

Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi (eds.). Il nuovo Agire Didattico.
Brescia,
Scholè, 2022

L'AGIRE DIDATTICO INTRODUZIONE Nel primo decennio del nuovo millennio sono emerse alcune linee di indagine che hanno modificato il volto della RICERCA DIDATTICA: • interesse per il TEACHER'S THINKING (filosofia educativa dei docenti) che ha spostato l'attenzione sulla professionalità del docente • approfondimenti nella teorie dell'azione hanno alimentato una diversa circolarità tra teoria e pratica • approfondimenti nella teorie delle neuroscienze hanno assegnato al corpo un ruolo attivo nei processi di conoscenza • nuove tecnologie interagiscono in modo più integrato con i processi formativi • complessità della realtà socio-culturale e nuovi bisogni di formazione richiedono competenze didattiche esperte • l'attivazione in Italia della Facoltà di Scienze della Formazione sul finire del secolo scorso ha alimentato la ricerca nel settore • le dinamiche e i problemi incontrati dai professori ha attivato una riflessione sul COSTRUTTIVISMO LIMITI DEL COSTRUTTIVISMO: • impossibilità di evitare risultati indesiderabili nella costruzione di conoscenza • influenza della cultura dominante nell'istruzione • sottovalutazione dell'accoppiamento insegnanti/studenti • assenza di collegamenti espliciti con le teorie dell'apprendimento • non tutto può essere costruito • azione (modello) e risultato dell'azione (modellizzazione) devono procedere parallelamente • modellizzazione e verifica possono essere utili nella formazione degli insegnanti Questi esempi si pongono in un'ottica di superamento e non di opposizione del costruttivismo. Alla scienza dell'insegnamento oggi non si chiedono modelli precostruiti da seguire in classe, ma indicazioni per progettare e gestire l'azione didattica. Riprendendo le analisi di Begg, Wilson, Lesh e Doerr, emergono spunti comuni: • riquilibrare la relazione insegnamento/apprendimento=riscoperta della centralità dell'insegnamento (messa in secondo piano dalla centralità data allo studente); propone la didattica come mediazione, interazione continua docente/studente • valorizzare prodotto e processo • partire dalle pratiche dei docenti, dall'azione didattica=pratica dei docenti come base per la ricerca didattica (attenzione al teachers's thinking; professionista riflessivo) Necessità di passare da una visione psicologica dell'apprendimento ad una pedagogica, centrata sull'interazione insegnamento/apprendimento. Per descrivere l'apprendimento è utile esaminare la relazione docente-studente-classe. Il processo di conoscenza è attivato da (1')una situazione di criticità (problema), poi si passa ad (2')un'analisi delle possibili soluzioni, infine (3')alla validazione dell'efficacia di queste: nella 1' il ruolo dell'insegnante è essenziale perchè attiva il conflitto tra le conoscenze ingenuo dello studente e quelle della comunità scientifica; nella 2' l'insegnante propone materiali che permettono agli studenti di elaborare concetti. Tutto ciò è possibile se esiste un'intesa, un dialogo tra docente e studente. Ciò che emerge dipende dall'interazione. Il pensiero degli insegnanti si costituisce in base a conoscenze disciplinari, valori, contesti di lavoro, propria visione dell'apprendimento. L'obiettivo di questo testo è osservare l'azione didattica per far emergere i processi che permettono modellizzazioni complesse e sostenibili, caratterizzate dalla semplicità. COME SI SVILUPPA L'APPRENDIMENTO? • Una prima risposta è individuabile nelle TEORIE ENATTIVISTE: sistema e ambiente, interagente, si

modificano entrambi, apprendono. Allo stesso modo, insegnamento e apprendimento sono due sistemi che si confrontano e interagiscono. Solo se diventano unità in dialogo si attivano dei TIGGER (analoga alla zona di sviluppo prossimale di Vigotskij), così un sistema offre all'altro degli input che poi l'altro apprende. L'enattivismo evidenzia il continuum mente-corpo-artefatto-mondo. Che connette il sistema all'ambiente.

- Rapporto tra le NEUROSCIENZE COGNITIVE e il processo di INSEGNAMENTO- APPRENDIMENTO. Ci sono 2 atteggiamenti opposti: 1) PROGRAMMA FORTE = pensa che una didattica efficace sia solo quella che applica le evidenze neuroscientifiche (idee delle fasi critiche dell'apprendimento, del potenziamento della performance mnemonica, del ruolo del sonno per l'apprendimento) 2) PROGRAMMA DEBOLE = si appropria in maniera superficiale del lessico neuroscientifico e ritiene di dare consistenza alle proprie affermazioni supportandole con evidenze provenienti dalla neuroscienza. (convinzione che ai diversi stili di apprendimento corrispondano precise configurazioni neuronali..) la nostra convinzione è che debba esserci un dialogo tra le discipline (didattica e neuroscienza).

DIDATTICA COME SCIENZA DELL'INSEGNAMENTO In passato la DIDATTICA forniva ai docenti le strategie migliori per garantire il successo. Accanto a questo approccio ne sta emergendo un altro che fa derivare dalla ricerca gli indicatori per progettare e regolare la complessità del reale. Progettare richiede la costruzione di un processo didattico "su misura" per il contesto. Un insegnante deve disporre di strategie, conoscenze e modelli da integrare con la pratica. È necessario formare dei professionisti della formazione perché non è più pensabile pensare l'insegnamento senza l'insegnante.

CAP 8: LA COMUNICAZIONE E LE RELAZIONI DIDATTICHE

Nel recente dibattito sulla comunicazione didattica, si possono registrare alcune chiare linee di tendenza:

- spostamento da modelli trasmissivi e unidirezionali a modelli costruttivi, collaborativi, circolari
- inclusione di media e tecnologie
- visione della comunicazione didattica a largo spettro, evidenziando valenze relazionali, gestionali, organizzative, istituzionali, cliniche, interazione con territorio e famiglie

la complessità di questa situazione richiama il dibattito dell'ultimo decennio sulla comunicazione, il quale ha evidenziato come questa si adatti ad ogni aspetto della nostra vita, col rischio di non poterla più definire. È importante perciò individuare gli elementi strutturali della comunicazione didattica:

1. i LIVELLI, cioè piani di analisi della com. didattica: a) sintattico, b) semantico, c) pragmatico.
2. le DIMENSIONI, cioè quanto le teorie della com. didattica hanno detto su di essa: a) informazione, b) relazione, c) esplorazione, d) partecipazione.

- nel COGNITIVISMO: contribuisce all'interpretazione della realtà, ma non costituisce il processo di apprendimento.
- Nel POST-COGNITIVISMO: l'apprendimento non può essere studiato indipendentemente dal contesto in cui si determina e dalle relazioni socio-culturali. L'ambiente d'apprendimento scaturisce dall'intersezione di 3 elementi: 1. gli attori con le loro intenzioni e scopi 2. le relazioni tra gli attori 3. gli ambienti, gli strumenti e gli artefatti culturali. Per questo i processi di apprendimento vengono elaborati in un setting culturale e non neutro.

DIDATTICA LABORATORIALE = luogo in cui è possibile sviluppare una dimensione progettuale e operativa, capace di esplicitare il sapere. Si è passati dall'idea di atelier (bottega artigianale) al workshop (azioni progettate per far emergere il sapere pratico). In Norvegia è stato inserito il project work nelle attività scolastiche quotidiane. Le caratteristiche principali del LABORATORIO sono:

- FISICITA' (strumentazioni, oggetti, materiali)
- PERSONALIZZAZIONE e

COLLABORAZIONE (individuale e collaborativo) • TRASFORMAZIONE (modifica pensieri, idee, oggetti) • ORIGINALITA' (allena creatività cognitiva, linguistica, pratica) • COGNITIVITA' (sviluppo di metodi di ricerca e di indagine) per costruire il LABORATORIO è necessario: • organizzare spazi e tempi adeguati • modalità di conduzione a passi condivisi da insegnante e alunno • i saperi e le discipline coinvolgono trasversalmente più settori • gli esiti e le competenze vengono valutati attraverso i prodotti del gruppo. gli ambienti di apprendimento possono essere costituiti in ambienti diversificati: • AMBIENTI IN PRESENZA= Quando è strutturato in classe, face to face. Gli attori possono rilevare le diverse sonorità e intonazioni. Olson e Olson identificano alcune caratteristiche tipiche: feedback rapido, canali multipli, informazioni personali, sfumature comunicative, tempi informali. • AMBIENTI IN RETE = le interazioni si sviluppano a distanza, è possibile interagire con molti interlocutori e in momenti diversi • MISTI = mescolanza dei precedenti. Interessano soprattutto la scuola. L'interazione fra le precedenti tipologie di ambienti produce un dialogo fra apprendimenti sviluppati in CONTESTI FORMALI E CONTESTI INFORMALI. Il dialogo tra i due ambienti caratterizza la scuola da alcuni decenni. L'azione si svolge tra "strada" (contesto informale e destrutturato) e "struttura" (ambienti organizzati con regole scritte e norme). L'insegnante deve cercare di strutturare ambienti e attività in cui collegare le diverse modalità apprenditive per identificare le vie più efficaci per costruire apprendimenti significativi e durevoli. Progettare un percorso formativo significa partire da SITUAZIONI REALI (apprendimento real-based) e, attraverso SITUAZIONI-PROBLEMA, giungere ad INTERPRETAZIONI che consentano di elaborare artefatti concettuali condivisibili, modificabili, riusabili per descrivere e spiegare SITUAZIONI REALI. ARTEFATTI ogni aspetto del mondo materiale e sociale, modificato nel corso della sua utilizzazione, all'interno delle attività umane dirette ad uno scopo. Gli artefatti culturali sono materiali, concettuali o mediatori delle attività e interazioni sociali. Possono essere sia oggetti che processi. ARTEFATTI DI TIPO PROGETTUALE = la progettazione delle attività didattiche è un artefatto concettuale e mediatore delle interazioni sociali scolastiche con finalità di apprendimento. L'apprendimento in sé non può essere progettato, ma gli ambienti e i contesti sì. (ipotesi di Wenger) ARTEFATTI DI TIPO COGNITIVO = sono i prodotti mentali con i quali l'insegnante opera in classe. Insieme di codici, ordini, procedure che permettono la descrizione di una realtà. È evidente il ruolo del modello che diventa a sua volta un artefatto (è un dispositivo mediante il quale è possibile simulare un comportamento; è una rappresentazione costruita per uno scopo..) ARTEFATTI DI TIPO MATERIALE = sono i microprodotti elaborati a scuola (cartelloni, siti web..) sono collegati a quelli MOTORI = abilità pratiche, di motricità fine (scrittura uso di strumenti tecnici e digitali..). La mente e il corpo interagiscono come risvolti di uno stesso processo di apprendimento. Gli ARTEFATTI sono i feedback che gli studenti forniscono all'insegnante per monitorare e verificare il proprio processo di apprendimento. Cap 11: MODELLI E TEORIE DELLA PROGETTAZIONE DIDATTICA LA LEGGE DI MURPHY ("se qualcosa può andare male, lo farà") può essere considerata la prima legge della progettazione. Progettare significa operare in modo da minimizzare la possibilità che si verifichi un errore o un imprevisto, o limitare i danni nell'eventualità che questo avvenga. APPROCCI ALLA PROGETTAZIONE: • La progettazione definisce un modello relativo al problema da affrontare o all'oggetto da realizzare, attraverso il

quale scegliere le fasi necessarie alla realizzazione dell'artefatto desiderato. Il modello offre una rappresentazione semplificata della realtà. Il prodotto della progettazione è una procedura da seguire. • La progettazione avviene non attraverso la definizione delle strategie per la risoluzione di un problema, ma costruendo modelli per risolvere in maniera semplice la complessità del problema. Progettare significa preparare l'atto e anticiparne le conseguenze. Tra i principi operativi di Berthoz troviamo la simulazione e l'anticipazione probabilistica. Questo approccio semplice produce un mondo "protetto" di cui sono state studiate le azioni probabilisticamente possibili (anticipare gli eventi che potranno accadere). La progettazione non può essere solo legata alla pianificazione, al problem solving, ma anche ad un'azione riflessiva che permette di superare l'accidentale e modificare l'esistente. La PROGETTAZIONE COME MODELLO PEDAGOGICO fa riferimento a due modelli di apprendimento/insegnamento: 1. modello della RAZIONALITA' e della COSTRUTTIVITA'=progettare è creare ipotesi da applicare, tappe e obiettivi da raggiungere. 2. modello della SPONTANEITA' e della EPISODICITA'=(modello roussoniano: stare dietro ai bisogni del bambino) mettere in atto procedure routinarie, un canovaccio d'intervento che l'esperienza e la pratica hanno dimostrato portare a buoni risultati. L'intercambio tra queste due differenti tipologie dà luogo al modello innovativo che tiene conto di tutti gli aspetti del processo formativo. PELLERAY ha affrontato il tema della progettazione educativa focalizzando l'attenzione sul suo ruolo di guida di tutta la vita educativa e didattica di un'istituzione formativa. La progettazione didattica va vista come un processo di PROBLEM SOLVING che ha la funzione di analizzare e organizzare un sistema al fine di risolverlo. Tale processo si focalizza su alcuni passaggi chiave: • stesura dell'ipotesi • definizione di un progetto che prevede l'analisi del fenomeno e del contesto, focus su punti e modelli, rappresentazione. • Concretizzazione operativa del modello (trasformazione e valutazione dei risultati) CASTOLDI afferma che la riflessione sulla progettazione formativa è attraversata da 2 logiche diverse: 1. LOGICA DELLA RAZIONALITA' TECNICA=presuppone l'esistenza di un rapporto lineare tra momenti del processo formativo (progettare, agire, valutare). 2. LOGICA DELLA COMPLESSITA'=presuppone un rapporto di circolarità tra 3 momenti del processo didattico che sono in continuo dialogo e non cronologicamente legati MODELLI DI PROGETTAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA MODELLO DI TYLER=fine anni '40. Pone l'attenzione sulla progettazione didattica con alcune domande: • quali sono e come vanno individuate le finalità educative che la scuola dovrebbe porsi? • Quali esperienze educative possono raggiungere queste finalità? • In che modo queste esperienze possono essere organizzate per raggiungere tali finalità? • In che modo è possibile verificare il raggiungimento delle finalità? A partire dagli studi di Tyler prendono il via numerose ricerche: MODELLO DI PROGETTAZIONE LINEARE DI TABA=successione logico/cronologica di passi: • diagnosi dei bisogni educativi dei soggetti • formulazione degli obiettivi • selezione dei contenuti • organizzazione dei contenuti • selezione delle esperienze di apprendimento • organizzazione delle esperienze di apprendimento • determinazione di ciò che si deve valutare e di come farlo METAMODELLO PROGETTUALE ADDIE=Analysis, Design (progettazione), Development (sviluppo), Implementation (implementazione), Evaluation. Fa riferimento agli studi dello psicologo Gagné che propone alcuni elementi costitutivi dei percorsi didattici: catturare l'attenzione, informare gli studenti degli

obiettivi prefissati, stimolarli richiamando conoscenze pregresse o utilizzando nuovi input, promuovere pratica e sperimentazione, fornire feedback. **PROGETTARE NELLA SOCIETA' DELLA CONOSCENZA** Nicholls e Nicholls superano i modelli lineari e ipotizzano un **MODELLO DI ELABORAZIONE CURRICOLARE** suddiviso in 4 fasi: 1. definizione degli obiettivi dell'insegnamento 2. elaborazione e sperimentazione di metodi e materiali per raggiungerli

1. progettare per contenuti (**PIANIFICAZIONE**): si basa sulla teoria cibernetica di Wiener e comportamentista di Skinner. Assume centralità la fase di microprogettazione; si oppone ad una didattica Aprogrammatica. Vede la progettazione come un'attività controllata in modo rigido, un'attività che precede l'azione in quanto pianifica a tavolono un percorso uguale per tutti. Da molta importanza alle procedure, alla scelta delle metodologie, alla previsione, ma da scarsa importanza alle relazioni. Il lavoro è sbilanciato sul lato del docente. Procedendo verso l'altro estremo troviamo la progettazione per concetti: si basa sugli studi della percezione della Gestalt e all'approccio cognitivo-strutturalista. Avvalora l'intervento didattico che può accelerare il raggiungimento dei traguardi. La microprogettazione dialoga con i bisogni e il quadro disciplinare.

2. progettare per problemi (**PROBLEM SOLVING**): propone un modello adattivo e dinamico, attento ai contesti, un lavoro di continua progettazione in relazione alle situazioni incontrate e al singolo.

SULL'ASSE DEL PROCESSO (iter): si basa sul costruttivismo socio-culturele che pone l'accento sui processi messi in atto per raggiungere il risultato, più che sul risultato in sé. Fondamentale l'integrazione tra macro (comprendere il problema) e microprogettazione (ribaltata partendo dalla valutazione). si va dalla...

1. progettazione per obiettivi prevede 4 fasi: individuazione degli obiettivi, pianificazione dell'attività, realizzazione, valutazione. ..alla...

2. progettazione per competenze ribalta questa sequenza: parte dalla valutazione dei risultati e torna alla pianificazione. La rubrica è lo strumento centrale composta da dimensioni, criteri, indicatori..

PROGETTARE PER: Progressi Educativi Relazionali l'approccio sistemico-costruzionista è un modello in grado di render conto della globalità dei processi della progettazione educativa. Il compito della progettazione è quello di identificare le relazioni che si creano tra i vari sistemi implicati. L'importanza è data non solo alla dimensione pedagogica, ma anche a quella organizzativa. Ciò si fonda sull'idea di Bateson di apprendimento, visto come sistemico in quanto:

- la struttura della mente è relazionale e interdipendente
- la mente ha le caratteristiche di un sistema in evoluzione
- la coscienza si esercita su rappresentazioni della realtà e non sulla realtà stessa
- il contesto è co-costruito dal soggetto (logica costruzionista)
- l'apprendimento si attualizza nella capacità di adeguare la risposta al feedback ricevuto.

La progettazione è un sistema integrato di attività di analisi e pianificazione del cambiamento. Suo compito è quello di identificare le relazioni tra i vari sistemi.

CAP 13: LA VALUTAZIONE EDUCATIVA: DOMINIO SCIENTIFICO, DEFINIZIONE E PARADIGMI VALUTAZIONE COME DISCIPLINA AUTONOMA La VALUTAZIONE nelle scienze umane nasce in Europa in ambito psicologico all'inizio del '900 con la sala di misurazione dell'intelligenza di Binet e Simon da cui si sviluppò la psicomelia. Con Guba e Lincoln nel primo dopoguerra negli Stati Uniti, i testing intellettivi e attitudinali vengono ampliati con la verifica dei risultati per l'ammissione al college. Tyler è definito il padre della valutazione per il suo programma di ricerca finalizzato a creare nuovi programmi di insegnamento attraverso la verifica degli esiti dell'apprendimento. **LA DIMENSIONE**

VALORIALE = derivano da Dewey le due istanze fondamentali della valutazione: 1. azioni/oggetti ritenuti pregiati in sè, in base a stima personale ed emozionale 2. azioni/oggetti a cui attribuiamo valore in base alla loro utilità/necessità Dewey individua 3 passaggi fondamentali: I. la connessione dei valori con i desideri (bisogni personali) e con gli interessi (condizioni sociali) II. i fini-valori (fini in vista di) hanno la funzione direttiva e procedurale di prevedere e organizzare le attività con cui raggiungerli III. Il valore sta nella cura con cui si scelgono i mezzi per raggiungere il fine. Un fine raggiunto è anche il mezzo per nuovi futuri fini. La valutazione è una ricerca scientifica empirico-strumentale sulla relazione tra mezzi e valori nei comportamenti umani e sociali. DISTINGUERE IL CONOSCERE DAL VALUTARE = 30 anni prima di Dewey, Weber afferma che negli interventi sociali: - vanno distinti gli scopi dai mezzi per sapere la realizzabilità degli scopi attraverso la pertinenza dei mezzi - vanno descritte le conseguenze interne ed esterne delle azioni - va considerato che possano presentarsi nuovi assiomi di valore - non c'è procedimento scientifico per tradurre la misurazione dello scopo e delle conseguenze la valutazione in quanto analisi offre il supporto empirico alla decisione e in quanto ricerca valutativa (scienza) riscontra la coerenza logica tra valori, finalità, obiettivi. Dalle posizioni diverse di Dewey e Weber emergono 2 indicazioni convergenti: 1. la valutazione si riferisce direttamente ad una situazione esistente, mentre indirettamente ad una situazione futura; quindi descrive-misura-giudica le trasformazioni verso un fine. 2. La valutazione è una componente intrinseca dell'azione e della capacità degli attori di portarla a termine, migliorarla e cambiarla. Il significato più profondo di valutazione sta quindi nell'ATTRIBUZIONE DI VALORE. VALUTAZIONE COME RICERCA (EVALUATION RESEARCH) L'EVALUATION RESEARCH nasce negli anni 60 come applicazione dei metodi della ricerca nelle scienze sociali ai problemi della valutazione. la definizione di valutazione di Palumbo e Bezzi è più consona alle scienze umane e pedagogiche : attività cognitiva rivolta a fornire un giudizio su un'azione svolta o da svolgere destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose. La def viene circostanziata rispetto all'oggetto (programmi sociali), alle finalità, alle procedure. La valutazione viene distinta dall'attività di monitoraggio (controllo costante dello sviluppo del progetto-programma dall'inizio alla fine), di audit (accertamento della legittimità e regolarità di norme), di certificazione della qualità (requisiti riferiti alle norme). L'EDUCATIONAL EVALUATION ha autonomia disciplinare: riguarda la formulazione delle qualità, dell'efficacia o del valore di un programma, prodotto, processo, obiettivo. Utilizza metodi di indagine quali la fissazione di standard e la loro applicazione, la raccolta di informazioni rilevanti. La ricerca valutativa in educazione si distingue quindi perchè unifica attività orientate alla produzione di nuove conoscenze e al miglioramento e innovazione. Vi è uno spostamento paradigmatico dall'EDUCATIONAL EVALUATION (verifica dell'apprendimento per certificare le competenze acquisite) all'EVALUATION RESEARCH (valutazione complessa e differenziata che include programmi, processi e risultati per migliorare l'offerta formativa). Stake propone un "uso conoscitivo" della valutazione per interpretare gli eventi educativi nella loro unicità, complessità e pluralità, a partire dalle esigenze, necessità, domande degli stakeholders = RESPONSIVE EVALUATION DIDATTICA E VALUTAZIONE EDUCATIVA DIDATTICA = autonoma scienza della prassi educativa che ha come oggetto di studio l'azione insegnativa dentro e fuori la scuola,

caratterizzata da metodo empirico, ricerca-azione, stile sperimentale, prassi-teoria- prassi. È una scienza empirica e formativa finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento per organizzare l'azione formativa in modo da ottimizzare l'apprendimento degli studenti. Per questo la valutazione, insieme alla progettazione e alla comunicazione, diventa parte essenziale dell'azione formativa; Brezinka dice che "senza valutare non si può educare" e ritiene che la norma di avalutatività di Weber sia essenziale per impedire che i risultati dell'educazione vengano interpretati come dati oggettivi e non come giudizi di valore orientati ideologicamente. Nella valutazione educativa vanno resi trasparenti e condivisi i criteri e gli strumenti per osservare e giudicare reciprocamente le prestazioni da parte di formatori e allievi. La valutazione è una necessità sociale in quanto certifica e rilascia qualifiche e titoli professionali indispensabili per svolgere mansioni e ruoli lavorativi; la valutazione educativa spontanea si trasforma in istituzionalizzata attraverso un atto deliberato e socialmente organizzato. Per questo comporta una responsabilità professionale dell'insegnante/educatore che però deve saper distinguere l'azione formativa da quella valutativa, mettendo in conto che i risultati, le graduatorie sono posti arbitrariamente dai sistemi scolastici e non riguardano la persona.

DOMINIO SCIENTIFICO DELLA VALUTAZIONE EDUCATIVA La valutazione educativa distingue 5

DIMENSIONI INTERPRETATIVE: 1. **ASSIOLOGICA**=riflette sui valori educativi e sociali, sui fini pedagogici e sugli scopi didattici 2. **EPISTEMOLOGICA**=considera la pluralità di paradigmi, modelli empirici, categorie-funzioni giustificando le pratiche valutative 3.

ONTOLOGICA=rappresenta l'oggetto plurale della valutazione e ne distingue il prodotto, il processo e il sistema 4. **METODOLOGICA**=individua i metodi e strumenti di misurazione 5.

FENOMENOLOGICA=delinea i contesti, ambienti, tempi in cui valutare. Ci sono 3 **PARADIGMI**

INTERPRETATIVI: 1. **LA MISURAZIONE DEI PRODOTTI** (paradigma positivista-sperimentale)=concepisce la valutazione come misurazione del risultato-prodotto formativo da comparare con l'obiettivo progettato. 2 condizioni necessarie: 1) una programmazione degli obiettivi sulla scorta di fini-scopi; 2) una strumentazione affidabile per l'analisi dei risultati.

Emerge il modello di valutazione razionalista per cui si prevedono effetti, cambiamenti e miglioramenti studiando le variabili. 2. **LA GESTIONE DELLE PROCEDURE** (paradigma pragmatista o interazionista)=inizialmente concepiva la valutazione come ricerca-giudizio dell'esperienza educativa e della qualità delle sue interazioni comunicative. Considerava l'allievo come oggetto privilegiato da indagare con strumenti oggettivi. Il nuovo punto di vista considera le pratiche educative come fenomeni sociali e il giudizio deve essere esteso anche agli utenti-clienti. La valutazione si trasforma in pratica sociale di controllo su una pratica educativa.

Metafora della cibernetica "arte di governare". 3. **L'INTERPRETAZIONE DEI PROCESSI** (paradigma costruttivista-sociale)=ritiene che la conoscenza è costruita dall'esperienza ,dagli strumenti culturali, da contesti di chi apprende. Il focus L'apprendimento è visto come un impegno dello studente a cercare il senso dei concetti studiati e appresi. Lui è al centro del processo di apprendimento e di valutazione che non è più circoscritta specifici momenti, ma fa parte del continuum del processo stesso. Le tradizionali categorie vengono messe in discussione: • oggettività: tende ad escludere gli aspetti soggettivi e non controllabili della misurazione. Critica: anche se la correzione non è influenzata, le decisioni su contenuti da verificare e il peso da dare

loro resta soggettivo • attendibilità: non deve fornire informazioni vaghe o ambigue; se somministrata più volte agli stessi soggetti, nelle stesse situazioni e condizioni offre i medesimi risultati. Critica: in situazione didattica, la somministrazione di una prova per valutare l'apprendimento porta quasi necessariamente a un miglioramento della prestazione. • Validità: capacità di rilevare ciò che ci si è proposti di rilevare. Nuovo modo di pensare la validità: la validità di un test può variare col variare del setting/contesto; può provocare effetti sui soggetti; occorre porsi il problema della validità anche in termini di autenticità (consapevolezza dei partecipanti riguardo alla valutazione) e di equità (rischio di escludere soggetti deboli o non integrati) DALLA VALUTAZIONE FORMATIVA (il processo di regolazione è gestito dalle strategie del docente) ALLA VALUTAZIONE FORMATRICE (consapevolezza dell'allievo che ricerca attivamente il senso dei contenuti appresi e si autoregola). L'importanza del FEEDBACK in questa prospettiva diventa rilevante; perchè si ottenga apprendimento dello studente, il FEEDBACK deve essere in grado di: • fornire elementi in grado di dimostrare la qualità della prova • dare informazioni su progressi e apprendimenti acquisiti • utilizzare un linguaggio descrittivo, familiare e riutilizzabile nella prospettiva della VALUTAZIONE FORMATRICE il FEEDBACK fornito dal docente è essenziale nel processo di scaffolding. Per favorire atteggiamenti attivi dello studente, il docente può: • evidenziare che lo scarto tra risultato e prestazione ideale c'è ma può essere colmato • attribuire i risultati positivi all'impegno e non a fattori esterni • riformulare concetti non appresi e rinforzarli è necessaria un'trasformazione delle pratiche pedagogiche che passa attraverso il cambiamento dei comportamenti del docente, la progettazione dei compiti, le pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari. APPROCCI VALUTAZIONE DINAMICA=concezione incrementale dell'intelligenza e delle abilità del soggetto. Che sono in continuo sviluppo e che possono migliorare grazie a percorsi di supporto e facilitazione. È centrata sul concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (area di apertura tra livello di abilità e capacità latente); lui introduce l'idea di una valutazione dinamica che permetta di misurare la prestazione dello studente in un determinato momento ma anche il suo sviluppo potenziale. Le abilità del soggetto vengono sviluppate a 2 livelli: 1. attuale: corrisponde ai comportamenti che il soggetto già possiede 2. potenziale: abilità in via di sviluppo che mostra solo grazie al supporto dell'interazione sociale. Per individuare concretamente tali abilità si possono confrontare i risultati ottenuti di fronte a compiti da svolgere da solo con quelli che emergono dalla stessa attività svolta fornendo suggerimenti e aiuto. L'attività di scaffolding viene attuata nel momento in cui fornisce risposte errate. La valutazione consiste nel rilevare come il soggetto riesce ad usufruire degli aiuti per superare le difficoltà. La valutazione dinamica è articolata in 3 momenti: 1. intervento iniziale: prova per determinare la situazione attuale dello studente 2. attuazione di un percorso collaborativo: viene aiutato 3. svolgimento di un'ulteriore prova: analoga alla prima, da svolgere in autonomia. La valutazione tradizionale spesso pone l'attenzione agli aspetti negativi, su ciò che ha sbagliato. Quella dinamica sottolinea ciò che è capace di fare e di ciò che potrà saper fare (investimento sul potenziale). PEER ASSESSMENT=processo in cui gli studenti valutano o sono valutati da loro pari. Ciò permette di acquisire abilità nel formulare giudizi, spere critico. Inoltre migliora l'apprendimento: come valutatori rivedono il lavoro dei pari e come valutati ricevono feedback e migliorano conoscenze e

capacità. È uno strumento di riflessione e di apprezzamento del lavoro individuale nelle attività di gruppo. AUTOVALUTAZIONE o SELF-ASSESSMENT=formulare giudizi sul proprio percorso di apprendimento e acquisizioni. Permette di avere un ruolo attivo nella progettazione delle azioni future. TECNICHE E STRUMENTI Le zone di sviluppo prossimale dei singoli si si compongono e si intrecciano fino a costituire una " zona di sviluppo prossimale multipla" costituita dai diversi soggetti e dagli elementi del contesto. Quando si valuta è necessario tener conto sia degli elementi individuali che del ruolo del gruppo. La KEP (Knowledge Building Community) è una comunità di ricerca caratterizzata dall'idea che gli alunni debbano essere impegnati fin dai primi anni di scuola in attività di ricerca che li rendano responsabili del processo di costruzione della conoscenza propria e della comunità. Queste attività evidenziano i valori di democrazia, valorizzazione, rispetto delle differenze. Si basa sul principio della valutazione trasformativa distribuita, che avviene in diversi livelli (interno del gruppo, esterno di valutatori esterni). Le attività di valutazione si svolgono quotidianamente. La RUBRICA è un artefatto che permette di descrivere una competenza; consiste in una scala di punteggi e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio. oltre ad essere uno supporto per la valutazione è anche uno strumento di orientamento perchè indica le finalità da raggiungere. Il BILANCO DI COMPETENZE individua e promuove le caratteristiche personali e professionali di un soggetto per far emergere potenzialità e aspettative (oltre ad offrire la certificazione delle competenze acquisite). La sua costruzione avviene partendo da schede di autoanalisi e test, ma si avvale anche di colloqui con un tutor. Il PORTFOLIO è la traccia di un itinerario percorso dal soggetto per arrivare al punto in cui si trova e raccoglie anche artefatti concreti. Ha una funzione di esplorazione personale delle proprie competenze e potenzialità, oltre che una presentazione pubblica (ad es al datore di lavoro). I PORTFOLI ELETTRONICI (E-PORTFOLIOS) essendo digitali consentono di raccogliere anche materiali non cartacei e multimediali, sono facilmente visibili ed implementabili da diverse postazioni. SOCIAL NETWORK utilizzati come depositi di materiali condivisi. PLE (personal learning environment) sono ambienti di apprendimento on line personalizzati e gestiti dal soggetto. La relazione con altri individui impegnati nello stesso percorso formativo, supporta l'apprendimento attraverso una rete sociale. CAP 18: CORPO E COGNIZIONE DELLA DIDATTICA LA DIDATTICA E L'APPORTO DELLE NEUROSCIENZE la dimensione portante della didattica è quella di tradursi in azioni professionalmente adeguate per individuare strategie in grado di realizzare il processo di costruzione di conoscenza caratterizzato dall'interazione di tutte le sfere costitutive dell'individuo (intellettiva, corporea, affettivo-relazionale) e la dimensione contestuale. Deve esserci perciò un approccio plurale di dialogo con le altre scienze. È nata una linea di ricerca indirizzata ad analizzare i possibili significati di corporeità didattiche che esprimono in forma non verbale intenzionalità consapevoli e inconsapevoli per fronteggiare la complessità dell'azione didattica. Come evidenzia la neuroscienza, il corpo e le sue potenzialità non sono elementi passivi all'interno dei processi cognitivi; studi recenti indicano che la conoscenza concettuale è mappata nel nostro sistema senso-motorio. Orientamenti di stampo cognitivista evidenziano una solidarietà tra modello della coscienza, modello didattico e di apprendimento e modello tecnologico. DIMENSIONE PLURALE DI STUDI SU CORPO E COGNIZIONE: "SEMPLIFICAZIONI" EDUCATIVE E DIDATTICHE

gli studi sulla relazione tra corpo e processi cognitivi, hanno permesso di comprendere e descrivere le modalità attraverso cui il corpo e il movimento sono in grado di sollecitare i meccanismi cognitivi. Il ricorso ad una pluralità di prospettive scientifiche arricchisce la riflessione sulle modalità con cui interpretare i dati della ricerca educativa. Accogliere le riflessioni riguardo il rapporto corpo-cognizioni permette di rintracciare nelle caratteristiche costitutive della cognizione alcuni principi semplificativi dell'agire didattico: l'approccio idiografico propone modelli di ricerca per colmare la distanza tra sub personale e personale. Un approccio epistemologico e metodologico alla conoscenza propone nuove chiavi interpretative definibili "semplesse" per fronteggiare la complessità della didattica partendo dal rapporto corpo-cognizione per sfruttare consapevolmente l'azione del corpo. Si tratterebbe di individuare nel corpo sia le risorse fruibili didatticamente per la promozione della conoscenza che le proprietà fisiologiche responsabili dell'adattamento all'ambiente e tradurli in "principi semplificativi" dell'agire didattico. APPROCCIO ENATTIVO=Concezione incarnata della cognizione ; funzioni del corpo in azione nelle modalità di produzione della conoscenza. Ritiene che il sistema sensorimotorio di chi percepisce sia l'elemento condizionante della realtà circostante; esso determina le modalità in cui il soggetto agisce . Il corpo con le sue potenzialità sensoriali e motorie diventa il mezzo per raffigurarsi il mondo. La capacità di proiezione del cervello lo rende artefice della simulazione della realtà che costruisce sulla base delle azioni che pianifica. Il modello enattivo riconosce nel corpo l'elemento fondante per il processo di trasformazione dei saperi in conoscenze (significazione). Il lavoro nel corpo e attraverso di esso creerebbe una didattica che anticipa e prevede le conseguenze dell'agire. Il paradigma della semplicità proposto da Berthoz offre una riflessione sul possibile uso del corpo e delle sue potenzialità di azione in contesti didattici. Il corpo rappresenta uno dei centri specializzati in elaborazioni ben precise ed opera una selezione delle informazioni che consentono la presa di decisione. Sono considerati proprietà di semplicità nell'organismo: • la DIFFERENZIAZIONE: presupposto dell'azione didattica e capacità richiesta dal processo di apprendimento/insegnamento. Diversificazione e separazione di funzioni didattiche consente di utilizzare codici comunicativi diversi per ampliare i significati di un concetto. • la MODULARITÀ: capacità di realizzare esperienze formative complementari, autonome e integrabili. Consente di rendere compatibili e funzionali esperienze apparentemente diverse. L'uso del movimento può rappresentare proprietà, funzioni e modalità originali capaci di promuovere i processi formativi. • L'ANTICIPAZIONE: capacità di previsione delle conseguenze delle proprie azioni . È in grado di cogliere nella complessità l'operazione più adeguata. • La RAPIDITÀ: presuppone l'anticipazione, la previsione delle conseguenze dell'azione. Sul piano didattico il movimento (mimica, gesto) è in grado di anticipare la parola, confermandone le intenzioni o contestandone i significati.