha posto molte sfide ed ha richiesto un cambio di vedute. Sono stati però rilevati al tempo stesso cambiamenti ed effetti positivi nei partecipanti. I risultati del workshop sono stati incoraggianti; i partecipanti si sono dimostrati attivi e motivati, l'apprendimento è stato più efficace ed è stato accolto con entusiasmo. Si sono aperti a nuove idee, felici di imparare e di scoprire le proprie capacità formulando scelte per il loro futuro. La motivazione è aumentata attraverso il processo di apprendimento attivo e i discenti sono diventati sempre più indipendenti, necessitando sempre meno di istruzioni da parte del facilitatore.

Essere motivati ed ispirati ha trasformato l'apprendimento in un piacere che ha prodotto ottimi risultati. La lezione più importante ispirata da questa esperienza è stata la necessità di aumentare i contatti e la collaborazione tra le istituzioni preposte all'educazione e quelle Montessoriane, nonché tra gli operatori nel campo dell'educazione degli adulti e gli insegnanti che seguono il metodo Montessori.

5.5 Risultati in Lituania - Beneficiari: adulti Rom

Area/Aree di sperimentazione

L'ambiente di apprendimento è stato costruito attorno a due principi: quello fisico e quello socio-culturale. L'ambiente fisico ha previsto workshop pratici sulla pesca, rendendo così il processo educativo attraente e interattivo. L'ambiente socio-culturale è stato strutturato in modo adeguato per il gruppo target Rom.

Nel nostro caso, l'ambiente di apprendimento è ben noto agli adulti Rom. È un ambiente che li rende sicuri di sé stessi, li fa sentire a proprio agio e stimola la creatività e l'approccio sensoriale.

Beneficiari

La sperimentazione come processo educativo è stata indirizzata ad adulti Rom. Questa etnia è una delle più discriminate e marginalizzate sia in Europa che in Lituania. In base al censimento lituano del 2011 risultano vivere sul territorio circa 2.500 individui di etnia Rom. Il numero non sembra così alto se paragonato ad altri paesi UE, ciononostante i problemi da affrontare in Lituania sono gli stessi. La comunità Rom più numerosa vive a Kirtimai, Vilnius, dove ha avuto luogo la sperimentazione. Il campo Rom di Kirtimai ed i suoi abitanti devono affrontare vari problemi: abitazioni illegali, criminalità, disoccupazione, povertà, mancanza di istruzione con un conseguente basso livello di competenze sociali ecc.; il mondo del lavoro è una strada chiusa. L'unico modo per spezzare questo circolo vizioso è fornire istruzione e competenze e dimostrare che vi è la possibilità di una vita migliore.

Aspetti principali della sperimentazione (attività, aspetti principali, esercizi e opinion del partecipanti)

Il tema scelto per la sperimentazione è stato quello della Pesca – teoria e pratica – perché questa attività in un contesto di protezione della natura è uno dei temi più interessanti e importanti per i Rom. Essi hanno infatti:

- una conoscenza di base;
 - competenze pratiche;
 - la libertà di scelta;
- e
- possono utilizzare nuove competenze nella vita quotidiana.

I processi educativi utilizzati sono stati: conferenze, incontri, workshop partecipativi e l'apprendimento individuale. E' stato inoltre preparato un piano strutturale per la sperimentazione del progetto MoMa.

1. Preparazione (aspettative, formazione teorica - compresi i corsi di video per la pesca e la cucina all'aperto)
2. La riunione partecipativa e i workshop (tra cui la distribuzione dei compiti: preparazione delle attrezzature per la pesca, controllare il tempo atmosferico, la scelta del percorso, l'acquisto di prodotti per preparare la cena, ecc).
3. Pratica (pesca Outdoor).
4. Escursioni

Il contenuto del workshop è stato organizzato per l'apprendimento di abilità sociali. L'obiettivo degli insegnanti è di creare un ambiente di apprendimento sicuro in cui i rapporti tra studenti e insegnanti siano basati sulla tolleranza indice della capacità di accettare gli altri per come sono. Le attività sono state divise in 4 fasi. Le fasi di preparazione sono il processo pedagogico e le attività pedagogiche per formare competenze sociali e occupazionali. Nel periodo di formazione sono stati raggiunti determinati obiettivi educativi.

Le opportunità offerte dal metodo Montessori per la comunità Rom possono essere utilizzate per motivare gli adulti ad imparare. La maggior parte di essi infatti ha abbandonato la scuola e il metodo può incoraggiarli a tornarvi attraverso un approccio educativo attraente.

I formatori e i partecipanti della sperimentazione hanno usato un buon livello di comunicazione e le conoscenze di base degli studenti sono state estremamente utili.

Le opportunità offerte dai principi "Ambiente di Apprendimento" e "Indipendenza" potrebbero fornire agli adulti Rom una serie di competenze quali:

Autocontrollo: questa è una risorsa importante per essere effettivi in quello che si compie. Questa competenza aiuta a gestire i sentimenti impulsivi che sono un tratto tipico del nostro target. La pesca ad esempio sviluppa l'autocontrollo.

Comunicazione: competenza necessaria quando si lavora in gruppo: gli adulti hanno cominciato ad ascoltare con interesse ed hanno cercato all'interno del gruppo una sorta di comprensione reciproca per raggiungere un obiettivo comune. Dovevano lavorare insieme per raggiungere i propri obiettivi.

Consapevolezza emotiva: i partecipanti hanno lavorato in un ambiente rassicurante, si sentivano sicuri di sé e di conseguenza capivano le emozioni che provavano e perché. Prima di tutto, sapevano come comportarsi, secondo hanno scoperto come la propria sensibilità influisce sul rendimento durante le lezioni pratiche – cioè la pesca.

Fiducia in se stessi: la competenza più importante per gli adulti Rom, altrimenti non si impegnano. In questo tipo di sperimentazione hanno potuto presentarsi con disinvoltura, essere decisivi, sicuri delle proprie capacità.

Orientamento verso gli altri: anche se la pesca è un processo individuale, i partecipanti hanno prontamente aiutato i compagni durante le sessioni teoriche, spiegato alcuni termini difficili e aiutato a prepararsi per l'attività pratica. Si sono aiutati a vicenda e sono stati assistiti dai formatori.

Ottenere i risultati: gli adulti con questa competenza sono orientati verso i risultati per una ragione semplice - il processo di apprendimento fornisce un risultato tangibile e questa è la metà del lavoro già fatto.

Costruire legami: E' molto importante che gli studenti rimangano in contatto con i formatori e gli altri partecipanti alla sperimentazione. Inoltre, essi coltivano reti informali alla ricerca di informazioni utili, scambiandosi esperienze e conoscenze.

Aspetti positivi ed esperienze acquisite

Il metodo Montessori offre una vasta gamma di opportunità di integrazione attraverso l'istruzione. Consente di risolvere problemi sociali - ridurre l'esclusione dei Rom identificando i loro problemi da fuori. Gli adulti Rom percepiscono positivamente la trasformazione di un gruppo di individui in una comunità di studenti.

L'approccio partecipativo e l'applicazione del metodo Montessori con adulti Rom porta sicuramente risultati positivi.

5.6 Risultati in Portogallo - Beneficiari: discenti over 50

Area/Aree di sperimentazione

Il principio sperimentato è stato quello della "Mente Assorbente" considerato durante il workshop nazionale per formatori l'argomento più interessante con cui lavorare con gli anziani.

Beneficiari

I beneficiari sono stati 40 anziani (11 uomini e 29 donne) provenienti da due classi di studenti over 50 dell'Università di Évora. L'età media era 64 anni. Sono state scelte le classi di spagnolo e quella di Cognition and Aging.

Aspetti principali della sperimentazione (attività, aspetti principali, esercizi e opinion dei partecipanti)

L'obiettivo della sperimentazione è stato capire se gli anziani abbiano (o non abbiano) una mente assorbente.

Sono state utilizzate 5 fasi.

FASE 1 – DIVERSIFICAZIONE DEI METODI DI INSEGNAMENTO PER SODDISFARE LE ESIGENZE E L'APPROCCIO DI APPRENDIMENTO IN DISCENTI ADULTI

"Mentre alcune aree della mente indicano un calo normale, dato per esempio dall'età, altre rimangono invariati. Inoltre, gli interventi possono effettivamente rallentare alcuni dei cambiamenti che si verificano". Questa frase rispecchia esattamente ciò che accade con gli anziani e la maggior parte delle volte questo è il fattore che condiziona l'autostima e la motivazione alla partecipazione ad attività educative. In questa fase il facilitatore ha presentato ai discenti una serie di immagini da analizzare, ovvero trovare immagini all'interno delle immagini stesse.

FASE 2 - PERSONALIZZAZIONE E CO-PROGETTAZIONE DELL'APPROCCIO EDUCATIVO

Durante l'implementazione del metodo è stato richiesto che i discenti adulti possano beneficiare dall'approccio educativo, quindi la sperimentazione si è incentrata sul concetto di apprendimento autentico. Ciò significa che gli anziani utilizzano diversi esercizi e tecniche per una formazione permanente adattata ai problemi ed alle applicazioni del mondo reale. In questa fase il docente ha utilizzato testi misteriosi, in cui i numeri e le lettere erano state mescolate tra di loro invitando poi i discenti a decodificarle.

FAZSE 3 – APPROCCIO PARTECIPATIVO AI PROGRAMMI E CONTENUTI PER FACILITARE LA CREAZIONE DI UNA COMUNITA' DI DISCENTI

La comprensione della realtà aumenta sia l'interesse che la motivazione nelle attività didattiche e la maggior parte del tempo l'interazione tra i membri di un gruppo costruisce relazioni e promuove reti,

aumentando la partecipazione degli anziani nelle diverse attività proposte, dentro e fuori l'aula. L'attività è stata legata alla poesia visiva e gli studenti hanno scritto poesie in base alle proprie esperienze.

FASE 4 – STIMOLAZIONE INTELLETTUALE DEI DISCENTI ADULTI DURANTE LE ATTIVITÀ

In questa fase sono stati utilizzati l'attenzione menmonica e la creatività per scoprire se gli anziani siano in grado di utilizzare i propri sensi. In particolare, è stato testato l'approccio visivo per capire se gli anziani sono in grado di distinguere i colori dalle parole. L'idea era che fossero in grado di leggere i colori in relazione a ciò che vi era scritto con le parole "colorate" invece di individuare direttamente il colore. Gli esercizi visivi nell'approccio Montessori permettono di discernere le differenze tra oggetti simili e diversi.

FASE 5 – APPROCCIO PROVOCATORIO PER STIMOLARE IL PENSIERO CRITICO E LATERALE

Questo approccio si costruisce attraverso la creatività e la stimolazione e sull'apprendimento passivo (gli adulti spesso frequentano le lezioni senza interagire - Hamre e Pianta 2007). Questo approccio all'apprendimento nega i principi del costruttivismo che gran parte della ricerca sull'apprendimento umano mostra chiaramente essere efficaci. In questa fase abbiamo usato immagini, come l'orologio rovesciato, cercando di capire se gli anziani possano trovare facilmente l'ora giusta.

Aspetti positivi ed esperienze acquisite

Gli aspetti più positivi di questo approccio educativo sono la flessibilità degli studenti nel sviluppare tutti gli esercizi proposti e il desiderio degli studenti senior di scoprire di avere o meno una mente assorbente. Le nuove competenze acquisite dai beneficiari sono stati la creatività, la comunicazione e l'autostima.

Le competenze relazionali ed emotive sviluppate, come il controllo di sé, la capacità di adattamento, la comunicazione e la fiducia in se stessi hanno inoltre favorito il rapporto all'interno del gruppo, con se stessi e all'interno della comunità. Sono state sviluppate anche la motivazione e l'autostima soprattutto nella costruzione di legami, nell'impegno e nella cooperazione.

Il livello di accettazione è stato molto alto ed i risultati sono stati molto positivi. E' per questo che le attività saranno realizzate con nuovi gruppi di discenti anziani anche dopo la fine formale del progetto MoMa perché riteniamo che il metodo sia perfettamente adattabile all'insegnamento degli adulti, a prescindere dalla loro età, per diversi motivi:

1. E' un metodo flessibile
2. Gli adulti vengono valorizzati e motivati senza l'uso di una valutazione critica
3. I discenti anziani sono flessibili e mostrano interesse ad nuovo approccio di apprendimento facilitando così l'implementazione delle attività
4. Gli adulti hanno avuto la possibilità di scegliere il proprio metodo di apprendimento e creare il proprio percorso di apprendimento.
5. I discenti vengono stimolati a sviluppare le proprie abilità e competenze innate, ad utilizzare l'esperienza e la conoscenza

6. È un'alternativa che facilita la valorizzazione ottimale delle competenze dell'adulto

7. L'apprendimento si basa sul fatto che, se non vi sono regole rigide, la mente degli adulti può assorbire le informazioni in base alle proprie esigenze senza problemi di accettazione o di integrazione.

8. Gli adulti sono più ricettivi se hanno uno spazio adeguato alle proprie esigenze di apprendimento e se i loro sensi vengono stimolati

Gli ostacoli da prendere in esame durante la sperimentazione sono stati i seguenti:

- I discendenti anziani non hanno sempre preso parte alle attività per motivi personali, familiari e di salute

- Alcuni degli allievi hanno identificato alcune delle nostre strategie, come la ripetizione di esercizi simili, e lo hanno fatto presente al resto del gruppo. Consideriamo questo una critica, ma anche un punto positivo.

- I principi Montessoriani richiedono più tempo per la loro implementazione per poter trarre le conclusioni corrette e pertinenti o per notare eventuali cambiamenti nel comportamento.

5.7 Risultati in Spagna - Beneficiari: adulti scarsamente qualificati in situazione di vulnerabilità e a rischio di esclusione sociale, senza istruzione di base obbligatoria

Area/Aree di sperimentazione

La fase di sperimentazione si è basata su due principi fondamentali: la Mente Assorbente e l'Indipendenza. Tuttavia, il suo sviluppo permette anche di lavorare su alcuni aspetti di altri principi come quelli relativi all'ambiente di apprendimento, alla sperimentazione ed esplorazione e all'osservazione.

Beneficiari

Il metodo Montessori è stato utilizzato con adulti scarsamente qualificati in situazione di vulnerabilità, senza istruzione di base obbligatoria, a rischio di esclusione sociale che potrebbero essere coinvolti in processi educativi formali o non formali.

Il nostro è stato un gruppo di 20-25 persone per lo più anziane (50 anni). La maggior parte di loro sono immigrati da regioni diverse della Catalogna ed da altri paesi (soprattutto dal Marocco). Alcuni fanno parte di un gruppo di persone con bisogni speciali - persone svantaggiate.

Aspetti principali della sperimentazione (attività, aspetti principali, esercizi e opinion del partecipanti)

Il percorso didattico e l'applicazione del Metodo Montessori sono stati realizzati attraverso gli Incontri Letterari Dialogici con l'obiettivo di favorire l'accesso ai classici della letteratura rivolto a persone adulte con un'istruzione di base.

Gli incontri letterari perseguono due obiettivi diversi e allo stesso tempo complementari:

a) Promuovere l'opportunità per adulti senza un titolo accademico di accedere ad una conoscenza culturale di alto livello attraverso incontri dialogici.

b) Avere un impatto sulle conoscenze su due livelli specifici: individuale, aumentando la conoscenza di ogni partecipante al workshop; sociale, migliorando il livello accademico di tutte le famiglie dei partecipanti.

La metodologia educativa si basa sul dialogo egualitario. «Un dialogo è egualitario quando prende in considerazione diversi contributi in base alla validità del loro ragionamento, anziché secondo le posizioni di potere detenute da coloro che contribuiscono» (Flecha, 2000, p.2). L'apprendimento dialogico si basa sui contributi pedagogici di Paulo Freire e sui contributi sociologici di Habermas. Questi approcci teorici definiscono come obiettivo principale della formazione la trasformazione sociale, per costruire una società democratica e solidale. Gli Incontri Letterari Dialogici non hanno lo scopo di scoprire e analizzare l'intento dell'autore di un libro. Mirano invece a promuovere la riflessione e il dialogo tra le diverse e possibili interpretazioni che possono derivare dallo stesso testo. Questo modo specifico di trattare con la letteratura è ciò che arricchisce gli incontri letterari.

L'implementazione del metodo è stata strutturata in due parti:

PRIMA PARTE (a casa):

È stato scelto un classico della letteratura catalana, "*Febre d'Or*" di Narcís Oller. Ogni partecipante ha letto il testo a casa ed ha sottolineato uno o più paragrafi che hanno catturato la sua attenzione. I motivi potevano essere molteplici: perché piacevano/non piacevano; l'aveva/non aveva capito; li trovava interessanti. È importante che i partecipanti riflettano sul perché hanno scelto quel particolare paragrafo per poterlo spiegare in seguito. Hanno potuto consultare internet, un dizionario ecc.

SECONDA PARTE:

Chi aveva sottolineato un particolare paragrafo ha poi spiegato la propria scelta. Un moderatore ha preso nota di tutti i nomi e ha organizzato il dibattito facendo parlare uno alla volta. La prima persona ha spiegato la propria scelta. Il moderatore ha poi invitato tutti gli altri partecipanti ad esprimere le proprie opinioni in merito al paragrafo appena letto/spiegato. Una volta espresse tutte le opinioni sul primo paragrafo, il moderatore ha dato la parola ad un altro partecipante che ha letto/spiegato il proprio paragrafo. Dopo di che tutti i partecipanti hanno condiviso il proprio paragrafo. L'attività riprende quindi allo stesso modo con la scelta di un altro paragrafo.

I punti principali elencati durante la discussione del libro sono stati:

- Il valore della letteratura classica universale: "Nel leggere i classici si può facilmente rilevare che gli argomenti trattati in epoche passate sono collegati con i problemi di oggi".

- L'importanza del rispetto dei criteri degli Incontri Letterari Dialogici: 1) Un clima di fiducia per permettere a tutti di parlare e partecipare. 2) Interventi brevi e concisi. 3) Evitare la ripetizione di idee. 4) Avviare la discussione partendo da un'idea nel testo. 5) Parlare di tutti gli argomenti. 6) Ognuno porta la propria esperienza e la propria opinione dato che tutti abbiamo qualcosa da dire.

- Gli Incontri Letterari Dialogici combinano l'apprendimento accademico (teorico) con l'apprendimento pratico: "Ho letto libri che non ho mai pensato di leggere prima d'ora" // "Leggere insieme aiuta a capire che cosa è difficile e cosa non si può fare da soli a casa. Durante gli incontri tutto è più facile"

- Gli Incontri Letterari Dialogici promuovono il concetto di "imparare ad imparare": "Leggere un libro stimola la ricerca di informazioni sull'autore, sulle parole, ecc. Riguarda anche l'ascoltare e l'offrire la propria opinione e capire che questa è valida come quella di qualsiasi altra persona".

Aspetti positivi ed esperienze acquisite

L'applicazione del metodo Montessori agli Incontri Letterari Dialogici permette di creare uno spazio per parlare di istruzione con persone che non hanno un background accademico. Attraverso l'applicazione del metodo i partecipanti hanno imparato che le proprie situazioni e preoccupazioni della vita quotidiana e quelle riguardanti la propria istruzione sono problemi comuni a molti di loro.

Hanno inoltre scoperto di avere la capacità e le competenze per discutere argomenti culturali di alto livello e questo rafforza il loro desiderio di continuare ad imparare e, infine, frequentare un scuola per adulti.

L'attività sperimentale ha dimostrato chiaramente che il metodo Montessori può essere correttamente applicato all'educazione degli adulti, perché in grado di rispondere ai bisogni e alle aspirazioni degli studenti.

Dato che tutti abbiamo il nostro modo di imparare, anche i metodi di insegnamento devono essere flessibili in modo da adattarsi alle esigenze di ogni studente e l'applicazione dell'approccio Moma ha stimolato i partecipanti a sviluppare le proprie attitudini e competenze innate, ad usare le proprie esperienze e conoscenze per assorbire le informazioni in base alle proprie esigenze.

AREE DI IMPATTO E COMPETENZE DA ACQUISIRE

COMPETENZE RELAZIONALI

ASPETTI PERSONALI

autocontrollo: gestire emozioni ed impulsi destabilizzanti.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Sanno gestire bene i loro moti impulsivi ed emozioni angoscianti
- Restano composti, serene e dimpassibili anche in moment difficili
- Pensano con lucidità e mantengono la concentrazione anche sotto pressione

Affidabilità: Mantenere standard di onestà ed integrità.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Agiscono eticamente e irreprensibilmente
- Costruiscono la fiducia attraverso la propria affidabilità e autenticità
- ammettono i propri errori e osteggiano coloro che agiscono in modo non etico
- Prendono posizioni dure e di principio anche se impopolari

Coscienziosità: assumersi la responsabilità delle proprie azioni.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Rispettano gli impegni e mantengono le promesse
- Considerano se stessi responsabili del raggiungimento degli obbiettivi
- Sono organizzati e precisi nel loro lavoro

Adattabilità: Flessibilità nel gestire il cambiamento.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Gestiscono agevolmente richieste molteplici e cambiamenti improvvisi, variando le priorità
- Adattano le loro risposte e le loro tattiche per adeguarle a circostanze in evoluzione
- Sono flessibili nel modo in cui analizzano gli eventi

Originalità: essere a proprio agio ed aperti con le nuove idee ed informazioni

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Ricercano idee nuove da un'ampia varietà di risorse
- Prendono in considerazione soluzioni originali ai problemi
- Generano nuove idee
- Si assumono rischi e adottano prospettive nuove nel loro modo di pensare

ASPETTI SOCIALI

influenza: Esercitare efficaci strategie persuasive

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Sono abili persuasori
- Affinano le loro presentazioni per affascinare l'interlocutore
- Utilizzano delle complesse strategie come l'influenza indiretta per crearsi consenso e supporto
- Orchestrano eventi drammatici per rendere efficace un argomento

Comunicazione: Trasmettere messaggi chiari e convincenti.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Sono scaltro nel dare e ricevere e registrano qualsiasi nota emozionale nell'intonare i propri discorsi
- Trattano questioni difficili con franchezza
- Sanno ascoltare, cercano la comprensione reciproca e apprezzano condividere in pieno le informazioni
- Incoraggiano la comunicazione aperta e prestano sempre attenzione sia alle buone che alle cattive notizie

Motivazione al cambiamento: iniziare o gestire il cambiamento.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Riconoscono la necessità di cambiare e rimuovono le barriere
- Sfidano lo status quo per legittimare la necessità del cambiamento
- Caldeggiano il cambiamento e coinvolgono anche gli altri per ottenerlo
- Modellano le aspettative di cambiamento degli altri

Gestione del Conflitto: Negoziare e risolvere i disaccordi.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Gestiscono le individualità difficili e le situazioni ad alta tensione con diplomazia e tatto
- Individuano una potenziale fonte di conflitto, fanno in modo che vengano esternate situazioni di disaccordo ed aiutano a superarle
- Incoraggiano il dibattito e la discussione aperta
- Escogitano soluzioni soddisfacenti per tutti

Coscienza Politica: Saper leggere la corrente emotiva di un gruppo e le relazioni politiche

Gli adulti che hanno questa capacità:

COMPETENZE EMOTIVE

ASPETTI PERSONALI

Coscienza Emotiva: Riconoscere le proprie emozioni e i loro effetti.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Sono consapevoli delle emozioni che provano e perché
- Sono consapevoli della relazione tra le loro emozioni e ciò che pensano, fanno e dicono
- Sono consapevoli di come le loro emozioni influenzano le loro performance
- Gestiscono consapevolmente i loro valori e i loro obiettivi

Corretta auto-valutazione: conoscere le proprie forze ed i propri limiti.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Sanno quali siano i loro punti di forza e le loro debolezze
- Sono riflessivi ed imparano dall'esperienza
- Sono aperti ad un giudizio schietto, a nuove prospettive, all'apprendimento continuo e all'autosviluppo
- Sono capaci di mostrare un senso di umorismo e di prospettiva su di sé

Sicurezza in se stessi: consapevolezza del proprio valore e delle proprie capacità.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- si mostrano con autostima; hanno "presenza"
- Possono dar voce a scomode vedute e prendersi dei rischi per sostenere ciò che è giusto
- Sono risoluti, capaci di prendere decisioni eque a dispetto di incertezze e pressioni
- Nel loro modo di pensare si prestano a prospettive innovative e a correre qualche rischio

ASPETTI SOCIALI

Empatia: Percepire i sentimenti ed i punti di vista degli altri e interessarsi attivamente alle loro preoccupazioni.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Sono sensibili a qualsiasi segnale emotivo e sanno ascoltare
- Dimostrano sensibilità e comprendono il punto di vista degli altri
- Danno una mano basandosi sui bisogni ed i sentimenti degli altri

Propensione verso gli altri: Presagire, riconoscere ed andare incontro ai bisogni degli altri.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Comprendono i bisogni degli altri
- Ricercano un modo di aiutare il prossimo tentando di accrescere il benessere degli altri
- Si prestano con slancio ad offrire un supporto appropriato agli altri

Sostenere gli altri: Percepire i bisogni degli altri per sviluppare e rafforzare le loro capacità. Gli adulti che hanno questa capacità:

- Riconoscono e premiano le doti, i successi ed i miglioramenti degli altri
- Danno consigli utili e sanno riconoscere il bisogno di crescere degli altri
- Offrono aiuto per sostenere e incoraggiare le capacità degli altri.

Saper sfruttare la Diversità: Coltivare le opportunità attraverso persone differenti.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Rispettano e sanno ben relazionarsi con persone di diversa estrazione
- Comprendono i diversi punti di vista sulla realtà e sono sensibili alle diversità tra i gruppi
- Vedono nella diversità un'opportunità, creando un ambiente in cui persone creating an environment where diverse people can thrive
- Combattono la discriminazione e l'intolleranza

Coscienza Politica: Saper leggere la corrente emotiva di un gruppo e le relazioni politiche. Gli adulti che hanno questa capacità:

- Sanno individuare con accuratezza le relazioni di potere chiave
- Scovano le reti sociali essenziali
- Sanno leggere con accuratezza le situazioni e le realtà esterne

MOTIVAZIONE ED AUTOSTIMA

ASPETTI PERSONALI

Spinta al successo: Lottare per migliorare o raggiungere uno standard di eccellenza.
Gli adulti che hanno questa capacità:

- sono indirizzati verso il risultato ed hanno una forte spinta a raggiungere i propri obiettivi e standard
 - si prefiggono dei stimolanti obiettivi e corrono rischi calcolati
 - Si tengono informati per ridurre le proprie incertezze e trovare strade per migliorarsi
- Imparano a migliorare le proprie prestazioni

Impegno: Allinearsi agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Fanno prontamente sacrifici personali o di gruppo al fine di raggiungere obiettivi generali più grandi
- Trovano una missione allargata un senso di scopo
- Si appellano ai valori fondamentali del gruppo nel prendere decisioni e nello maturare le proprie scelte
- Ricercano attivamente opportunità per compiere la missione del gruppo

Iniziativa: Disponibilità ad agire sulle opportunità.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Sono pronti a cogliere le opportunità
- Perseguono gli obiettivi oltre quanto a loro richiesto o previsto
- Hanno la capacità di mobilitare gli altri

ASPETTI SOCIALI

Leadership: Ispirare e guidare gruppi e persone

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Articolano e generano entusiasmo per una visione ed una missione condivisa
- Si fanno avanti per condurre come necessario, senza alcun riguardo della posizione
- Guidano le prestazioni degli altri
- Conducono con l'esempio

Costruire Legami: coltivare relazioni strumentali.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Coltivano e mantengono reti di conoscenze informali ed estese
- Vanno alla ricerca di relazioni reciprocamente vantaggiose
- Costruiscono rapporti e mantengono gli altri coinvolti nel giro

Collaborazione e cooperazione: Lavorare con gli altri verso un obiettivo comune.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Bilanciano l'interesse per un obiettivo con l'attenzione alle relazioni
- Collaborano condividendo informazioni e risorse
- Stimolano un clima amichevole e collaborativo
- Individuano e coltivano opportunità di collaborazione

Capacità di squadra: Creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni.

Gli adulti che hanno questa capacità:

- Possiedono e promuovono delle qualità come il rispetto, la disponibilità e cooperazione
- Coinvolgono i membri della squadra in una partecipazione attiva ed entusiasta
- Generano un'identità di squadra, creando una vera comunità di studenti.
- Combattono la discriminazione e l'intolleranza

Bibliografia

- Braidotti, Rosi, Ewa Charkiewicz, Sabine Hausler, Saskia Wieringa. (1994). *Women, the Environment, and Sustainable Environment*. London: Zed Books.
- Brookfield, Stephen D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1986.
- Brookfield, Stephen (1992 April). Why Can't I Get this Right? Myths and Realities in Facilitating Adult Learning. *Adult Learning*, P12-15.
- Brookfield, Stephen (1995). Adult learning: an overview [Electronic version]. Retrieved May 16, 2009. http://www3.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_AdultLearning.cfm
- Carfagna, Rosemarie. (1995 Spring). A Developmental Core Curriculum for Adult Women Learners. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No.65
- Collins, A., J. G. Greeno, and L. B. Resnick, *Environments for Learning*
- Costa, Arthur, *What Human Beings Do When They Behave Intelligently and How They Can Become More So*. Paper presented by Arthur Costa, California State University, Sacramento
- Cranton, Patricia. (1996). *Professional Development as Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cross, Patricia, (1981). *Adults as Learners*, San Francisco: Jossey-Bass
- Cruikshank, Donald R., Deborah L. Bainer, Kim K. Metcalf. (1995). *The Act of Teaching*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Dixon, Nancy M., *The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively*. McGraw-Hill Book Co., London, 1994.
- Draves, William A. (1984). *How to Teach Adults* Kansas: The Learning Resources Network
- Droegkamp, Jan and Kathleen Taylor (1995 Spring). Prior Learning Assessment, Critical Self-Reflection, and Reentry Women's Development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No.65
- Edwards, Richard and Robin Usher. (1996). University Adult Education in the Postmodern Moment: Trends and Challenges. *Adult Education Quarterly*, Vol.47, No.1
- Fidishun, Dolores (n.d). Andragogy and technology: integrating adult learning theory as we teach with technology [Electronic version]. Retrieved May 16, 200. <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed00/fidishun.htm>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom*. [Cambridge], Harvard Educational Review. Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, Seabury Press
- Gajdusek, Linda and Helen Gillotte. (1995 Spring). Teaching to the Developmental Needs of Nonmainstream Learners. *New Directions For Adult and Continuing Education*, No. 65.
- Galbraith, Michael. (1992 April). Nine Principles of Good Facilitation. *Adult Learning*, P10
- Gardner, Howard, *Reinventing Our Schools: A Conversation with Howard Gardner on Assessment*. Copyright 1995, AIT. [Video Clip](#).
- Goulden, Nancy Rost and Charles J. G. Griffin. (1997 Fall). Comparison of University Faculty and Student Beliefs about the Meaning of Grades. *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 31, No. 1

- Grossi, F. Vio and D. Palma, *Latin America: Adult Education*. Unesco
- Havighurst, Robert. (1953) *Human Development and Education* New York: David McKay Company
- Heath, Shirley Brice. (1982) *Questioning at Home and at School: A Comparative Study*. Illinois: Waveland Press, Inc
- Hooks, bell. (1989) *Talking Back, Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press
- Imel, Susan. (1995). *Inclusive Adult Learning Environments*. ERIC Clearinghouse, Digest No. 162 [<http://ericacve.org/docs/adt-lrng.htm>].
- Imel, Susan. (1998). *Race and Gender in Adult Education*. ERIC Clearinghouse [<http://ericacve.org/docs/race-gen.htm>]
- Johnson-Bailey, Juanita and Ronald M. Cervero, *An Analysis of the Educational Narratives of Reentry Black Women*. *Adult Education Quarterly*: Vol.46, No.3, Spring 1996
- Jerold W. (1981) *The Adult Learner on Campus*. Chicago: Follet Publishing Co
- Kerka, Sandra, *Adult Learner Retention Revisited*. ERIC: <http://ericacve.org/docs/retain.htm>, 1995
- Kerka, Sandra, *Women, Human Development, and Learning*. ERIC: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed358379.html, 1993
- Knowles, Malcolm. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New Jersey: Cambridge/Prentice Hall Regents
- Knowles, Malcolm. (1973). *The adult learner: a neglected species*. 2nd edition, Houston, TX: Gulf Publishing.
- Knowles, Malcolm S., Elwood F. Holton III, and Richard A. Swanson. 1998. *The Adult Learner*. Houston: Gulf Publishing.
- Kuh, George D., C. Robert Pace, and Nick Vesper, *The Development of Process Indicators to Estimate Student Gains Associated with Good Practices in Undergraduate Education*. *Research in Higher Education*: Vol. 38, No. 4, 1997.
- Lawler, Patricia A. 1991. *The Keys to Adult Learning: Theory and Practical Strategies*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- LePage-Lees, Pamela, *Exploring Patterns of Achievement and Intellectual Development Among Academically Successful Women from Disadvantaged Backgrounds*. *Journal of College Student Development*: Vol. 38, No. 5, Sept/Oct. 1997
- Marienu, Catherine, *In Their Own Voices: Women Learning About Their Own Development*. *New Directions For Adult and Continuing Education*: No. 65, Spring 1995.
- Merriam, Sharan B. and Rosemary S. Caffarella, *Learning in Adulthood*. Jossey-Bass, San Francisco, 1991
- Mojab, Shahrzad, *Minority Women at the Iron Borders of Academe*. ERIC: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000268.htm>, 27th Annual SCUTREA Conference Proceedings, 1997
- Ortiz, Flora Ida, *Mexican American Women: Schooling, Work, and Family*. ERIC: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed388490.html, Oct. 1995
- Pike R., *Creative Training Techniques Handbook: Tips, Tactics, and How-To's for Delivering Effective Training* 1st 2003 by Human Resource Development Press (first published January 1994)
- Reinsmith, William A., *Two Great Professors: Formidable Intellects with Affection for Students*. *College Teaching*: Vol. 42, No. 4, Fall 1994
- Sheared, Vanessa, *Giving Voice: An Inclusive Model of Instruction-A Womanist Perspective*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No.61, Spring 1994

Shoenecker, Timothy S., Kathryn D. Martell, and Joseph F. Michlitsch *Diversity, Performance, and Satisfaction in Student Group Projects: An Empirical Study*. Research in Higher Education: Vol. 38, No. 4, 1997.

Sitler, Helen Collins, *The Spaced Lecture*, College Teaching, Vol. 45, No. 3, Summer 1997

Spool, Jared M., Tara Scanlon, Will Schroeder, Carolyn Snyder, Terri DeAngelo. (1997). *Web Site Usability*. North Andover, MA: User Interface Engineering

Taylor, Kathleen and Catherine Marienau, *Bridging Practice and Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, No. 65, Spring, 1995.

Taylor, Kathleen, *Sitting Beside Herself: Self-Assessment and Women's Adult Development*. New Directions for Adult and Continuing Education: No. 65, Spring 1995

Tarule, (1997). *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books. (Originally published 1986)

Tennant, Mark and Philip Pogson, *Learning and Change in the Adult Years: A Developmental Perspective (Chapters 1-3)*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco,

Tice, Elizabeth T., *Educating Adults: A Matter of Balance*. Adult Learning, Vol.9, No. 1, Fall 1997

Tough, A. M., *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1979.

Turoczy, Cheryl, *Question Well to Teach Well*. Adult Learning, Vol.8, #5 & 6, p.22.

Vella, Jane. (1994) *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults* San Francisco: Jossey-Bass, Inc

Walden, Phyllis, *Journal Writing: A Tool for Women Developing as Knowers*. New Directions for Adult and Continuing Education: No. 65, Spring 1995

Walker, Deborah and Linda Lambert, *The Constructivist Leader: Chapter 1 - Learning and Leading Theory*

Wright, John C., Susan Millar, Steve Kosciuk, Debra Penberthy, *Does Active Learning Cause Credible Differences in Student Competence?* Focus on Calculus: Issue No. 13, Fall 1997.

Books about Maria Montessori

- Maria Montessori: A Biography for Children – Hayes, Rayma, 1986
- Maria Montessori: A Biography – Kramer, Rita, 1976
- Maria Montessori: The Italian Doctor Who Revolutionized Education for Young Children – Pollard, Michael, 1990
- Maria Montessori: Her Life and Work – Standing, E.M., 1959
- A Montessori Album: Reminiscences of a Montessori Life – Waltuch, Margot, 1986

Books written by Maria Montessori

- The Child in the Family - Maria Montessori, 1989
- The Discovery of the Child - Maria Montessori, 1967
- The Absorbent Mind - Maria Montessori, 1967
- The Montessori Method- Maria Montessori, 1964
- Dr. Montessori's Own Handbook - Maria Montessori, 1965
- Education and Peace - - Maria Montessori, 1972

Books on Montessori Philosophy and the Method of Education

- The Religious Potential of the Child – Cavalletti, Sofia, 1992
- The Montessori Controversy – Chattin-McNichols, John, 1992
- What Is Montessori Preschool? – Kahn, David, 1995
- Montessori: A Modern Approach – Lillard, Paula, 1972
- Montessori Today: A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adult hood - Lillard, Paula, 1996
- Montessori In Contemporary American Culture – Loeffler, Margaret, 1992
- Look at the Child – Wolf, Aline, 1978
- Nurturing the Spirit in Non-Sectarian Classrooms – Wolf Aline, 1996
- Our Peaceful Classroom – Wolf, Aline, 1991
- Peaceful Children, Peaceful World – Wolf, Aline, 1986

Books and Publications written for Parents

- A Montessori Manual for Parents of Preschoolers – Erby, Delores, 1979
- Montessori and Parents – Fischer, Dorothy Canfield, 1965
- A Parent's Introduction to Montessori Preschool – Kahn, David, 1981
- Montessori and Your Child – Malloy, Terry, 1974
- At Home with Montessori – Oriti, Patricia, 1994
- A Parent's Guide to the Montessori Classroom – Wolf, Aline, 1980