

Didattica Digitale Integrata e valutazione

Riflessioni e proposte operative in margine al
Rapporto finale 13 luglio 2020 della
commissione coordinata dal prof. Bianchi

1. giovedì 15 aprile 2021, ore 17,30-19,30
2. giovedì 22 aprile 2021, ore 17,30-19,30
3. giovedì 29 aprile 2021, ore 17,30-19,30
4. martedì 4 maggio 2021, ore 17-19
5. martedì 11 maggio 2021, ore 17-19



Angelo Chiarle

USR Piemonte-Ufficio V,
Ambito Territoriale di Torino

Centro Servizi Didattici
Città Metropolitana di Torino



Il guanto di sfida

Insegnanti italiani, promosso solo uno su quattro



Osservazioni in classe

STRATEGIE DIDATTICHE IN ITALIA



Più della metà dei docenti dovrebbe migliorare le proprie capacità didattiche. Gavosto: “Occorre investire in innovazione didattica e formazione”

FLAVIA AMABILE

Il 25-30% degli insegnanti italiani delle scuole primarie e secondarie di primo grado riesce a offrire alle proprie classi insegnamenti di buon livello. Vuol dire un insegnante su quattro, o poco più. Circa uno su cinque sembra inadeguato e il 60% dei docenti dovrebbe migliorare le capacità didattiche se si vuole ottenere un salto di qualità negli apprendimenti degli studenti italiani in ogni grado scolastico. Sono i dati emersi dalla ricerca *Osservazioni in classe*, frutto della collaborazione

tra Fondazione Agnelli e Invalsi. «Pertanto, investire in innovazione didattica e formazione degli insegnanti deve essere un obiettivo del piano italiano in vista di Next Generation Eu», avverte il direttore della Fondazione Agnelli, Andrea Gavosto.

La ricerca è stata effettuata osservando direttamente nelle classi il lavoro didattico quotidiano di un campione rappresentativo di oltre 1.600 insegnanti di italiano e matematica (di ruolo e supplenti annuali) nelle scuole primarie e medie di 207 istituti comprensivi. Più del 23% degli insegnanti osservati possiede ottime capacità

di spiegare in modo strutturato, ossia di svolgere al meglio la tradizionale lezione trasmessa dalla cattedra, che invece viene svolta in modo inadeguato da circa il 17% dei docenti, con il restante 60% che si colloca a un livello medio. Quasi il 30% è, invece, particolarmente efficace nell'integrare le spiegazioni con la proposta agli studenti di attività di apprendimento ben strutturate, mentre il 13% mostra su questo fronte deficit preoccupanti - anche qui quasi il 60% dei docenti svolge le proprie pratiche didattiche in modo complessivamente adeguato, ma con importanti margini di miglio-

ramento.

Gli insegnanti di matematica risultano mediamente più efficaci dei loro colleghi di italiano (33% contro 25%), e gli insegnanti di scuola primaria mediamente più virtuosi dei professori delle medie: il 34% si colloca nella fascia di eccellenza nel fornire agli allievi indicazioni sulle strategie e i metodi da seguire (9% in più delle medie, dove si fermano al 25%). Anche nei livelli bassi i risultati sono migliori per la scuola primaria: i dati suggeriscono che c'è un 5% in meno di insegnanti di scuola primaria che risulta inadeguato rispetto alla scuola media (rispettivamente 11% e 16%). —



Ma non siamo i soli...



**Building a Better
Assessment Future**

VIRTUAL CONFERENCE • JUNE 2021



In un mondo perfetto i voti non ci sarebbero; ma in un **futuro realistico** per un valutazione migliore, ogni voto ricevuto da ogni studente dovrebbe essere **accurato, coerente e significativo** e provenire da un **processo di valutazione che supporta l'apprendimento.**



Susan Brookhart
School of Education
Duquesne University

Webinar seguiti



Gentili, Schede di autovalutazione, biografie cognitive



Gentili, Prove note, non note e compiti di realtà



Gentili, Giudizi descrittivi come strumento per la valutazione per l'apprendimento



La valutazione nella scuola primaria

Home / Attività di formazione

Attività di formazione

Webinar 9 marzo 2021 – La valutazione in itinere. Prove e strumenti di valutazione

1. [Presentazione Gabriella Agrusti](#)
2. [Presentazione Elisabetta Nigris](#)

Webinar 24 febbraio 2021 – La valutazione descrittiva e i processi di inclusione.

1. [Presentazione Sonia Sorgato](#)
2. [Presentazione Lucio Cottini](#)
3. [Presentazione Milena Piscozzo](#)

Webinar 12 gennaio 2021, ore 17 – Strumenti valutativi e documento di valutazione

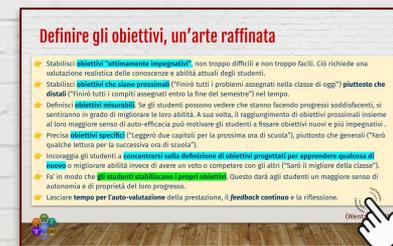
[Link alla registrazione del webinar](#)

1. [Presentazione Elisabetta Nigris](#)
2. [Presentazione Sonia Sorgato](#)
3. [Presentazione Milena Piscozzo](#)



Obiettivi del corso

- ➡ Comprendere in profondità l'Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4/12/2020
- ➡ Comprendere in profondità i riferimenti alla didattica e alla valutazione presenti nel *Rapporto finale 13 luglio 2020 del Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 SCUOLA ED EMERGENZA Covid-19*
- ➡ Acquisire conoscenze teoriche essenziali che consentano di esercitare il **diritto alla libertà di insegnamento** in modo altamente professionale
- ➡ Fare un importante passo in avanti nel proprio **sviluppo professionale continuo**
- ➡ Comprendere e applicare in modo efficace e appropriato la **nuova Tassonomia di Bloom** rivista
- ➡ Essere in grado di scegliere (o scrivere) **obiettivi di apprendimento** appropriati
- ➡ Comprendere in profondità il **concetto di autonomia** applicato all'apprendimento
- ➡ Capire come gestire e valutare le **prove di verifica in itinere**
- ➡ Comprendere la differenza tra un **obiettivo di apprendimento** e una **competenza**
- ➡ Comprendere come è possibile osservare e valutarli i **percorsi di apprendimento** degli studenti
- ➡ Comprendere quando e come utilizzare i **compiti autentici/di realtà**
- ➡ Imparare a **pensare come giudici** e non solo come progettisti di attività didattiche
- ➡ Comprendere la differenza tra **valutazione formativa e sommativa**, e usare entrambe con efficacia
- ➡ Migliorare la propria capacità di **motivare gli studenti ad apprendere**, coltivando in loro una **mentalità volta al miglioramento e all'apprendimento**



La domanda di inquadramento generale

In che modo la nuova valutazione della Scuola Primaria può aiutarmi a fare un passo in avanti per diventare un'insegnante **ancora più efficace** (e **ancora più gratificata/o** del proprio lavoro)?

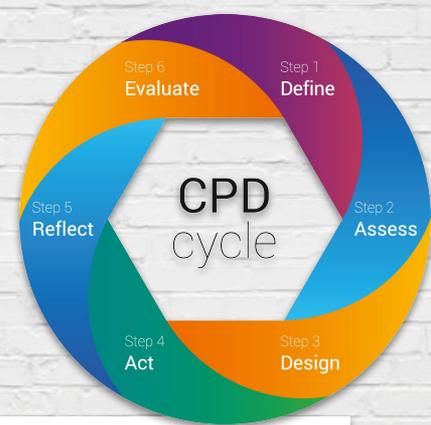




Stronge, J. H. (2010). *Le qualità degli insegnanti efficaci*. Roma: LAS.



Una nuova prospettiva: il *Teacher portfolio*



Tra gli oltre 160 eventi formativi previsti nella prossima edizione di **Fiera Didacta Italia**, online dal 16 al 19 marzo, segnaliamo il seminario di **giovedì 18 alle ore 16 "Il teacher portfolio per la professionalità docente"**.

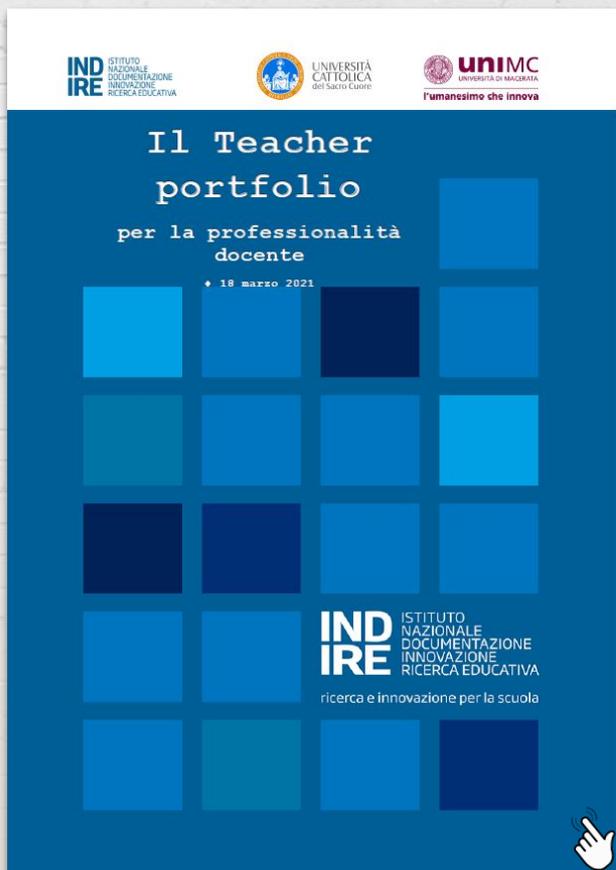
Il portfolio è uno strumento che ha come finalità la crescita professionale degli insegnanti. Serve a riflettere sulle attività svolte e sulle competenze possedute, permette di documentare le fasi significative della progettazione didattica e delle attività svolte in classe, e dà modo di fissare nuovi obiettivi da conseguire per acquisire o migliorare le proprie competenze.

Durante l'incontro sarà presentata un'iniziativa congiunta portata avanti **dall'Indire, dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e dall'Università di Macerata**, che punta a **proiettare un portfolio docenti in grado di accompagnare gli insegnanti con continuità fin dalle fasi iniziali della carriera**. Oggi non esiste ancora un **portfolio online che possa essere utilizzato nei diversi step dello sviluppo professionale**, dalla formazione iniziale universitaria, alla fase di ingresso in ruolo e poi in servizio. Se nella formazione in ingresso già da alcuni anni è stato introdotto, nella formazione iniziale universitaria sono infatti soltanto alcuni corsi di laurea di Scienze della formazione primaria ad adottarlo, mentre per la formazione in servizio l'e-portfolio è ancora solo una proposta. Le varie esperienze per ora procedono tra l'altro separate, e questo produce una certa frammentarietà che rende difficoltoso ragionare in ottica di *lifelong learning*.

A moderare l'incontro online, valido per ottenere il **certificato di frequenza all'attività formativa**, sarà la dirigente di ricerca Indire **Maria Chiara Pettenati**. Tra i relatori, **Pier Cesare Rivoltella** (Università Cattolica), **Patrizia Magnoler** (Università Telematica Pegaso), **Lorella Giannandrea** (Università di Macerata), **Pier Giuseppe Rossi** (Università di Macerata), **Anna Tancredi** (Indire).



Una nuova prospettiva: il *Teacher portfolio*



«La compilazione del portfolio per documentare lo sviluppo delle competenze è ormai un processo consolidato a livello internazionale e viene attuato sia con gli studenti nella scuola, sia con gli studenti universitari, sia nella formazione iniziale e in servizio. L'esigenza del portfolio emerge dalla concezione del docente come **professionista della formazione la cui crescita è sempre connessa alla rivisitazione continua dei suoi vissuti e a percorsi riflessivi**. La relazione tra portfolio e professionalità e, quindi, tra portfolio a competenza va individuata nei seguenti passaggi:

- la competenza è visibile dal **modo in cui il soggetto mobilita le proprie risorse** e quelle presenti in contesto per affrontare la specifica situazione;
- la competenza si sviluppa grazie a un **processo riflessivo** che permette di individuare il modo in cui il soggetto ha affrontato la situazione esaminando i dati di contesto, le decisioni prese, le posture attuate e i risultati ottenuti;
- la “lucidità” che emerge dal processo riflessivo consente di trasferire, da una situazione all'altra, quanto precedentemente appreso e di ricontestualizzarlo in modo consapevole trasformando, applicando, integrando con nuove conoscenze e abilità, se necessario;
- la documentazione di quanto è accaduto o è stato prodotto/usato in una situazione supporta la ricostruzione delle azioni non solo temporale, aiuta a recuperare o assegnare un significato agli eventi;
- la documentazione deve essere dinamica, multimodale e in grado di mostrare **l'evoluzione di una specifica competenza in un tempo dato.**»

Una proposta operativa

IND IRE ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA

UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore

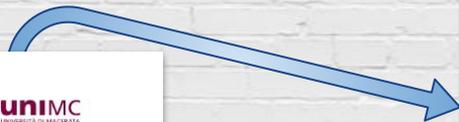
unimc UNIVERSITÀ DI MACERATA
l'umanesimo che innova

Il Teacher portfolio

per la professionalità docente

18 marzo 2021

IND IRE ISTITUTO NAZIONALE DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE RICERCA EDUCATIVA
ricerca e innovazione per la scuola



Il mio taccuino del Corso

Didattica Digitale Integrata e valutazione

15 aprile - 11 maggio 2021

Nome: _____

Scuola: _____

g. arzo Istituto di Istruzione Superiore



L'ombrello e la bussola della propria coscienza professionale

- Che cosa vorrei assolutamente trasmettere ai miei studenti?
- Che cosa del mio insegnamento assolutamente vorrei che rimanesse ai miei studenti di qui a vent'anni?
- In che cosa io vorrei davvero "fare la differenza" nella vita dei miei allievi?
- Quali "freccette" al proprio "arco" devono avere i ragazzi per aver successo nella vita e nel lavoro?
- Che cosa deve assolutamente trasmettere la scuola ai ragazzi di oggi?
- Che cosa caratterizza il mio modo di insegnare?
- In che cosa credo fortemente come insegnante?
- A cosa non intendo assolutamente rinunciare quando lavoro con i miei studenti?



LEZIONE I
UNIT 4

Ombrello e bussola

prof. Angelo Chiarle



padlet

Angelo Chiarle + 812 - 4m

Il mio ombrello personale

Quali sono i tuoi principi-guida, ovvero i valori educativi per te stessa/o fondanti? Qual è la tua buona domanda?

L'utilizzo del pensiero computazionale anche tra gli insegnanti

Il **teorema di Böhm-Jacopini**, enunciato nel 1966[1] dagli informatici italiani Corrado Böhm e Giuseppe Jacopini, è un teorema di **informatica teorica** che afferma che qualunque **algoritmo** può essere implementato utilizzando tre sole strutture dette **strutture di controllo**: la **sequenza**, la **selezione** ed il **ciclo** o iterazione. Forse allora per la soluzione di problemi complessi avere una strategia per il raggiungimento di quello che voglio ottenere aiuta.

1a

IL MIO OMBRELLO PERSONALE - DANIELA D'ANDREA

- Che cosa vorrei assolutamente trasmettere ai miei studenti?
- La motivazione e la voglia di imparare in autonomia... Vorrei che la scuola fosse vista dal loro punto di vista come una grande possibilità e non come un obbligo inutile.
- Che cosa del mio insegnamento assolutamente vorrei che rimanesse ai miei studenti di qui a vent'anni?
- Vorrei lasciare un ricordo positivo soprattutto dal punto di vista umano. Una figura motivante, ma non legata alla prestazione scolastica.
- In che cosa io vorrei davvero "fare la differenza" nella vita dei miei allievi?
- Essere una figura di supporto e non "giudicante". Un esempio positivo.
- Quali "freccette" al proprio "arco" devono avere i ragazzi per aver successo nella vita e nel lavoro?
- Curiosità, volontà, perseveranza, resilienza, motivazione.
- Che cosa deve assolutamente trasmettere la scuola ai ragazzi di oggi?

Fabrizio

La domanda da cui vorrei partire è: **COME POSSO GENERARE IL SENSO CRITICO NEI MIEI STUDENTI E LA CAPACITÀ DI RAGIONARE SENZA RECEPIRE PASSIVAMENTE CIO' CHE VIENE LORO TRASMESSO?**

Il mio obiettivo è sicuramente quello di far conoscere gli aspetti più importanti della materia che insegno, ma non solo! Vorrei riuscire a trasmettere loro che ciascuno di noi ha dei limiti, nella scuola, nel lavoro e nella vita quotidiana! La cosa più importante e più difficile è riuscire a non arrendersi mai, cercando di impegnarsi al massimo per raggiungere gli obiettivi prefissati: questo potrà dare ad ognuno di loro una grande soddisfazione! E' necessario stimolare la loro curiosità, contrastare la loro noia, il loro rifiuto verso determinate materie, verso gli insegnanti! E ciò diventa anche una nostra sfida!

IL MIO OMBRELLO PERSONALE - AUGUSTA SANGALLI

- Che cosa vorrei assolutamente trasmettere ai miei studenti?
- La possibilità di trovare autonomamente il metodo per raggiungere le soluzioni ai loro questi
- Che cosa del mio insegnamento assolutamente vorrei che rimanesse ai miei studenti di qui a vent'anni?
- Il ricordo di aver condiviso un periodo della loro vita insieme e di aver arricchito anche di poco la loro cultura
- In che cosa io vorrei davvero "fare la differenza" nella vita dei miei allievi?
- Essere un porto sicuro per loro anche quando si sentono naufragare nel loro problemi
- Quali "freccette" al proprio "arco" devono avere i ragazzi per aver successo nella vita e nel lavoro?
- Costanza, curiosità, volontà
- Che cosa deve assolutamente trasmettere la scuola ai ragazzi di oggi?
- Metodo e passione e speranza

IL MIO OMBRELLO BARBARA BOTTALLO

La domanda è: "Che cosa voglio trasmettere ai miei alunni che non dimentichino per tutta la loro vita e che li aiuti a svolgere il lavoro che vorranno e ad essere cittadini davvero inclusivi? (ed a non dimenticarsi di me?)"

Tiziana

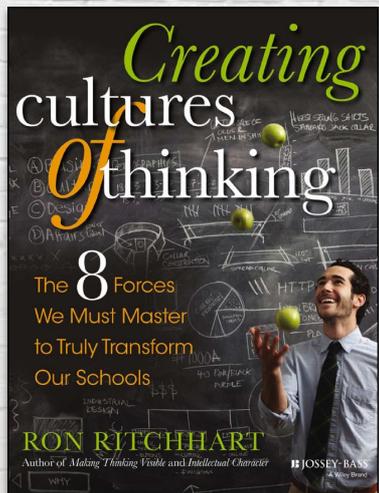
La prima domanda che mi viene spontanea è quella con cui mi confronto ogni giorno entrando in classe:

- Che cosa del mio insegnamento assolutamente vorrei che rimanesse ai miei studenti di qui a vent'anni?

Sicuramente mi piacerebbe sapere che ogni giorno i miei allievi faranno le loro scelte senza seguire mode, senza omologarsi alla massa, ma solo con consapevolezza e responsabilità. Se per muoverci in questa direzione scriviamo meno pagine o lasciamo da parte i nomi comuni e astratti, non importa... Questa mia scelta comporta un modo

La riflessioni dei colleghi iscritti al MOOC *Strategie di valutazione e insegnamento per la classe digitale* (2017)

E se incominciasse una nuova storia ...



Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking. The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 29-30



«Inventare una nuova storia richiede non solo di ripensare lo scopo e la visione dell'istruzione, ma anche di esaminare il modo in cui le scuole operano e funzionano come trasmettitori di quella visione. [...] Creare e inviare nuovi messaggi non è un compito facile. [...] La **vecchia storia e le sue pratiche di accompagnamento sono piuttosto radicate in noi come studenti, insegnanti e genitori, rendendo facile cadere in modi familiari di fare le cose.** [La sfida è] **mettere in scena una storia diversa.** Ma prima dobbiamo permetterci di sognare una nuova visione e articolarne l'essenza. [...]

Consideriamo alcuni “E se” che suggeriscono una nuova storia:

- E se le scuole si occupassero meno di preparare gli studenti per i test e più di prepararli per una vita di apprendimento?
- E se le scuole misurassero il successo non in base a ciò che le persone hanno fatto agli esami ma in base a cosa i gruppi sono riusciti a realizzare insieme?
- E se le scuole prendessero lo sviluppo del carattere intellettuale degli studenti come la vocazione più alta?
- E se la comprensione e l'applicazione di abilità e conoscenze fossero l'obiettivo piuttosto che la semplice acquisizione di conoscenze?
- E se gli studenti fossero davvero impegnati nel loro apprendimento piuttosto che semplicemente conformarsi alle procedure scolastiche come vengono fatte per loro?
- **E se gli studenti avessero un maggiore controllo sul loro apprendimento?**

C'è una serie infinita di domande “E se” che potremmo porre per aiutarci a ripensare le nostre scuole e a **sognare una nuova visione dell'istruzione**».

... a partire proprio dalla valutazione?

1. Quali sono i principali tipi e scopi di valutazione che gli insegnanti usano solitamente?
2. In che modo le valutazioni forniscono *feedback* agli insegnanti? Agli studenti?
3. Quali strategie possono utilizzare gli insegnanti per garantire l'allineamento della valutazione con il *curriculum* e l'istruzione? Quali strategie possono utilizzare gli insegnanti per progettare valutazioni valide?
4. Pensa a un'unità che hai insegnato o osservato. Quali tipi di valutazioni sono stati utilizzati per monitorare i progressi degli studenti? Come è stato fornito il feedback agli studenti? Come sono stati utilizzati i risultati della valutazione per monitorare e modificare le istruzioni?
5. In che modo insegnanti efficaci trasformano i dati di apprendimento degli studenti in informazioni utilizzabili per guidare le decisioni didattiche e soddisfare le esigenze degli studenti?
6. Quali difficoltà hai nella tua classe, scuola o distretto nell'usare i dati di valutazione e come puoi affrontarle?
7. Quali sono le caratteristiche chiave del *feedback* di qualità che migliora lo sforzo degli studenti e l'uso delle strategie di apprendimento?
8. In che modo insegnanti efficaci aiutano i loro studenti a ottenere il massimo dalle verifiche? Quali fattori dovrebbero essere considerati nell'assegnare i compiti agli studenti a rischio e agli studenti con capacità elevate?
9. In che modo gli insegnanti efficaci utilizzano le valutazioni per soddisfare le esigenze degli studenti a rischio? Di studenti ad alta capacità?



La Commissione Bianchi

Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 SCUOLA ED EMERGENZA Covid-19

RAPPORTO FINALE 13 LUGLIO 2020

IDEE E PROPOSTE PER UNA SCUOLA
CHE GUARDA AL FUTURO



Comitato di esperti
ED EMERGENZA COVID-19



Patrizio
Bianchi

Sul sistema educativo
si riflette l'immagine
del paese ed è nella
formazione che si gioca
il nostro sviluppo futuro.

il Mulino

NELLO SPECCHIO DELLA
SCUOLA



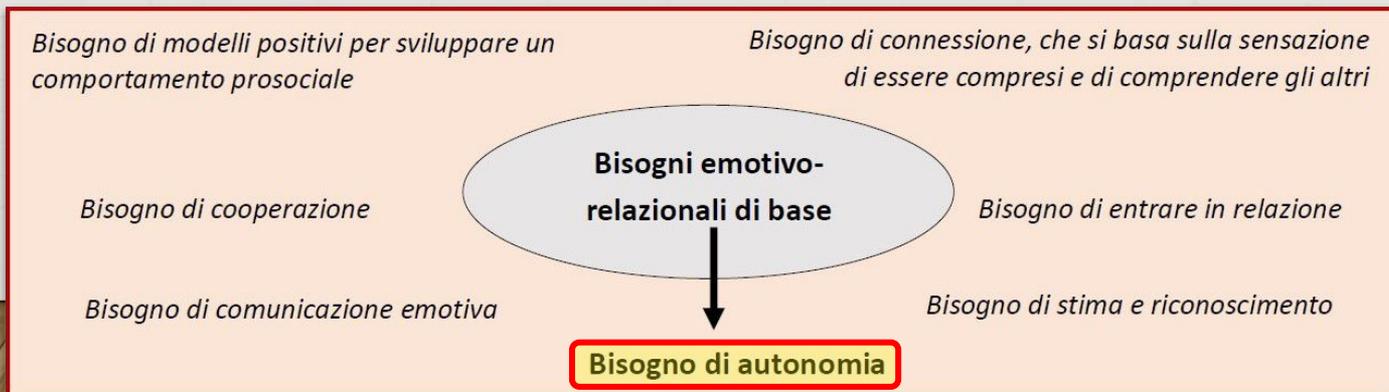
- Prof. **Bianchi Patrizio**, coordinatore, Università di Ferrara
- Dott.ssa **Carimali Lorella**, Liceo Scientifico "Vittorio Veneto" di Milano
- Prof. **Ceppi Giulio**, Politecnico di Milano
- Dott. **Di Fatta Domenico**, dirigente scolastico, Palermo
- Dott.ssa **Ferrario Amanda**, dirigente scolastico, Busto Arsizio (VA)
- Dott.ssa **Fortunato Maristella**, dirigente USR Abruzzo
- Prof.ssa **Lucangeli Daniela**, Università di Padova
- Prof. **Melloni Alberto**, Università di Modena-Reggio Emilia
- Dott.ssa **Pozzi Cristina**, Ceo & Co-founder Impactscool
- Dott. **Quacivi Andrea**, Amministratore delegato di Sogei
- Dott.ssa **Riccardo Flavia**, Istituto Superiore di Sanità
- Prof. **Ricciardi Mario**, Università di Bologna
- Prof.ssa **Riva Mariagrazia**, Università di Milano-Bicocca
- Prof. **Salatin Arduino**, IUSVE-ISRE
- Prof. **Sandulli Aldo**, LUISS Guido Carli
- Dott.ssa **Spinosi Mariella**, Ministero dell'Istruzione
- Dott. **Versari Stefano**, USR Emilia Romagna
- Prof. **Villani Alberto**, Società Italiana di Pediatria

- «porre più attenzione anche a quell'**educazione all'emotività ed alla affettività** che diviene strumento sempre più rilevante per una scuola che si propone di costruire comunità inclusive e partecipate. [...]. **Apprendimento ed emozioni sono le due facce della stessa medaglia**» (pp. 2, 30, 32).
- «Le competenze necessarie oggi per crescere come persone e come cittadini, si fondano sulla **capacità di utilizzare in modo consapevole e critico i nuovi strumenti di comunicazione e di analisi**, la capacità di comprendere e affrontare i cambiamenti continui che quest'epoca ci propone, la capacità di costruire comunità in grado di affrontare l'incertezza, **generare innovazione**, contrastare l'esclusione» (p. 3).
- «affrontare, in modo critico, proattivo e senza paura, la sempre più rapida trasformazione delle tecnologie, l'innovazione e i cambiamenti sociali ad essa conseguenti. In questo ambito, la **disponibilità delle nuove tecnologie digitali va intesa come una risorsa che può sopportare e integrare organicamente la didattica**» (pp. 3, 11).
- **Una scuola che valorizzi un'autonomia "responsabile e solidale"** (p. 4).
- «offerti, una disposizione alla creatività delle soluzioni dei problemi presentati ed ad una **disposizione al lavoro di gruppo**, in altre parole l'enfasi è su quelle "**collaborative problem-solving skills**" su cui l'OECD» (p. 15).
- «In tale logica si supera il paradigma del capitale umano per arrivare a quello di sviluppo umano, che enfatizza la persona nella sua interezza e nelle sue peculiarità. [...] un'idea nuova di scuola [...] dove lo sviluppo è preminente [...]. Si tratta di una scuola in grado di **formare persone capaci di pensare con la propria testa, e che abbiano il coraggio di usarla, sia nel lavoro che nella vita, che sappiano alimentare la ricerca, anima dell'innovazione, in qualsiasi settore**» (p. 18).

Highlights

Rapporto finale 13 luglio 2020

- «**formare un cittadino “situato”**, in armonia con la collettività di riferimento, idoneo a fornire il proprio contributo alla comunità» (p. 22).
- «Didattica inclusiva significa **capacità di collaborazione [...], capacità di progettazione [...], dimostrazione di efficacia [...]; attenzione alle emozioni e cura delle relazioni [...]**, rivisitare i curricula, andare all'essenziale delle competenze, **sfrondare ciò “che si fa perché si è sempre fatto e perché è nel libro di testo”**, riassegnare centralità allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, **trasformare ogni persona nel primo ingegnere di se stessa [...]. La scuola inclusiva è la scuola che valorizza le individualità e le potenzialità**» (pp. 24-25).
- «valorizzazione di ciò che la pandemia COVID-19 ha portato di positivo, l'**esperienza del “salto digitale”** dei nostri insegnanti, con i limiti accennati, costituisce punto di partenza per una **formazione mirata “a fare meglio”**, nella prospettiva di una **modifica radicale delle modalità didattiche tradizionali**» (p. 26).
- **Una scuola che valorizzi un'autonomia “responsabile e solidale”** (p. 4).
- I bisogni delle nuove generazioni: (p. 32)



- «**Il profilo dell'insegnante che la scuola dei nostri tempi richiede** si configura [...] come l'insieme il più possibile integrato e armonico delle seguenti competenze:
 - *culturale e disciplinare* [...];
 - *storico-pedagogica* [...];
 - *pedagogica*, volta alla comprensione dell'esperienza educativa, e alla individuazione dei diversi livelli dell'azione educativa: quale idea di educazione (e di educabilità), quali modelli educativi, quale **intenzionalità e progettualità educativa**; [...]
 - *psicologica* [...];
 - *metodologico-didattica* [...];
 - *digitale* [...];
 - *valutativa e autovalutativa*, tesa a favorire, alla luce dei diversi documenti e strumenti introdotti nel percorso scolastico, **la funzione formativa e di orientamento della valutazione**; ad accrescere la capacità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti in modo da promuovere sia un'adeguata competenza metodologica sia un **uso della valutazione funzionale alla crescita e all'emancipazione del soggetto valutato**;
 - *organizzativa* [...];
 - *relazionale* e di orientamento [...];
 - *di ricerca* e di documentazione [...];
 - *riflessiva*» (pp. 39-40).

- «**L'innovazione digitale è ineludibile per la scuola del XXI secolo** che ha la responsabilità di dare strumenti e linguaggi adeguati ad affrontare la nostra epoca per dare un senso al mondo, comprenderlo e interagire con esso con responsabilità e spirito critico. [...] la didattica deve cambiare [...] Anche nella didattica **il digitale** diventa strumento per **facilitare accessibilità, inclusione, collaborazione, condivisione, creazione, rielaborazione**. A supporto della didattica trasmissiva tradizionale, come pure di una didattica innovativa e attiva. Inutile censurare le potenzialità del digitale in ragione dei possibili rischi. Molto più intelligente utilizzarla pienamente ponendo attenzione ai rischi correlati» (p. 50).
- «evitando forzature ed accelerazioni imposte. L'idea del raggiungimento uniforme su tutto il sistema scolastico del massimo grado di realizzazione di una didattica digitale costituisce un **obiettivo non realistico** anche nel medio termine. [...] **Il digitale non è di per sé elemento di innovazione didattica**. [...] utilizzare il digitale là dove esso aiuti realmente i processi di apprendimento e non per un'aurea [sic] di innovazione fine a sé stessa; favorendo la contaminazione fra strumenti nuovi e vecchi, tra digitale ed analogico, senza contrapposizioni ideologiche e con un approccio pragmatico. **Vi è la necessità di superare la sterile dicotomia tra didattica tradizionale e didattica innovativa**» (p. 51).
- «**Si dia spazio ad attività centrate sugli studenti che divengono protagonisti nella costruzione dei propri processi di apprendimento e del proprio sapere**» (p. 51).
- «una scuola in cui l'allievo, supportato dall'uso del digitale, fonda e amplia il proprio sapere sulla ricerca, sul confronto di mappe cognitive, sulla **costruzione di saperi condivisi**, sulla **progettazione e la realizzazione concreta**. **Una scuola luogo in cui poter allenare creatività e pensiero critico**; in cui portare ai pari il proprio contributo originale» (p. 52).

- «La scuola è chiamata ad interagire e mettere in discussione critica le molteplici formalizzazioni via via elaborate. Oggi si parla ad esempio di:
 - Learning by doing;
 - Project based learning e Authentic Learning;
 - Cooperative learning;
 - Problem solving;
 - Game based learning;
 - Design Thinking / Design based learning;
 - Inquiry based learning;
 - Challenge based learning;
 - Peer education.

Queste appena elencate, come tutte le altre possibili diverse metodologie, **sono valutabili nella misura in cui consentono la personalizzazione degli apprendimenti**, tenendo conto delle esigenze didattiche per fascia di età e dei diversi bisogni educativi speciali» (p. 52).

Highlights

Un nuovo paradigma della valutazione

Il dibattito sulla valutazione degli apprendimenti, da sempre “vivace”, si allarga ora al tema della valutazione “di” e “con” il digitale. Le attività realizzate con questi strumenti necessitano di indicatori e descrittori specifici, concentrando il focus, ovviamente, sulla competenza e non sul mero uso di app e strumenti.

Fondamentale rafforzare ulteriormente la formazione dei docenti in questo ambito. Essi devono divenire capaci di adottare strumenti valutativi coerenti, chiari e condivisi sia a livello collegiale che con gli studenti e le famiglie.

Oggi più che mai, l'uso del digitale nella didattica deve aiutare i docenti e gli studenti a capire che la valutazione non può essere unicamente valutazione di prodotto, ma anche valutazione di processo. Le modalità di lavoro collaborativo, le possibilità di condivisione, l'accesso alla mole di contenuti facilmente reperibili in rete devono spingere i docenti a prestare la massima attenzione a tutte le fasi dell'apprendimento. Per questo sarà utile familiarizzare con strumenti valutativi di vario tipo: checklist, performance list, schede di osservazione, diari di bordo, questionari fino ad arrivare ovviamente a rubriche di valutazione strutturate e condivise a livello collegiale. In un contesto di valutazione formativa, strumenti quali le checklist e le rubriche di valutazione possono inoltre incentivare il processo di autovalutazione degli studenti stessi.

È importante notare che, con l'utilizzo del digitale si apre la possibilità di muoversi verso approcci più personalizzati basati sui dati raccolti durante la fruizione della didattica. Così, sarà possibile comprendere quali siano i punti che i singoli studenti hanno trovato più difficili e che quindi richiedono un approfondimento individuale. Dall'altro i dati potrebbero evidenziare l'efficacia della lezione stessa, fornendo un importante feedback al docente rispetto alla propria attività. Questo fattore è importantissimo per consentire un approccio alla didattica che sia in grado di sperimentare nuove forme, con un costante monitoraggio dei risultati.

un po' utopistico

(pp. 52-53)

Rivedere il curriculum di base

Occorre abbandonare una visione enciclopedica delle discipline di studio e inoltrarsi verso un curriculum essenziale che metta al centro i contenuti e gli strumenti fondamentali del conoscere, che promuova processi e metodi per l'apprendimento, che sviluppi competenze per la vita. Non significa fare "meno" scuola, ma andare più in profondità, utilizzando meglio tempi e spazi disponibili. La revisione del curriculum richiede anche di espandere la proposta educativa nelle esperienze fuori della scuola, nel contatto con i beni culturali e ambientali di ogni comunità, nelle occasioni di incontro e conoscenza attraverso le potenzialità offerte dalle nuove tecnologie. Alla luce di ciò sarebbe auspicabile una rivisitazione delle "Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" collegandoli con una lettura attenta dei curricula realmente praticati.

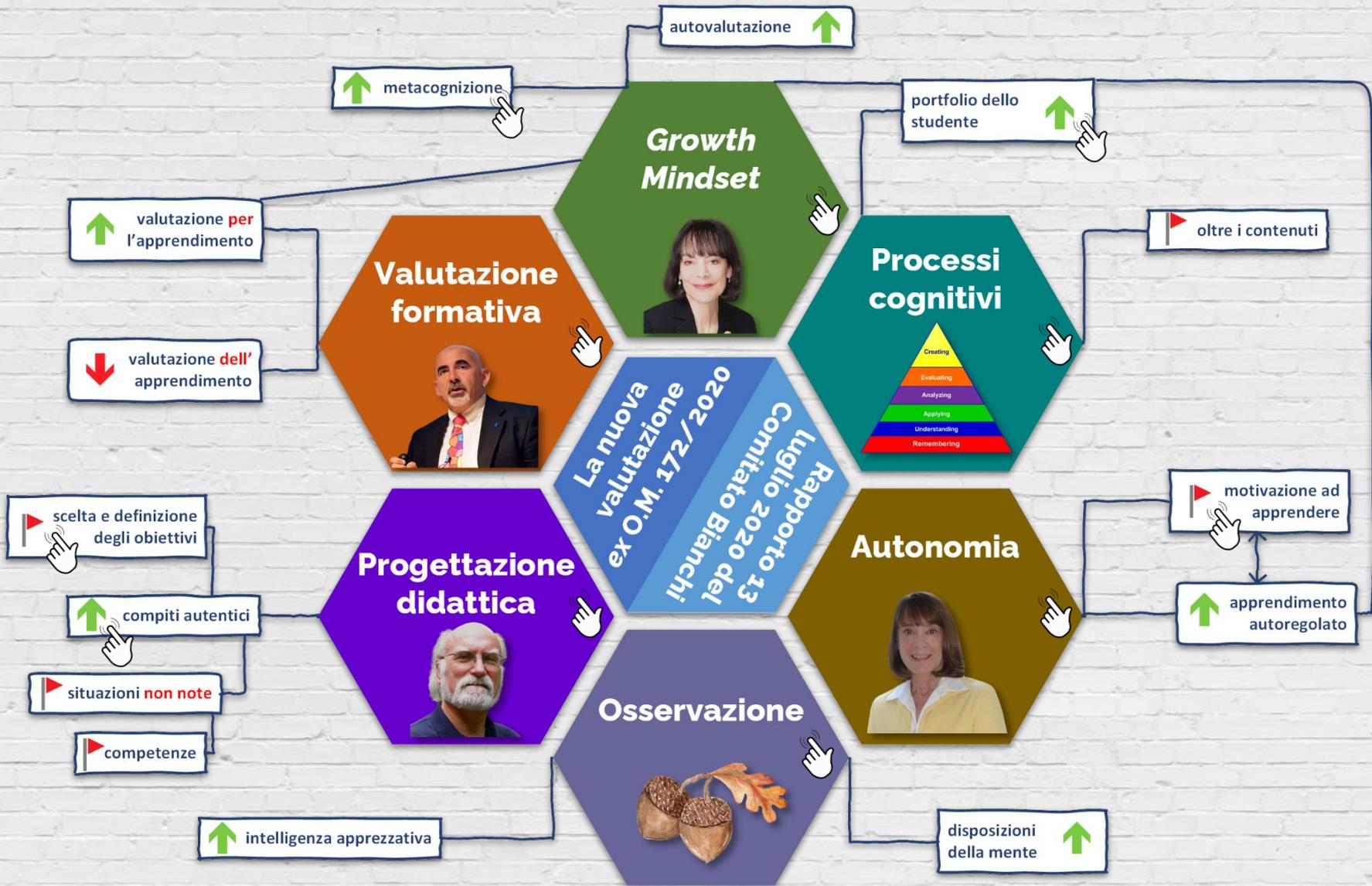
Incentivare la didattica per competenze

Nella DAD, sperimentata nella fase di sospensione delle attività in presenza, non sempre ha trovato spazio la didattica per competenze. È opportuno quindi promuovere una didattica innovativa problematizzando l'insegnamento, contestualizzando l'apprendimento, sviluppando il pensiero divergente, curando la padronanza del linguaggio, promuovendo esperienze di cittadinanza, responsabilizzando gli alunni a partecipare alla vita della comunità e a prendersi cura del bene comune

Promuovere la valutazione formativa

La valutazione è inevitabile nelle azioni umane come nell'apprendimento, ma è importante che sia prima di tutto una valutazione formativa e proattiva. Una valutazione che fornisca all'alunno informazioni sul suo processo di apprendimento che indichi gli aspetti da migliorare e le modalità per ottenere il miglioramento; che motivi l'alunno ad apprendere attraverso l'apprezzamento dei progressi effettuati; che incoraggi l'autovalutazione; che si trasformi alla fine in indicazioni dei livelli di apprendimento raggiunti.

- **Scuola Secondaria di I grado:** «È necessario che ci sia una **costante valutazione del processo di apprendimento** e dei risultati conseguiti, condotta secondo una metodologia di tipo riflessivo» (p. 76)
- **Scuola Secondaria di II grado:** «La situazione concreta delle scuole ha mostrato di essere spesso ancora lontana dalla convinta e diffusa assunzione di un modello di progettazione e valutazione “per competenze”, **lasciato spesso alla sola buona volontà dei docenti**. In particolare, ha pesato molto l’incoerenza tra questi orientamenti generali e le forme via via assunte dall’esame di Stato, rimasto ancora impostato in modo tradizionale. La **mancaanza di coerenza tra la progettazione e la valutazione** ha influito a sua volta negativamente sulla sperimentazione di metodologie didattiche innovative, sulla promozione della didattica laboratoriale e per progetti, **lasciando spesso sullo sfondo il coinvolgimento attivo e la presa in carico dei processi di apprendimento degli studenti**» (p. 78).
- **Proposte:** «**essenzializzazione** (a partire dall’identificazione dei nuclei fondanti dei saperi), nella prospettiva di una **maggiore personalizzazione dei percorsi** (sia per gli studenti più svantaggiati che per quelli eccellenti), ad esempio **attraverso l’aumento della quota di opzionalità a disposizione degli studenti**» (p. 78).
- «**Gli studenti da spettatori ad attori** [...] Importante incentivare ancor di più ed estendere l’utilizzo di una didattica esperienziale e digitale, che consenta agli studenti di **lavorare in gruppo**, di confrontarsi con i fatti, di analizzare ed elaborare i dati, **co-creando** e superando barriere geografiche, economiche e sociali» (p. 93).
- «Supportando ogni percorso con **progettualità condivise, intenzionali, flessibili e rigorose che privilegino l’apprendimento collaborativo, il pensiero critico e creativo**, la **capacità di pianificare e gestire itinerari di apprendimento, favorendo la co-partecipazione degli studenti, anche dei più piccoli**;
- pensare alla nuova organizzazione **basandosi non sulle “mancanze” degli alunni ma sulle loro risorse e potenzialità, intese anche come ricchezza da offrire agli altri**» (p. 127).



↑ metacognizione

autovalutazione ↑

portfolio dello
studente ↑

***Growth
Mindset***



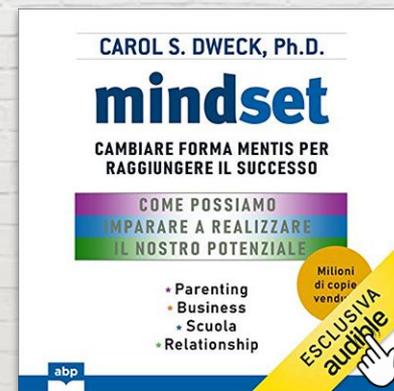
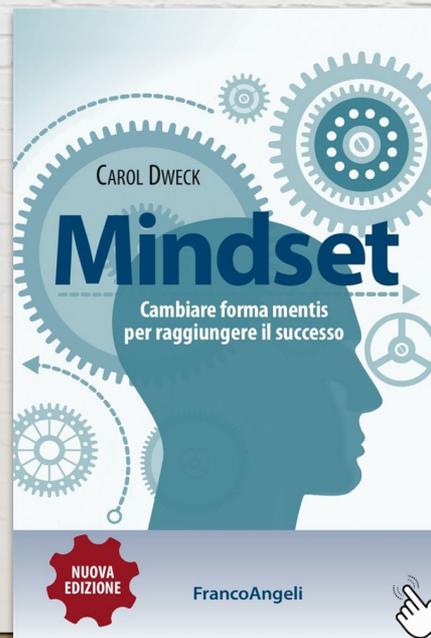
Insegnare a crescere

La potenza di un Semplice
"non ancora"



sottotitoli in italiano

Dweck, C. (2017). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli (Original Ed. 2006).



Come si trasmette una mentalità di crescita?

«La capacità di crescere è al centro dello sviluppo del bambino. È importante sottolineare che il riconoscimento dei bambini della loro capacità di crescere può stimolare il loro successo e l'apprendimento.

Le convinzioni sulla capacità di far crescere le proprie capacità sono chiamate *teorie implicite o mentalità (mindset)*. I bambini con una mentalità più fissa credono di avere una certa capacità e di non poter fare molto per cambiarla. I bambini con più di una mentalità di crescita invece credono di poter sviluppare le loro capacità attraverso il duro lavoro, buone strategie e istruzioni da parte degli altri.

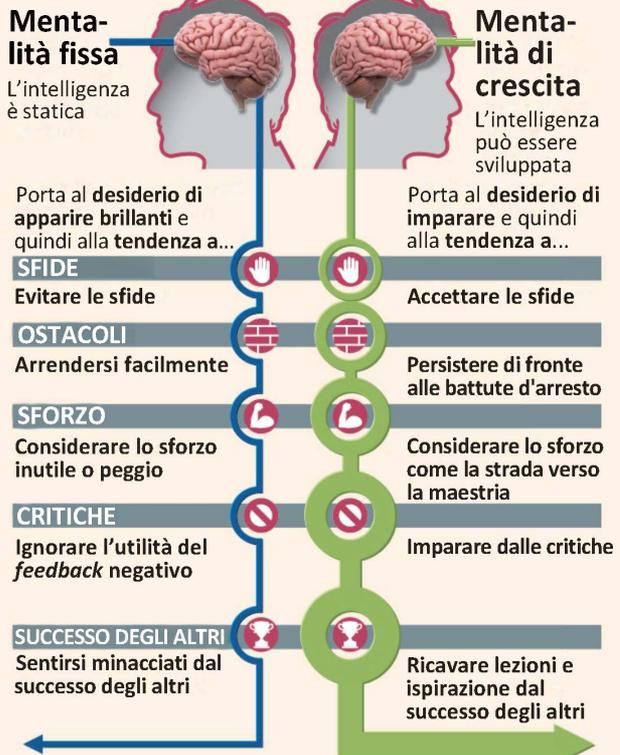
Queste due convinzioni sono **modi in cui i bambini comprendono sé stessi** e creano **percorsi diversi** per l'apprendimento.

Da dove vengono queste mentalità? Cioè, in che modo gli adulti promuovono la mentalità di crescita nei bambini? Abbiamo pensato che sarebbe stato relativamente semplice per gli adulti trasmettere ai bambini una mentalità di crescita. Tuttavia, una nuova ricerca sfida questa idea; molti genitori e insegnanti che hanno una mentalità di crescita non la trasmettono.»

Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), p. 1849.



Genitori, occhio alla risposta!



Come risultato, possono appiattirsi presto e raggiungere un risultati inferiori rispetto al pieno potenziale. Tutto ciò conferma una **visione deterministica del mondo.**

Come risultato, raggiungono livelli di realizzazione sempre più elevati. Tutto ciò conferisce loro un **più grande senso di libero arbitrio.**



Lode e feedback sulla mentalità di crescita

DI' QUESTO	NON QUESTO
"Vedo che hai lavorato così duramente su questo!" <i>Di' questo perché</i> aiuta i tuoi figli a capire che apprezzi i loro sforzi.	"Sei così intelligente!" <i>Non dire questo perché</i> li fa pensare all'intelligenza come a una qualità fissa.
"Sembra che sia ora di provare una nuova strategia". <i>Di' questo perché</i> fa sapere ai tuoi figli che controllano i risultati facendo delle scelte.	"Va bene. Forse non sei tagliato per questo!" <i>Non dire questo perché</i> fa pensare ai tuoi figli di non avere la capacità di migliorare.
"Mi piace guardarti mentre fai questo". <i>Di' questo perché</i> trasmette un messaggio di approvazione di un'attività che provano piacere a svolgere, indipendentemente dal risultato.	"Questo ti viene in modo naturale!" <i>Non dire questo perché</i> la prossima volta che i tuoi figli falliscono o commettono un errore, potrebbero pensare di non avere in fin dei conti quel talento.
"Sembra che sia stato troppo facile per te. Troviamo qualcosa di stimolante in modo che il tuo cervello possa crescere". <i>Di' questo perché</i> insegna ai bambini che l'apprendimento dovrebbe essere impegnativo e, se i compiti sono troppo facili, il tuo cervello non cresce.	"Giusto! Lo hai fatto davvero rapidamente e facilmente; ottimo lavoro!" <i>Non dire questo perché</i> lodare i compiti completati senza molto sforzo dipinge lo sforzo in una luce negativa e incoraggia una mentalità fissa.
"Non è giusto. Non lo capisci ancora. Quali strategie puoi provare per capirlo meglio?" <i>Di' questo perché</i> è importante essere onesti su ciò che tuo figlio sa e non sa, ma spiega anche che credi nella sua capacità di migliorare.	"Non è giusto. Stai facendo attenzione in classe? Sembra che tu non ci stia nemmeno provando." <i>Non dire questo perché</i> la risposta di lotta o fuga potrebbe impedire a tuo figlio di fare il massimo sforzo in classe.
"È stato davvero difficile. Il tuo impegno è stato ripagato! La prossima volta sarai pronto per questo tipo di sfida!" <i>Di' questo perché</i> ricordare ai bambini come sono stati in grado di superare le sfide facendo molti sforzi coltiva una mentalità di crescita.	"È stato davvero difficile. Sono così felice che sia finita e che tu non debba farto di nuovo". <i>Non dire questo perché</i> ci saranno sempre più sfide e i bambini dovrebbero sentire di avere gli strumenti per ciò che verrà dopo.



Mentalità fissa L'intelligenza è statica

Porta al desiderio di apparire intelligenti e quindi alla tendenza a ...

Le persone che hanno una Mentalità fissa credono che "Noi siamo come siamo", ma ciò non significa che abbiano meno desiderio di chiunque altro di un'immagine positiva di sé. Quindi, ovviamente, vogliono fare bene e sembrare di essere intelligenti.

... evitare le sfide

Una sfida, per definizione, è difficile e il successo non è assicurato. Quindi, piuttosto che rischiare di fallire e di avere un impatto negativo sulla propria immagine di sé, le persone con Mentalità fissa spesso evitano le sfide e si limitano a ciò che già sanno di poter fare bene.

... arrendersi facilmente di fronte agli ostacoli

Lo stesso pensiero si applica agli ostacoli. La differenza è che le sfide sono cose che possono decidere se affrontare, mentre gli ostacoli sono forze esterne che si frappongono sulla loro strada.

... considerare lo sforzo inutile o peggio

Le persone con Mentalità fissa si chiedono: "Che senso ha lavorare sodo e fare sforzi se in seguito potrei essere ancora al punto di partenza?". La loro visione del mondo dice loro che lo sforzo è una cosa spiacevole che in realtà non paga dei dividendi, quindi la cosa intelligente da fare è evitarlo il più possibile.

... ignorare le critiche o un feedback negativo utile

Logicamente, la Mentalità fissa porta le persone a credere che qualsiasi critica alle loro capacità sia critica nei loro confronti come persone. Un feedback negativo utile viene ignorato, nel migliore dei casi, e preso come un insulto per il resto del tempo. Questo di solito scoraggia le persone che sono intorno a un individuo con una Mentalità fissa e, dopo un po', smettono di dare feedback negativi. Questo isola ulteriormente quella persona da influenze esterne che potrebbero generare qualche cambiamento.

... sentirsi minacciati dal successo degli altri

Gli individui con Mentalità fissa vedono il successo degli altri come parametri di riferimento rispetto ai quali faranno una brutta figura. Quando altri hanno successo, cercheranno di convincere sé stessi e le persone intorno a loro che il successo è stato dovuto o alla fortuna (perché quasi tutto è dovuto alla fortuna nel mondo della Mentalità fissa) o ad azioni discutibili. Possono tentare di offuscare il successo degli altri tirando in ballo cose completamente scollegate ("Sì, ma lo sapevi che lei...").

Tutto ciò conferma una visione deterministica del mondo.

Come risultato, possono appiattirsi presto e raggiungere risultati inferiori rispetto al loro pieno potenziale.

Gli individui con una mentalità fissa non raggiungono il loro pieno potenziale e le loro convinzioni si nutrono di sé stesse, formando circuiti di feedback negativi. Essi non cambiano o migliorano per gran parte del tempo, se mai, e quindi per loro questo conferma che "Noi siamo come siamo".



© trad. Angelo Chiarle MXC

Mentalità di Crescita L'intelligenza può essere sviluppata

Porta al desiderio di imparare e quindi alla tendenza a ...

Se hai una Mentalità di Crescita, credi che l'intelligenza possa essere sviluppata, che il cervello possa essere coltivato e rafforzato, come un muscolo che può essere allenato. Questo porta al tuo desiderio di migliorare.

... accettare le sfide

E come si migliora? Per prima cosa accetti le sfide perché sai che dall'altra parte ne uscirai più forte.

... persistere di fronte alle battute d'arresto

Allo stesso modo, ostacoli o contrattempi esterni non ti scoraggiano. La tua immagine di te non è legata al tuo successo o al modo in cui apparirai agli altri. Il fallimento è un'opportunità per imparare e quindi, qualunque cosa accada, vincerali.

... considerare lo sforzo come la strada verso la maestria

Come individuo con Mentalità di Crescita, vedi lo sforzo come necessario per crescere e padroneggiare abilità e conoscenze utili; non consideri lo sforzo come qualcosa di inutile o da evitare. Non sei bloccato dalla paura di dover fare un tentativo, o addirittura di lavorare sodo, e che il fallimento è possibile.

... imparare dalle critiche

Le critiche e il feedback negativo sono fonti di informazione. Ciò non significa che valga la pena di accettare tutte le critiche o che nulla debba mai essere preso sul personale. Come individuo con Mentalità di Crescita, sai che puoi continuare a cambiare e migliorare, quindi non percepisci il feedback negativo come direttamente su di te come persona, ma piuttosto sullo stato attuale delle tue capacità.

... ricavare lezioni e ispirazione dal successo degli altri

Vedi il successo degli altri come fonte di ispirazione, opportunità di informazione per imparare. Gli individui con Mentalità di Crescita non vedono il successo come un gioco competitivo a somma zero con gli altri.

Come risultato, raggiungi livelli di successo sempre più elevati.

Tutto ciò ti conferisce un più grande senso di libera volontà.

Come individuo con Mentalità di Crescita, noti i tuoi miglioramenti e questo crea cicli continui di feedback positivi che ti incoraggiano a continuare a imparare e migliorare. La maggior parte delle persone non ha una Mentalità di Crescita al 100% o una Mentalità fissa al 100%; la maggior parte di noi ne ha un po' di entrambe. La buona notizia è che è possibile cambiare la tua visione del mondo da Mentalità fissa a Mentalità di Crescita. La ricerca di Carol Dweck indica che sia ai bambini sia agli adulti si può insegnare a cambiare la propria mentalità.



© trad. Angelo Chiarle MXC



L'arte dell'incoraggiamento

Mentalità di crescita

Cosa dire:

“Quando impari a risolvere un nuovo tipo di problema, cresce il tuo cervello matematico!”

“Se ti sorprendi a dire: ‘Non sono un matematico’, aggiungi la parola ‘ancora’ alla fine della frase.”

Mentalità fissa

Che cosa non dire:

“Non tutti sono bravi in matematica. Fai del tuo meglio.”

“Va bene lo stesso, forse la matematica non è uno dei tuoi punti di forza.”

“Quella sensazione che la matematica sia difficile è la sensazione del tuo cervello che cresce.”

“Il punto non è ottenere tutto subito. Il punto è far crescere la tua comprensione passo dopo passo. Cosa puoi provare dopo?”

“Non preoccuparti, lo otterrai se continui a provare.”*

*Se gli studenti utilizzano strategie sbagliate, i loro sforzi potrebbero non funzionare. Inoltre possono sentirsi particolarmente inetti se i loro sforzi sono infruttuosi.

“Grande sforzo! Hai fatto del tuo meglio.”*

*Non accettare prestazioni meno che ottimali dai tuoi studenti.

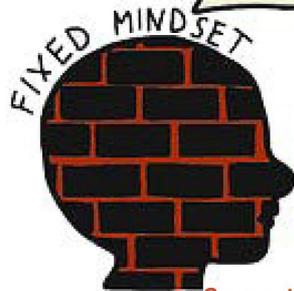


FDNTE: Carol Dweck



Metacognizione e autovalutazione per la crescita

10 Affermazioni con una mentalità di crescita



Che cosa posso dire a me stessa/o?

INVECE DI
PENSARE:

Non sono bravo in questo.

Sono bravissima/o in questo.

Mi arrendo.

Questo è troppo difficile.

Non posso migliorarlo.

Non riesco proprio a fare matematica.

Ho fatto un errore.

Lei è così intelligente e io non sarò mai così intelligente.

Va abbastanza bene.

Il piano "A" non ha funzionato.

PROVA A PENSARE:

1 Che cosa mi manca?

2 Sono sulla strada giusta.

3 Userò alcune delle strategie che abbiamo imparato.

4 Questo potrebbe richiedere un po' di tempo e fatica.

5 Posso sempre migliorare quindi continuerò a provare.

6 Allenerò il mio cervello in Mate.

7 Gli errori mi aiutano a imparare meglio.

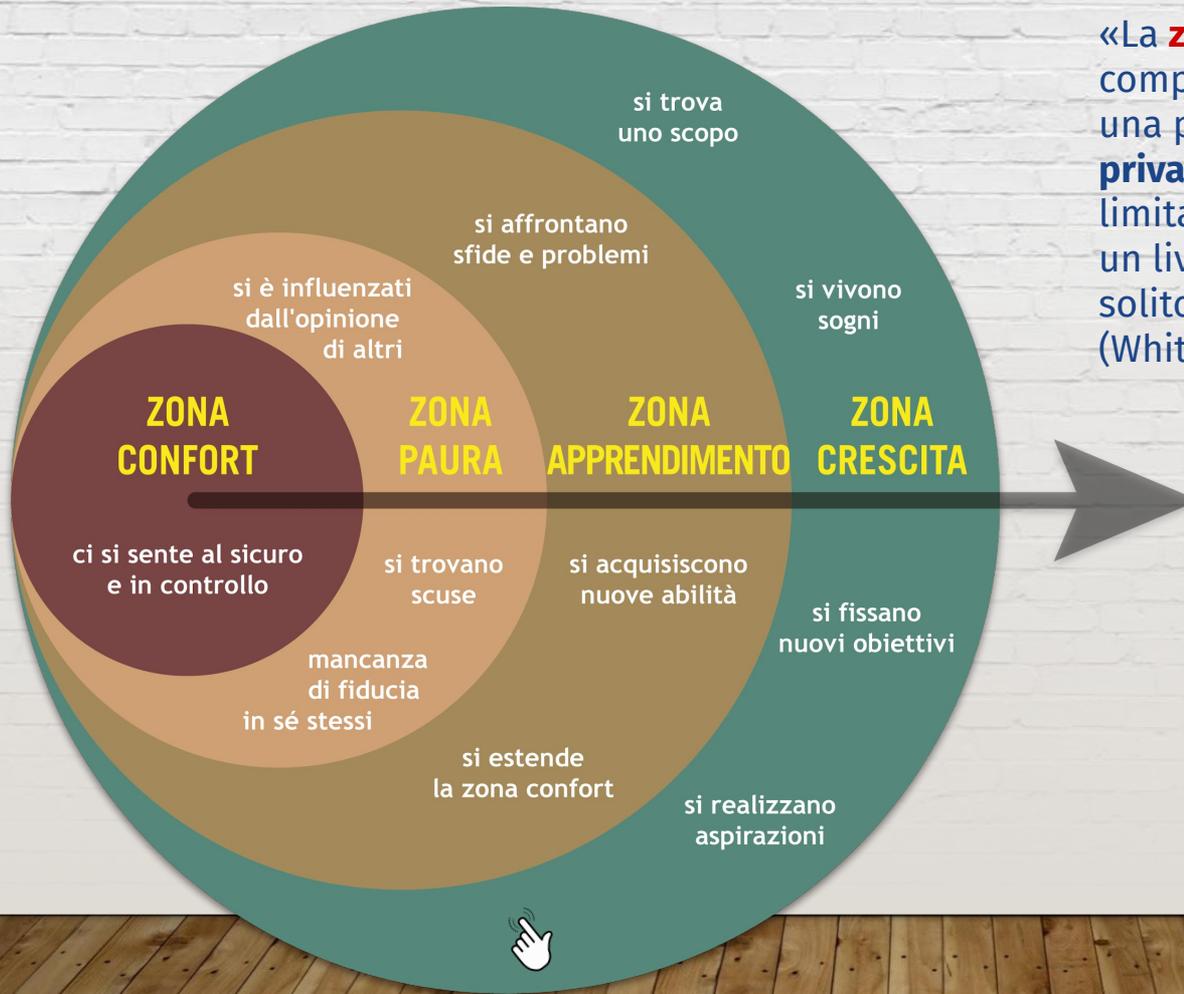
8 Voglio capire come lei lo fa.

9 È davvero il mio lavoro migliore?

10 Per fortuna l'alfabeto ha ancora 25 lettere!



Il dinamismo della crescita



«La **zona confort** è uno stato comportamentale all'interno del quale una persona opera in una **condizione priva di ansia**, utilizzando un insieme limitato di comportamenti per fornire un livello costante di prestazioni, di solito **senza un senso di rischio**» (White 2008).



Innescare il dinamismo dell'autoappropriazione



In definitiva, lo strumento del portfolio offre la possibilità di recuperare lo studente a una **dimensione personale, educativa e autovalutativa** del proprio processo di apprendimento.

(Comoglio, 2004, p. 16)

Chiarle, A. (2011). Quando valutare a scuola stanca: nuove prospettive tra *cooperative learning* e disposizioni della mente. In *Formare per Innovare. Il Cooperative Learning nella Provincia di Torino* (pp. 51-78). Torino: Provincia di Torino, p. 75.

Obiettivi educativi e formativi del Portfolio dello studente



Cosa è il portfolio dello studente?



«Il portfolio è una raccolta di “prodotti” dello studente. Di conseguenza, una raccolta di figurine, di minerali o di insetti o di farfalle non costituisce un portfolio. Di norma nel portfolio viene inserito tutto ciò che è il risultato dell’elaborazione, della fatica, dell’impegno, della ricerca, dell’apprendimento dello studente. Tali “prodotti” possono essere appunti, ricerche, commenti, mappe semantiche, manufatti, il risultato di prestazioni libere o richieste, disegni o composizioni scritte, registrazioni o altro ancora. L’importante è che ciò che viene raccolto porti “l’impronta” dello studente ovvero “il segno-di-qualcosa-fatto-da-lui” o del quale egli è l’autore.

Qualcuno potrebbe ancora chiedere: “Il segno di che cosa?” Possiamo dire con maggiore precisione e i prodotti dovrebbero portare il segno di uno (o più) di questi aspetti dello studente: interesse, impegno, motivazione, orientamento di stile cognitivo, padronanza (o competenza nell’uso) di strategie e di processi, disposizioni della mente, capacità metacognitiva, autoregolazione e sviluppo del proprio apprendimento. Per questo una qualsiasi raccolta può non costituire un portfolio».

[Comoglio, M. (2003). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri, p. 17]



Articoli di Mario Comoglio



- [*Che cosa è il portfolio \(2003\)*](#)
- [*Perché il portfolio \(2003\)*](#)
- [*Come si prepara un portfolio \(2003\)*](#)
- [*Insegnare e valutare con il portfolio \(2004\)*](#)
- [*Il Portfolio. Strumento di valutazione autentica \(2002\)*](#)



Qual è lo scopo del portfolio?

Il portfolio può servire a:

1. documentare lo **sviluppo** e l'**ampiezza** con la quale gli argomenti di una particolare disciplina sono stati trattati e appresi;
2. rilevare l'**interesse** e la **motivazione** dello studente verso particolari argomenti;
3. **responsabilizzare** lo studente nel suo processo di apprendimento consentendogli di selezionare specifiche prestazioni;
4. **individualizzare, orientare** e dare **autonomia** al processo di apprendimento;
5. promuovere un **più alto livello di competenza** in qualche abilità, ma anche sollecitare lo **sviluppo di nuove abilità e disposizioni**;
6. intraprendere **percorsi individualizzati di recupero**;
7. rendere consapevole lo studente della **propria storia** e del **proprio progresso di apprendimento** (da dove è partito, dove è e che cosa deve fare subito, dove vuole arrivare);
8. offrire una base concreta per un **dialogo diretto e costruttivo tra studente, insegnante e famiglia** sul processo di apprendimento;
9. consentire una **valutazione dello studente** più adeguata e precisa del suo cammino di apprendimento.

[Comoglio, M. (2004). *Insegnare e apprendere con il portfolio*. Milano: Fabbri, p. 16]



Valutare i percorsi di apprendimento con il portfolio



Finalità del portfolio dello studente:

1. offrire allo studente l'opportunità di "imparare ad imparare";
2. essere **qualcosa fatto dallo studente** e non allo studente;
3. **dimostrare**, in modo esplicito o implicito, quanto lo studente è riuscito a fare;
4. contenere informazioni che mostrino la **crescita dello studente**;
5. avere informazioni più fondate del **progresso dello studente** verso l'acquisizione degli obiettivi stabiliti e concordati dalla scuola, dall'insegnante con i genitori e gli studenti;
6. determinare i **punti di forza, i punti di debolezza e le preferenze personali**;
7. documentare la misura in cui gli studenti sono disposti ad assumere rischi;
8. **accrescere la stima di sé** dello studente;
9. esercitare e sottolineare la riflessione;
10. sottolineare l'**importanza sia del prodotto che del processo**;
11. perseguire scopi diversi ma non conflittuali;
12. sviluppare materiali per una dimostrazione/seminario dell'ultimo anno di scuola che potrebbe servire come un portfolio per l'università e/o per il lavoro;
13. assumere un **valore di orientamento professionale**;
14. fornire informazioni per adattare il contenuto e le proposte del corso al fine di soddisfare le esigenze dello studente.



Linee guida per la Didattica digitale integrata (D.M. 7/8/2020)



- ➔ «La lezione in videoconferenza agevola il ricorso a metodologie didattiche più centrate sul **protagonismo degli alunni**, consente la costruzione di percorsi interdisciplinari nonché di capovolgere la struttura della lezione, da momento di semplice trasmissione dei contenuti ad agorà di confronto, di rielaborazione condivisa e di costruzione collettiva della conoscenza. **Alcune metodologie si adattano meglio di altre alla didattica digitale integrata**: si fa riferimento, ad esempio, alla didattica breve, all'apprendimento cooperativo, alla *flipped classroom*, al *debate* quali **metodologie fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli alunni** che consentono di presentare proposte didattiche che puntano alla costruzione di competenze disciplinari e trasversali, oltre che all'acquisizione di abilità e conoscenze.»
- ➔ di prendere ad **oggetto della valutazione non solo il singolo prodotto, quanto l'intero processo.**»
- ➔ la valutazione della dimensione oggettiva delle evidenze empiriche osservabili è integrata, anche attraverso l'uso di opportune **rubriche e diari di bordo**, da quella più propriamente formativa in grado di restituire una valutazione complessiva dello studente che apprende.



I frutti del portfolio



«Al termine di tutto questo lavoro e, più in generale, di tutto l'anno scolastico, posso finalmente trarre le mie conclusioni. Devo ammettere che la stesura del Portfolio, per me, è stata una sfida. All'inizio dell'anno ero titubante, non sapevo ancora se l'avrei accettata o meno. Ma in seguito, per svariati motivi, ho fatto la mia scelta. E non mi sono affatto pentita: **questo lavoro mi è servito a capire che cosa avrei dovuto e voluto sviluppare delle mie potenzialità**. Il più di queste mi erano anche sconosciute o comunque non ci avevo mai prestato attenzione, ma sono molto contenta di aver avuto la possibilità di farlo perché **mi ha aiutato a conoscermi meglio, sicuramente a giudicarmi in modo diverso e ad essere più sicura di me stessa**. Su queste basi ho anche iniziato a riflettere sul mio futuro e a capire se i progetti che avevo potevano realmente adattarsi a me».

«Ritengo di esser stata capace di giudicarmi discretamente in tutte le abilità dimostrate, essendo la prima volta che lo facevo seriamente. In tutti i punti ho cercato le prove più significative, sia negative sia positive, che potessero caratterizzarmi in modo realistico. L'obiettivo in cui spero di migliorare ancora tanto è sicuramente l'autoregolazione, essendo l'abilità che ritengo più fondamentale di tutte. Spero, inoltre, di poter ottenere buoni risultati nell'autovalutazione, in cui pecco probabilmente ancora. Per quanto riguarda tutto il resto posso dirmi abbastanza soddisfatta per i risultati ottenuti quest'anno; ma conto di poterli ancora sviluppare, magari nel corso dell'anno seguente. Come dicevo prima, la **creazione di questo Portfolio per me è stata una sfida, ma che rifarei perché mi ha aiutata a riflettere e a pensare più realisticamente e concretamente al futuro**».

Chiarle, A. (2008). Progettare apprendimenti significativi e percorsi individualizzati in letteratura con *il Cooperative Learning*. In M. Bay (Ed.), *Cooperative Learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative* (pp. 247-291). Roma: Libreria Ateneo Salesiano



L'utilità del portfolio



«Sono convinto che il portfolio sia l'unico strumento che permette di valutare un anno scolastico in modo completo. **Grazie al portfolio mi rimarrà una fotografia ad alta definizione di me stesso.** [...]

Ora credo di aver fatto un “balzo di qualità”. Ho capito che solo partendo da una forte motivazione personale si possono raggiungere risultati eccellenti. Quest'anno mi sono dedicato molto di più alla scuola e spero di ottenere valutazioni proporzionali al mio sforzo, sapendo che comunque rimarrà il mio portfolio a testimoniare il lavoro svolto».

Chiarle, A. (2011). Quando valutare a scuola stanca: nuove prospettive tra *cooperative learning* e disposizioni della mente. In *Formare per Innovare: Il Cooperative Learning nella Provincia di Torino* (pp. 51-78). Torino: Provincia di Torino



Curriculum dello
studente

Il Curriculum
dello studente

una **fotografia** del tuo percorso formativo
con le esperienze in ambito scolastico ed
extrascolastico



Lettera di presentazione alle famiglie

Ai genitori di _____ classe _____

Oggetto: presentazione del portfolio dello studente - a. s. 2019/2020

PREMESSA

Come forse avrete letto o sentito dai *media* televisivi e della carta stampata, dall'anno scorso le scuole superiori sono tenute a rilasciare una certificazione delle competenze raggiunte al termine del Biennio obbligatorio. A questo scopo l'anno passato a maggio ai ragazzi erano state somministrate le prove PISA-OCSE. Si trattò, in realtà, di una soluzione di compromesso, in quanto l'obbligo di certificare le competenze fu comunicato tardivamente, e non a inizio dell'a. s. 2009/2010.

Per certificare le competenze in maniera seria, lo strumento migliore è quello del portfolio dello studente. L'introduzione del portfolio come strumento di valutazione è stata — *de facto* ma non *de iure* — bloccata nel 2006. Prima dell'inizio dell'a. s. 2006/2007 l'allora ministro Fioroni decise di «sopraspedere dall'applicazione delle modalità di valutazioni introdotte dal portfolio e di avvalersi dei modelli valutativi di cui al vigente ordinamento», rimettendo tuttavia alla «piena autonomia delle scuole» la facoltà di adottare «eventuali forme di documentazione dei processi formativi». Il ministro, comunque, tenne a precisare che «la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione educativa appartengono a tutti i docenti e rappresentano tratti essenziali della funzione docente. La valutazione [...] assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo».

In sostanza, il portfolio continua ad essere pienamente legittimato come strumento «prettamente formativo e didattico, di supporto ai processi di apprendimento degli allievi». Rimane solamente «esclusa tassativamente ogni *sua* funzione di certificazione, attestazione, valutazione. Così come resta esclusa ogni funzione "pubblica" e "amministrativa"».

Sulla scorta di queste indicazioni contenute nella *Nota di indirizzo per l'avvio dell'anno scolastico* del 31 agosto 2006, ma soprattutto sulla scorta di quanto asserito dalla letteratura specifica¹, nel corso del corrente a. s. è mia intenzione continuare a proporre ai miei studenti in via sperimentale (e quindi facoltativa) la realizzazione del portfolio dello studente. Si tratta di una particolare sperimentazione da me avviata in seguito a uno specifico corso di aggiornamento da me seguito alcuni anni or sono, sperimentazione che ha contribuito a innovare radicalmente il mio modo di intendere e fare la scuola. Finora i risultati sono stati assolutamente significativi e soddisfacenti, tanto per i ragazzi che hanno accolto questa piccola sfida, quanto per me².

COS'È IL PORTFOLIO

Rappresenta attualmente una nuova frontiera della valutazione. È uno strumento di cui nel mondo del lavoro abitualmente si avvalgono certe categorie di professionisti (architetti, fotografi, disegnatori, arredatori, etc.), avvezzi a raccogliere, a scopo dimostrativo, la documentazione relativa ai lavori da loro realizzati nel corso della propria attività. Negli anni '80 negli Stati Uniti, in seguito a una serie di critiche rivolte da più parti alla valutazione tradizionale, ha incominciato a diffondersi l'idea di utilizzarlo anche per la valutazione scolastica. Alcune aziende stanno incominciando a prendere in considerazione l'idea di usarlo come strumento per l'accreditamento (assunzione).

Non è possibile dare una definizione univoca del portfolio, perché si tratta di uno strumento estremamente duttile che si presta a una varietà notevole di applicazioni, di scopi e di utilizzi. In letteratura sono reperibili molteplici definizioni. Selezione tra quelle che più mi paiono significative:

È «una raccolta organizzata del lavoro dello studente e delle riflessioni su se stesso che aiutano a dipingere il ritratto di tutto un ragazzo»; «una raccolta del lavoro dello studente scelta per esemplificare e documentare il progresso del suo apprendimento».

«I portfolio sono progettati per manifestare il progresso, gli sforzi e i risultati nel tempo di uno studente [...] essi incoraggiano un'autovalutazione del progresso o del conseguimento di un proprio obiettivo da padroneggiare. Questo tipo di autovalutazione può condurre a una consapevolezza accresciuta da parte

¹ BIANCA MARIA VARESCO, *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Roma, Carocci, 2004.

² Cfr. ANGELO CHIRLE, *Progettare apprendimenti significativi e percorsi individualizzati in letteratura con il Cooperative Learning*, in: MARCO BAY (a cura di), *Cooperative Learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma 2008, pp. 247-291.



La scheda di progettazione



Portfolιο dello studente

Scheda di progettazione

Nome	Cognome	Classe
		data

Tipo di Portfolιο

<input type="checkbox"/> della disciplina	<input type="checkbox"/> dello studente	<input type="checkbox"/> Process/Product Portfolιο
<input type="checkbox"/> Showcase Portfolιο (Best Works)	<input type="checkbox"/> della crescita (Crowth Portfolιο)	<input type="checkbox"/> Writing/Rhetorical Portfolιο
<input type="checkbox"/> Reflective Portfolιο	<input type="checkbox"/> Progress Portfolιο	<input type="checkbox"/> delle abilità (Skills Portfolιο)
<input type="checkbox"/> della carriera (Career Portfolιο)	<input type="checkbox"/> Life's Work Portfolιο	

Periodo di riferimento

a. s.		
<input type="checkbox"/> intero a. s.	<input type="checkbox"/> Il periodo	<input type="checkbox"/> Il periodo

Finalità

<input type="checkbox"/> valutazione	<input type="checkbox"/> dimostrazione	<input type="checkbox"/> professione
<input type="checkbox"/> orientamento	<input type="checkbox"/> ammissione all'Università	<input type="checkbox"/> assunzione

Scenario

<input type="checkbox"/> lettore e scrittore	<input type="checkbox"/> lavoratore	<input type="checkbox"/> persona adulta
<input type="checkbox"/> cittadino	<input type="checkbox"/> scienziato	altro:

Stakeholders (destinatari)

<input type="checkbox"/> studente	<input type="checkbox"/> insegnante/i	<input type="checkbox"/> genitori
<input type="checkbox"/> datore di lavoro	<input type="checkbox"/> università	altro:

Valutatori

<input type="checkbox"/> studente	<input type="checkbox"/> insegnante/i	<input type="checkbox"/> genitori
-----------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

Proprietà

<input type="checkbox"/> della scuola	<input type="checkbox"/> dello studente
---------------------------------------	---

Sceita dei lavori presentati

<input type="checkbox"/> studente	<input type="checkbox"/> insegnante/i	<input type="checkbox"/> genitori
-----------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

Sceita degli obiettivi

<input type="checkbox"/> studente	<input type="checkbox"/> insegnante/i	<input type="checkbox"/> genitori
<input type="checkbox"/> scuole	<input type="checkbox"/> Regione	<input type="checkbox"/> Stato

Tipo di obiettivi

<input type="checkbox"/> di percorso disciplinari	<input type="checkbox"/> di fine ciclo inter- e transdisciplinari	<input type="checkbox"/> di apprendimento per la vita
---	---	---

Curriculum nascosto (atteggiamenti e attitudini da sviluppare o potenziare)

Autonomous Learning e progettualità

1 Apprende autonomamente (Cessione efficace del proprio apprendimento)	UE5	A
2 Senso di responsabilità (Capacità di concentrarsi per periodi prolungati • Si focalizza sul compito)	UE6	AE
3 Persistenza (Impegno costante)	CK	D
4 Fare domande e porre problemi	CK	D
5 Cura di sé e del proprio lavoro	D	D
6 Readiness: Working to deadlines (determination)	STM	4
7 Apprende con autodisciplina (organizza il proprio apprendimento)	UE5	A
8 Attitudine all'assertività (motivazione, coraggio, intraprendenza)	UE6	AE
9 Aspira a superare le aspettative	TSD	D

Apertura mentale (flessibilità di pensiero, senso critico)

10 Attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili	UE4	AE
---	-----	----

Creatività-originalità

11 Disponibilità a coltivare la capacità estetica	UE9	AE
12 Impegnarsi per l'accuratezza e precisione	CK	D
13 Coordinare la creatività e l'innovazione tramite le TCI	UE4	A
14 Creatività (Creare, immaginare, innovare)	UE8	AE

Team working

15 Intersere a interagire con gli altri (spirito di adattamento, accettazione)	UE1	AE
16 Capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri (spirito di cooperazione)	UE6	A

Fonti di legittimazione:

UE4 = Competenze-chiave per l'apprendimento permanente Unione Europea (2006)

CK = Costa & Kallick's Habits of Mind

TSD = Tahoma School District Outcomes and Indicators

STM = STEMNET, Top 10 Employability Skills

Competenze chiave di cittadinanza intercettate dal portfolιο

(Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006)

<input type="checkbox"/> Comunicazione nella madrelingua
<input type="checkbox"/> Comunicazione nelle lingue straniere
<input type="checkbox"/> Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
<input type="checkbox"/> Competenza digitale
<input type="checkbox"/> Imparare ad imparare
<input type="checkbox"/> Competenze sociali e civiche
<input type="checkbox"/> Spirito di iniziativa e imprenditorialità



La rubrica di valutazione

Portafoglio dello studente

Rubrica di valutazione analitica

Criteri	Livelli: punteggi e descrittori			
	1	2	3	4
livelli	Iniziale	Ancora da sviluppare	Sviluppato	Esemplare
1. Completezza	Al portafoglio mancano molte parti ¹ .	Il portafoglio è incompleto in diverse parti ¹ .	Il portafoglio è completo in quasi tutte le sue parti ¹ .	Il portafoglio è completo in tutte le sue parti ¹ .
2. Organizzazione	L'organizzazione interna del portafoglio evidenzia diverse carenze di coerenza logica.	L'organizzazione interna del portafoglio difetta di coerenza logica.	L'organizzazione interna del portafoglio segue una logica piuttosto coerente.	L'organizzazione interna del portafoglio segue una logica coerente.
3. Visual appeal	Il portafoglio è alquanto disordinato, impreciso, approssimativo nella veste grafica.	Il portafoglio è un po' disordinato, impreciso, approssimativo nella veste grafica.	Il portafoglio è sostanzialmente ordinato, preciso, curato nella veste grafica.	Il portafoglio ha una veste grafica accattivante.
4. Diversità e qualità delle evidenze selezionate	Le evidenze sono selezionate con scarsa varietà e posseggono una limitata qualità intrinseca ² .	Le evidenze sono selezionate con poca varietà e non posseggono una qualità intrinseca ² relativa.	Le evidenze sono selezionate con una certa varietà e posseggono una buona qualità intrinseca ² .	Le evidenze sono selezionate con molta varietà e posseggono una qualità intrinseca ² notevole.
5. Diacronia	L'arco di tempo coperto è ristretto e c'è molta discontinuità nella selezione delle evidenze.	L'arco di tempo coperto può anche essere abbastanza ampio, ma c'è discontinuità nella selezione delle evidenze.	Ci sono poche discontinuità nella selezione delle evidenze; l'arco di tempo coperto è ampio.	Le evidenze selezionate coprono con continuità un arco di tempo ampio.
6. Purposefulness (finalizzazione allo scopo prefisso)	Il portafoglio non è finalizzato allo scopo prefisso.	Il portafoglio è finalizzato con poca chiarezza allo scopo prefisso.	Il portafoglio è finalizzato con chiarezza allo scopo prefisso.	Il portafoglio è finalizzato con lucidità e incisività allo scopo prefisso.
7. Perspicacia e chiarezza del messaggio	Le riflessioni contenute nel messaggio sono di bassa qualità limitata per mancanza di chiarezza, incisività e coerenza di ragionamento.	Le riflessioni contenute nel messaggio sono di qualità limitata per mancanza di chiarezza, incisività e coerenza di ragionamento.	Le riflessioni contenute nel messaggio sono di buona qualità per chiarezza, incisività e coerenza di ragionamento.	Le riflessioni contenute nel messaggio sono di alta qualità per chiarezza, incisività e coerenza di ragionamento.

¹ Un portafoglio deve essere composto dalle seguenti parti: copertina con titolo, indice dei contenuti, scheda di progettazione con l'indicazione degli obiettivi del curriculum nascosto, evidenze dei risultati in tutte le materie scolastiche, schede di riflessione per ciascuna evidenza inclusa, data e firma di un genitore e dell'insegnante su ogni scheda, commenti di genitori e insegnanti o su ogni scheda o periodici (ogni mese, ogni due mesi), conclusione (gli obiettivi conseguiti o potenziati, quelli ancora da conseguire o potenziare, etc.), metariflessione (in che cosa mi ha arricchito la costruzione del mio portafoglio).

² Per "qualità intrinseca dell'evidenza" non si intende il voto in decimi, ma il fatto che una verifica, selezionata per un determinato scopo, dimostra effettivamente quello che si suppone debba dimostrare. In altre parole, anche un brutto voto può essere incluso nel portafoglio perché può avere un notevole valore argomentativo.



Quando a loro parliamo

in loro e alla fine

alla fine

alla fine

in mano

in mano

in mano

alla fine

in mano e alla fine

La valutazione finale

Studente:	Classe:					Data:				
	1		2		3		4		5	
Livelli	Iniziale		Ancora da sviluppare		Accettabile		Sviluppato		Esemplare	
1. Completezza	Al portfolio mancano molte parti.		Il portfolio è incompleto in alcune parti.		Il portfolio è completo nelle parti indispensabili.		Il portfolio è completo in quasi tutte le sue parti.		Il portfolio è completo in tutte le sue parti (contenuti e commenti dei genitori).	
valutazione di	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente
2. Organizzazione	L'organizzazione interna del portfolio evidenzia alcune carenze di coerenza logica.		L'organizzazione interna del portfolio è diretta e coerente logicamente.		L'organizzazione interna del portfolio segue una logica sufficientemente coerente.		L'organizzazione interna del portfolio segue una logica piuttosto coerente.		L'organizzazione interna del portfolio segue una logica molto coerente.	
valutazione di	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente
3. Visual appeal e originalità	Il portfolio è alquanto disordinato, impreciso, approssimativo nella veste grafica e arco originale.		Il portfolio è un po' approssimativo nella veste grafica e arco originale.		Il portfolio è abbastanza ordinato, preciso, curato nella veste grafica, con qualche "tocco" originale.		Il portfolio è ordinato, preciso, curato nella veste grafica, con diverse idee originali.		Il portfolio ha una veste grafica accattivante, ed è arricchito da molte idee originali.	
valutazione di	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente
4. Varietà delle evidenze selezionate	Le evidenze sono selezionate con scarsa varietà.		Le evidenze sono selezionate con scarsa varietà.		Le evidenze sono selezionate con accettabile varietà.		Le evidenze sono selezionate con notevole varietà.		Le evidenze sono selezionate con grande varietà.	
valutazione di	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente
5. Significatività delle evidenze selezionate	Le evidenze selezionate sono molto poco significative.		Le evidenze selezionate non sono molto significative.		Le evidenze selezionate sono abbastanza significative.		Le evidenze selezionate sono significative.		Le evidenze selezionate sono molto significative.	
valutazione di	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente
6. Diacronia	L'arco di tempo coperto dalle evidenze selezionate è molto ristretto.		L'arco di tempo coperto dalle evidenze selezionate è ristretto.		L'arco di tempo coperto dalle evidenze selezionate è abbastanza ampio.		L'arco di tempo coperto dalle evidenze selezionate è ampio.		Le evidenze selezionate coprono un arco di tempo alquanto ampio.	
valutazione di	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente
7. Pertinenzia (realizzazione allo scenario prescelto)	Il portfolio non è finalizzato.		Il portfolio è finalizzato con poca chiarezza allo scenario prescelto.		Il portfolio è finalizzato con sufficiente chiarezza allo scenario prescelto.		Il portfolio è finalizzato con buona chiarezza allo scenario prescelto.		Il portfolio è finalizzato con particolare lucidità e incisività allo scenario prescelto.	
valutazione di	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente
8. Indicizia e ricchezza delle riflessioni	Le riflessioni contenute nel portfolio non sono povere e poco incisive.		Le riflessioni contenute nel portfolio non sono granché ricche e incisive.		Le riflessioni contenute nel portfolio sono abbastanza ricche e incisive.		Le riflessioni contenute nel portfolio sono ricche e incisive.		Le riflessioni contenute nel portfolio sono decisamente ricche e incisive.	
valutazione di	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente	studente	docente

Valutazione complessiva

	studente	docente
punti	0	0
%	0,0	0,0

Bonus
0,00

L'insegnante

Angela Corle

Commento dell'insegnante



Copertina



Angelo Chiarle e-Portfolio

Cerca nel sito

Info personali Hints & Tips Portfolio

Navigazione

Copertina

▼ Hints & Tips

1. Guida per la compilazione
2. Scopi del portfolio
3. Esempi di portfolio
4. Risorse WEB

▼ Info personali

1. Dati anagrafici
2. Curriculum vitae
3. La mia storia
4. Le mie qualità
5. Ideali, valori e aspirazioni
6. Interessi
7. Media Gallery

▼ Portfolio

1. Progettazione
2. La mia storia di studente
- ▶ 3. Evidenze scolastiche
4. Evidenze extrascolastiche
5. Conclusione
6. Valutazione

Copertina

Portfolio di **Nome Cognome**



classe I A

a. s. 2019/20

Tipo di Portfolio 1: **Skills Portfolio**



in sintesi

La scuola del portfolio



- ❌ Non è la scuola dove si fa la consueta didattica con **in più** il portfolio.
- ✅ Non è la scuola dove la prima cosa che conta è finire il **programma**.
- ❌ È la scuola i cui i docenti **sognano** gli studenti in grande e da grandi.
- ✅ È la scuola in cui gli adulti responsabili degli studenti fanno di dover fornire un contributo decisivo alla formazione dei propri figli, e sanno perché, come e quando intervenire.
- ✅ È la scuola del **curricoli**, dei percorsi di apprendimento personalizzati e individualizzati.
- ✅ È la comunità dove tutti hanno sempre qualcosa da imparare, a cominciare dagli insegnanti.
- ✅ È una comunità costantemente orientata al miglioramento e alla crescita.
- ✅ È la scuola dove la **conoscenza** non viene meccanicamente trasmessa e “fotocopiata”.
- ✅ È la scuola dove la conoscenza viene costantemente **remixata**, arricchita, personalizzata dagli studenti sotto la guida esperta dei docenti.
- ✅ È la scuola dove si punta costantemente ad **apprendimenti significativi** che durino per tutta la vita.
- ✅ È la scuola dove la **responsabilità dell'apprendimento** è ascritta in primo luogo allo studente.

in sintesi

La scuola del portfolio



- 👎 È la scuola dove la **conoscenza**, pur essendo la ragion d'essere di ogni attività, rimane sempre e solamente il mezzo, ma non il fine.
- 👎 È la scuola dove i docenti non si assumono il ruolo di “magnifici capitani” a cui competono tutte le decisioni.
- 👍 È la scuola dove ciascuno studente poco alla volta impara a essere il “magnifico capitano” di sé stesso.
- 👍 È la scuola dove i docenti sono dei **mentori**, dei *coach* che guidano gli studenti a scoprire e sfruttare la pienezza delle proprie potenzialità.
- 👎 Non è la scuola dove vengono somministrate esclusivamente verifiche standardizzate tradizionali.
- 👍 È la scuola dei compiti autentici, di realtà, delle prove esperte.
- 👎 Non è la scuola in cui vengono valutati solamente compiti, test e verifiche.
- 👍 È la scuola in cui vige la regola aurea “Il-processo-importa” (*The process matters*).
- 👎 È la scuola in cui la valutazione non viene solo subito dagli studenti.
- 👍 È la scuola in cui la valutazione viene anche agita dagli studenti (autovalutazione, valutazione tra pari).
- 👍 È la scuola in cui, grazie alle rubriche, gli studenti apprendono l'arte del valutare (*assessment as learning*).

in sintesi

La scuola del portfolio



- 👍 È la scuola in cui la valutazione è sempre finalizzata al miglioramento e mai al giudizio.
- 👎 Non è la scuola dove gli unici a progettare sono i docenti.
- 👍 È la scuola dove gli studenti imparano molte “cose” in più delle conoscenze disciplinari.
- 👍 È la scuola nella quale i docenti non soffrono più di “miopia” pedagogica, perché rifocalizzano regolarmente il proprio insegnamento sulle *soft skills* o disposizioni della mente.
- 👍 È la scuola dove gli studenti scoprono passo dopo passo sé stessi, i propri talenti seguendo le indicazioni degli insegnanti.
- 👍 È la scuola in cui tutti gli studenti, in misura diversa, sono BES.

Proseguite voi l'elenco...

App per realizzare *portfolios* digitali



Modello di portfolio per Educazione civica



Classe



Portfolio di Nome Cognome



Modello di portfolio per Progetto Murale



Classe

III

a.s. 2020/21



Portfolio di
Nome Cognome



Rubrica di valutazione del portfolio



1. Completezza

Il portfolio deve essere composto dalle seguenti parti:
1) copertina con titolo; 2) indice dei contenuti; 3) riflessione e bilancio iniziali; 4) Attività svolte nel I periodo e schede di riflessione e di valutazione dei compagni/genitori; 5) Autovalutazione e valutazione intermedia; 6) Attività svolte nel II periodo e schede di riflessione e di valutazione dei compagni/genitori; 7) Riflessione conclusiva; 8) Valutazione finale.

Esemplare	Sviluppato	Accettabile	Non del tutto accettabile	Iniziale	Autovalutazione dello studente punti	Valutazione del docente referente punti
5	4	3	2	1		
Il portfolio è completo in tutte le sue parti.	Il portfolio è completo in quasi tutte le sue parti.	Il portfolio è completo nelle parti essenziali.	Il portfolio è incompleto in alcune parti essenziali.	Al portfolio mancano molte parti.		

2. Veste grafica

Il portfolio deve avere una veste grafica il più possibile originale e accattivante. Massima libertà al tuo estro creativo!

Esemplare	Sviluppato	Accettabile	Non del tutto accettabile	Iniziale	Studente punti	Docente punti
5	4	3	2	1		
Il portfolio è molto ordinato e preciso; ha una veste grafica originale e accattivante.	Il portfolio è ordinato, preciso, curato; ha una veste grafica abbastanza originale.	Il portfolio è sostanzialmente ordinato, preciso, curato nella veste grafica.	Il portfolio è un po' disordinato, impreciso, approssimativo nella veste grafica.	Il portfolio è alquanto disordinato, impreciso, approssimativo nella veste grafica.		

3. Qualità delle evidenze

La qualità di un portfolio è determinata dalla varietà e dalla qualità delle evidenze in esso contenute. Per rendere il portfolio più vivace e personale, le evidenze possono essere allegate in formato multimediale: testi scritti, fotografie, brevi video, clip audio.

Esemplare	Sviluppato	Accettabile	Non del tutto accettabile	Iniziale	Studente punti	Docente punti
5	4	3	2	1		
Le evidenze sono di ottima qualità intrinseca, sono in diversi formati multimediali.	Le evidenze sono di buona qualità intrinseca, non sono tutte nello stesso formato multimediale.	Le evidenze sono di accettabile qualità intrinseca, sono quasi tutte nello stesso formato multimediale.	Le evidenze sono di qualità intrinseca non adeguata, sono praticamente tutte nello stesso formato multimediale.	Le evidenze sono di scarsa qualità intrinseca, sono tutte nello stesso formato multimediale.		

4. Ricchezza delle riflessioni

La ricchezza di un portfolio è data dalla ricchezza delle riflessioni in esso contenute. Le riflessioni fanno da "contorno" alle evidenze raccolte. Lo scopo principale del portfolio è proprio quello di arricchire di riflessioni le attività che si svolgono, in modo da evitare che esse scivolino via senza lasciare tracce profonde. Occorre riflettere su quanto si fa all'inizio, durante e alla fine dell'anno scolastico. Oltre alle proprie personali riflessioni, è fortemente consigliato chiedere ai compagni e — perché no? — anche ai genitori di aggiungere i loro commenti ai vari lavori raccolti nel portfolio.

Esemplare	Sviluppato	Accettabile	Non del tutto accettabile	Iniziale	Studente punti	Docente punti
5	4	3	2	1		
Le riflessioni contenute nel portfolio sono di alta qualità per chiarezza, incisività e coerenza di ragionamento; ci sono anche diversi commenti di compagni e genitori.	Le riflessioni contenute nel portfolio sono di buona qualità per chiarezza e coerenza di ragionamento; ci sono alcuni commenti di compagni e genitori.	Le riflessioni contenute nel portfolio sono di accettabile qualità per chiarezza e coerenza di ragionamento; ci sono pochi commenti di compagni e genitori.	Le riflessioni contenute nel portfolio sono di limitata qualità per la poca chiarezza e coerenza di ragionamento; non ci sono commenti di compagni e genitori.	Le riflessioni contenute nel portfolio sono di bassa qualità per confusione e incoerenza di ragionamento; non ci sono commenti di compagni e genitori.		

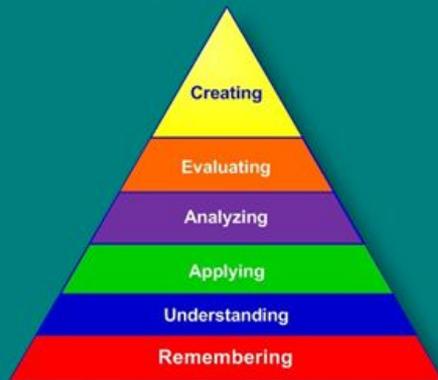
Totale
Voto in decimi



portfolio dello
studente



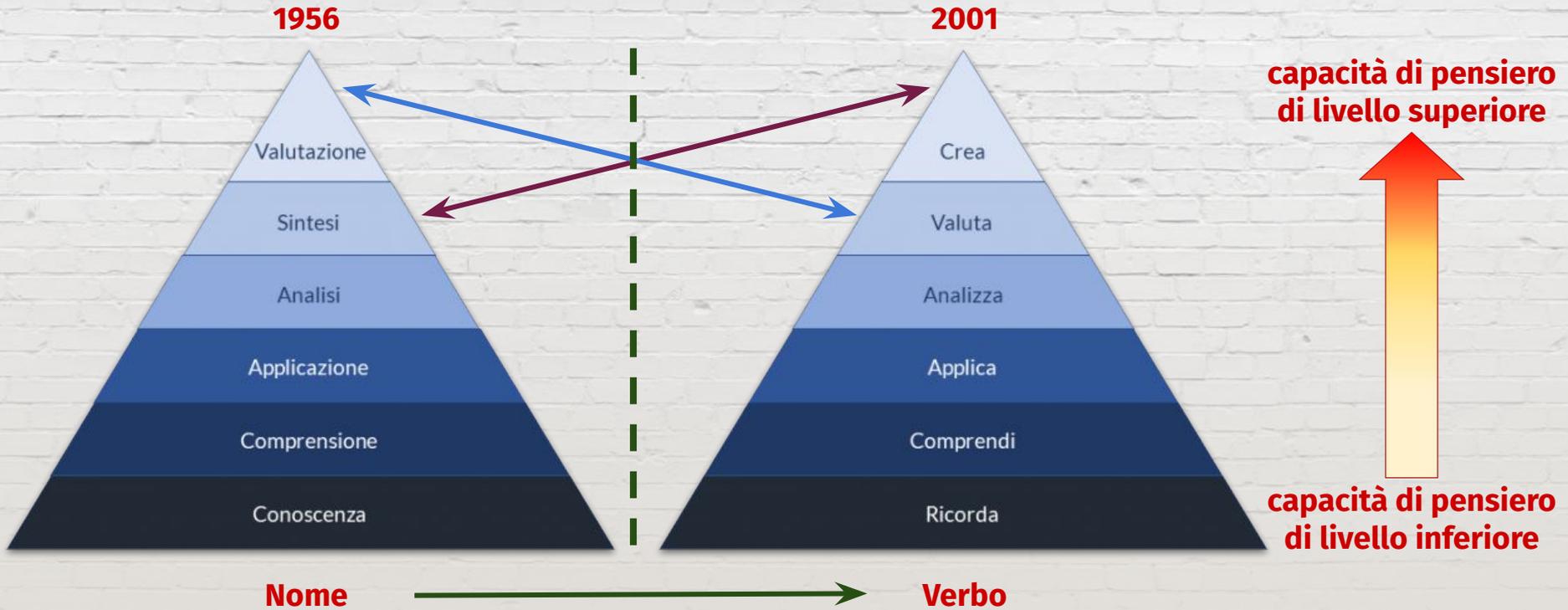
Processi cognitivi



oltre i contenuti



Bloom rivisitato



Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.



Ricominciare da Bloom

Insegnanti 2.0

INSEGNARE NELL'ERA DIGITALE

HOME APPS STRUMENTI RISORSE DALLA RETE INTERVENTI EVENTI ABOUT

// stai leggendo...

APPS, INTERVENTI, RISORSE, STRUMENTI

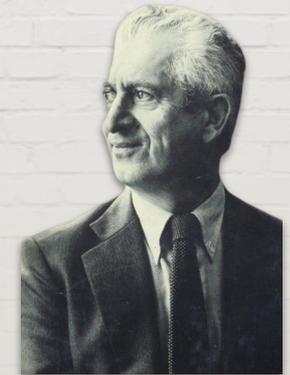
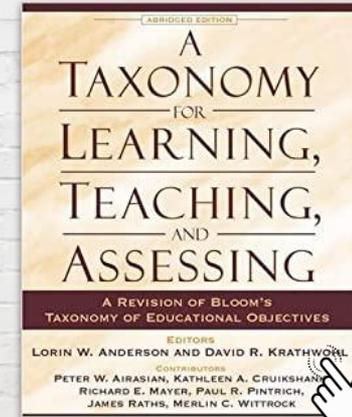
Ricomincio da Bloom

INVIATO DA **GIANFRANCOMARINI** 31 AGOSTO 2015 - 6 COMMENTI

ARCHIVIATO IN APPRENDIMENTO, BLOOM'S DIGITAL TAXONOMY, BLOOM'S TAXONOMY, OBIETTIVI COGNITIVI, TASSONOMIA, TASSONOMIA DI BLOOM, TECNOLOGIE EDUCATIVE, VALUTAZIONE



Perché **ricominciare da Bloom**? Non certo per ritornare a Bloom, ma per intraprendere in modo consapevole e con qualche strumento in più i sentieri presenti e futuri dell'insegnamento e dell'apprendimento. Spesso ripercorrere la strada fatta è il miglior modo per non perdersi nel cammino che ancora attende, specie quando questo cammino, come è il caso del territorio dell'educazione, più che a un'autostrada somiglia a un labirinto di teorie, vecchie e nuove pratiche, attese escatologiche, mode assillanti, svariate tecnologie educative, acronimi impronunciabili, innumerevoli modi di declinare l'e-learning, articoli di fede, e così via. Ricominciare da Bloom è quindi un modo per fare chiarezza sulla questione centrale dell'apprendimento, incentrata sul significato che diamo a questa parola. Ma ricominciare da Bloom significa anche



Le dimensioni della conoscenza

La dimensione della conoscenza rappresenta una gamma dal **concreto** (fattuale) all'**astratto** (metacognitivo). La rappresentazione della dimensione della conoscenza come un numero di passaggi separati può essere un po' fuorviante. Ad esempio, tutta la conoscenza procedurale potrebbe non essere più astratta di tutta la conoscenza concettuale. E la conoscenza metacognitiva è un caso speciale. In questo modello, «la conoscenza metacognitiva è la conoscenza della [propria] cognizione e di sé stessi in relazione a vari argomenti...» (Anderson, & Krathwohl, 2001, p. 44).

Fattuale

- Conoscenza della terminologia
- Conoscenza di dettagli ed elementi specifici

Concettuale

- Conoscenza di classificazioni e categorie
- Conoscenza di principi e generalizzazioni
- Conoscenza di teorie, modelli e strutture

Procedurale

- Conoscenza di abilità e algoritmi specifici per materia
- Conoscenza di tecniche e metodi specifici per materia
- Conoscenza dei criteri per determinare quando utilizzare procedure appropriate

Metacognitiva

- Conoscenza strategica
- Conoscenza di compiti cognitivi, inclusa appropriata conoscenza contestuale e condizionale
- Autoconoscenza



Una matrice per la definizione di obiettivi di apprendimento

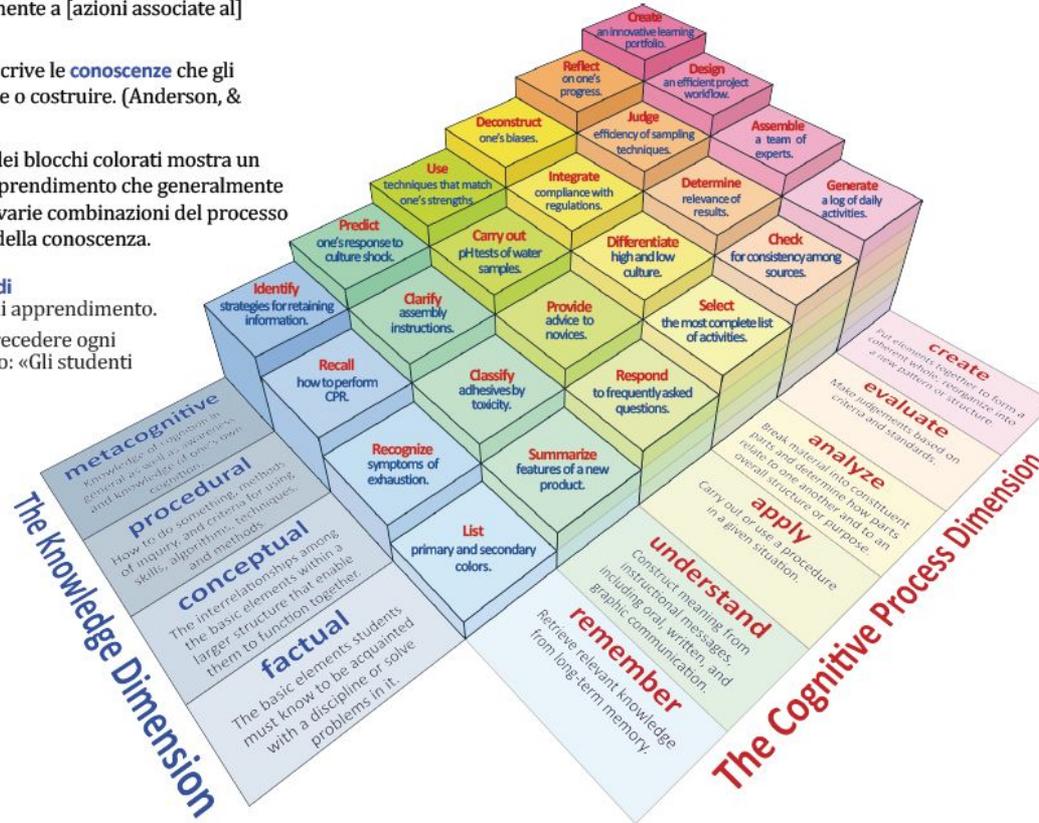
La definizione di un **obiettivo di apprendimento** contiene un **verbo** (un'azione) e un **oggetto** (di solito un sostantivo).

- Il **verbo** si riferisce generalmente a [azioni associate al] **processo cognitivo** previsto.
- L'**oggetto** generalmente descrive le **conoscenze** che gli studenti dovrebbero acquisire o costruire. (Anderson, & Krathwohl, 2001, pp. 4-5)

In questo modello, ciascuno dei blocchi colorati mostra un esempio di un obiettivo di apprendimento che generalmente corrisponde a ciascuna delle varie combinazioni del processo cognitivo e delle dimensioni della conoscenza.

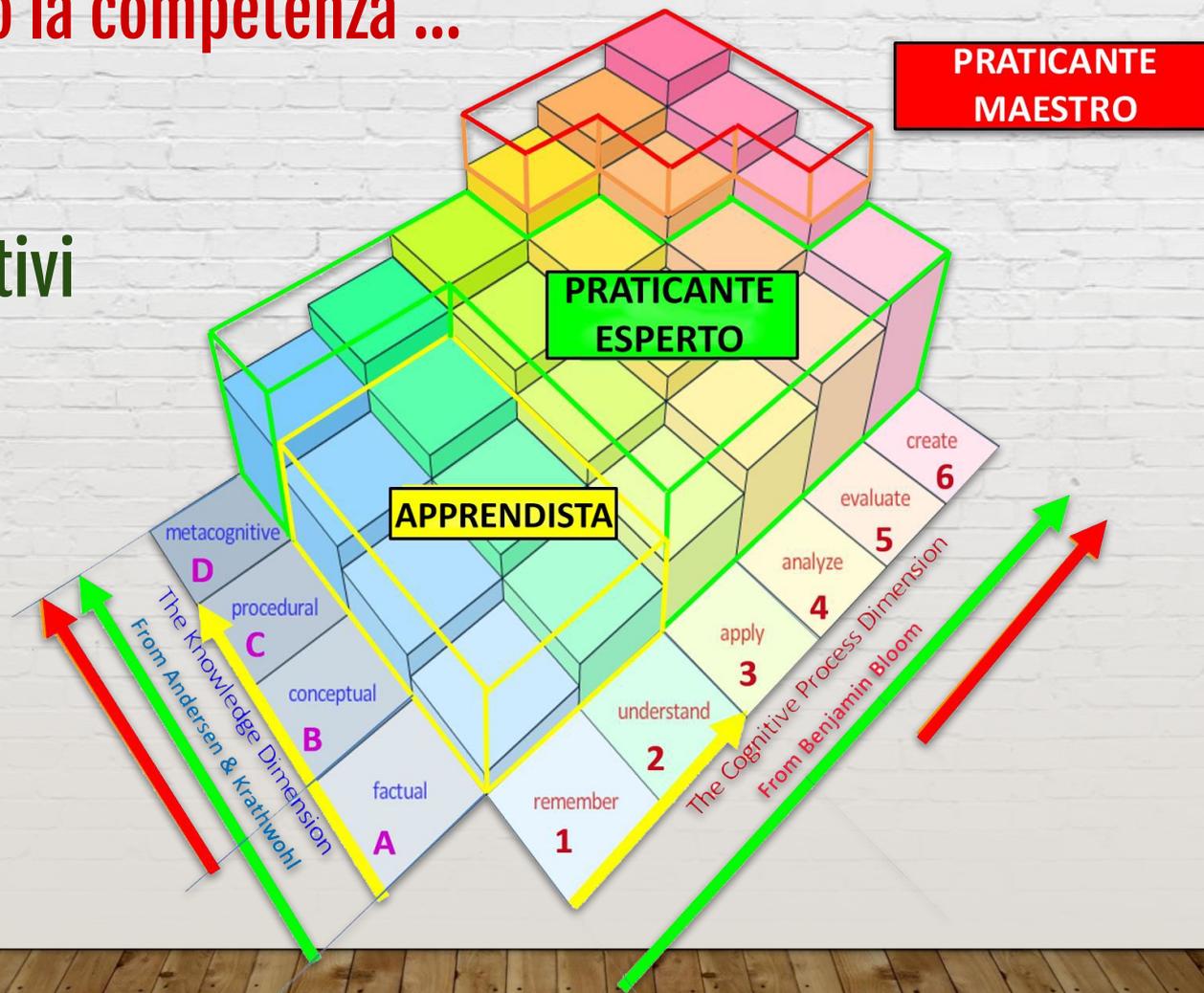
Ricorda: questi sono **obiettivi di apprendimento**, non **attività** di apprendimento.

Può essere utile pensare di precedere ogni obiettivo con qualcosa del tipo: «Gli studenti saranno in grado di...».



La strada verso la competenza ...

... è lastricata
di buoni obiettivi



Dimensione della conoscenza

Dimensione dei processi cognitivi

	Fattuale Gli elementi di base che uno studente deve conoscere per familiarizzare con una disciplina o per risolverne i problemi.	Concettuale Le interrelazioni tra gli elementi di base all'interno di una struttura più ampia che consentono loro di funzionare insieme.	Procedurale Come fare qualcosa, metodi di indagine e criteri per l'utilizzo di abilità, algoritmi, tecniche e metodi.	Metacognitiva Conoscenza della cognizione in generale così come consapevolezza e conoscenza della propria cognizione
Ricordare Recuperare le conoscenze rilevanti dalla memoria a lungo termine.	Ricordare+Fattuale Elencare i colori primari e secondari.	Ricordare+Concettuale Riconoscere i sintomi dell'esaurimento.	Ricordare+Procedurale Ricordare come eseguire il massaggio cardiaco.	Ricordare+Metacognitiva Identificare le strategie per ricordare le informazioni.
Comprendere Costruire il significato dai messaggi didattici, inclusa la comunicazione orale, scritta e grafica.	Comprendere+Fattuale Riassumere le caratteristiche di un nuovo prodotto.	Comprendere+Concettuale Classificare gli adesivi in base alla tossicità.	Comprendere+Procedurale Chiarire le istruzioni di montaggio.	Comprendere+Metacognitiva Prevedere la propria risposta allo shock culturale.
Applicare Eseguire o utilizzare una procedura in una determinata situazione.	Applicare+Fattuale Rispondi alle domande frequenti.	Applicare+Concettuale Fornire consigli ai principianti.	Applicare+Procedurale Eseguire test di pH su campioni d'acqua.	Applicare+Metacognitiva Usare tecniche che corrispondano ai propri punti di forza.
Analizzare Suddividere il materiale nelle sue parti costitutive e determinare come le parti si relazionano tra loro e con una struttura o uno scopo generale.	Analizzare+Fattuale Selezionare tra molti l'elenco di attività più completo.	Analizzare+Concettuale Differenziare la cultura alta e bassa.	Analizzare+Procedurale Integrare la i criteri di conformità alle normative.	Analizzare+Metacognitiva Decostruire i propri pregiudizi.
Valutare Esprimere giudizi in base a criteri e standard.	Valutare+Fattuale Valutare l'elenco di attività più completo.	Valutare+Concettuale Determinare la rilevanza dei risultati.	Valutare+Procedurale Valutare l'efficienza delle tecniche di campionamento.	Valutare+Metacognitiva Riflettere sui propri progressi.
Creare Mettere insieme gli elementi per formare un insieme coerente; riorganizzarli in un nuovo modello o struttura.	Creare+Fattuale Generare un diario delle attività quotidiane.	Creare+Concettuale Mettere insieme un team di esperti.	Creare+Procedurale Progettare un flusso di lavoro efficiente per un progetto.	Creare+Metacognitiva Creare un portfolio di apprendimento.



La matrice della conoscenza

(Oregon State University; [Fischer, 2005](#))

Dimensione della conoscenza	Dimensione dei processi cognitivi					
	Ricordare	Comprendere	Applicare	Analizzare	Valutare	Creare
Conoscenza fattuale	Elencare	Riassumere	Classificare	Ordinare	Classificare	Combinare
Conoscenza concettuale	Descrivere	Interpretare	Sperimentare	Spiegare	Valutare	Pianificare
Conoscenza procedurale	Catalogare	Predire	Calcolare	Differenziare	Concludere	Comporre
Conoscenza metacognitiva	Uso appropriato	Eseguire	Costruire	Raggiungere	Agire	Attualizzare



Bloom e la DDI

Tablet & Web 2.0 Tools Based on Bloom's Taxonomy

CREATING

animating, videocasting, storytelling, video editing, podcasting, collaborating, audio recording/editing, publishing, filming, programming, directing.



EVALUATING

critiquing, networking, posting, collaborating, conferencing, moderating, blogging, reviewing, simulation, commenting, monitoring, wiki-ing



ANALYZING

surveying, structuring, meshing, deconstructing, outlining, organizing, linking, media clipping, video conferencing, relationship mind mapping, graphing



APPLYING

presenting, interviewing, illustrating, editing, demonstrating, sharing, replying, podcasting



UNDERSTANDING

word processing, annotating, categorizing, tweeting, subscribing, explaining, advanced searches, commenting, video conferencing, filtering



REMEMBERING

mind mapping, searching, listing, tagging, bookmarking, describing, social networking.



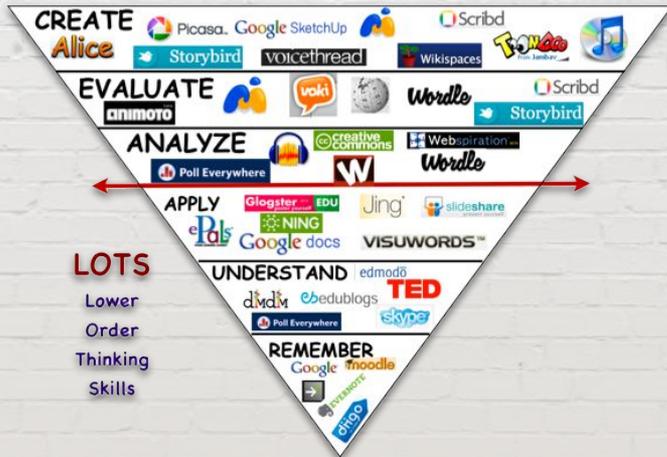
Created by: Katie Ritter



Bloom e la DDI

Bloom's Digital Taxonomy

Bloom's Taxonomy—Inverted



HOTS
Higher
Order
Thinking
Skills

LOTS
Lower
Order
Thinking
Skills

Activities with Digital Tools



Higher Order
Thinking
Skills

Lower Order
Thinking
Skills



TASSONOMIA DIGITALE DI BLOOM

Bloom e la DDI

Tassonomia di Bloom	Tassonomia di Bloom rivista	Tassonomia digitale di Bloom estesa	Livelli funzionali	Attività con strumenti digitali	
		Condividere	Condividere pubblicamente, pubblicare, trasmettere	Contribuire all'apertura di social network, editare, trasmettere, lavorare in rete	Capacità di pensiero di ordine superiore
Valutazione	Creare	Creare	Progettare, costruire, pianificare, produrre, inventare, ideare, realizzare	Programmare, filmare, fare animazione, tenere un blog, un video blog, mixare, remixare, fare un wiki, fare un videocast, fare un podcast, dirigere	
Sintesi	Valutare	Valutare	Verificare, ipotizzare, criticare, sperimentare, giudicare, testare, rilevare, monitorare	Fare commenti su blog, rivedere, postare, moderare, collaborare, ristrutturare, testare	
Analisi	Analizzare	Concettualizzare	Confrontare, organizzare, decostruire, attribuire, delineare, trovare, strutturare, integrare	Hackerare, fare mash-up, linkare, convalidare, fare ingegneria inversa, craccare	
Applicazione	Applicare	Applicare	Attuare, realizzare, usare, eseguire	Eseguire, caricare, riprodurre, utilizzare, caricare, condividere con il gruppo, modificare	
Comprensione	Comprendere	Connettere	Interpretare, riassumere, inferire, parafrasare, classificare, confrontare, spiegare, esemplificare	Ricerche booleane, ricerche avanzate, scrivere nel diario di blog, twittare, categorizzare, taggare, commentare, annotare, iscriversi	
Conoscenza	Ricordare	Fare	Riconoscere, elencare, descrivere, identificare, recuperare, denominare, localizzare, trovare	Fare elenchi puntati, evidenziare, creare segnalibri, lavorare in gruppo in rete, creare segnalibri condivisi, ricercare	
					Capacità di pensiero di ordine inferiore



La Ruota Pedagogica 5.0



Criteria di Selezione delle App

Criteria per Ricercare: Le App che sono adatte allo studio "Ricercare" esplorano l'abilità dell'utente di definire termini, identificare fatti, e richiamare e localizzare informazioni. Molte App educative lavorano nella fase "Ricercare" dell'apprendimento. Esse richiedono che il lettore si occupi di scegliere una risposta da una lista, trovare collegamenti e mettere in sequenza contenuti e trovare risposte.

Criteria per Capire: Le App che sono adatte allo studio "Capire" consentono allo studente di spiegare idee e concetti. Le App per la comprensione, non si limitano alla selezione di una risposta "giusta" e presentano un modello più aperto per riconoscere contenuti e tradurre significati.

Criteria per Applicare: Le App che sono adatte allo studio "Applicare" consentono allo studente di dimostrare le proprie abilità nell'implementare processi e metodi appresi. Esse enfatizzano ancora la capacità di applicare concetti in contesti nuovi.

Criteria per Analizzare: Le App che sono adatte allo studio "Analizzare" migliorano la capacità di uno studente di distinguere fra rilevante ed irrilevante, stabilire relazioni e riconoscere l'organizzazione del contenuto.

Criteria per Valutare: Le App che sono adatte allo studio "Valutare" migliorano la capacità dell'utente nel giudicare materiali e metodi sulla base di criteri accademici ed etici. Esse aiutano lo studente a giudicare l'affidabilità, l'accuratezza, la qualità e l'efficacia dei contenuti ed a giungere a decisioni giustificate.

Criteria per Creare: Le App che sono adatte allo studio "Creare" consentono allo studente di generare idee, pianificare progetti e creare prodotti.

La Ruota Pedagogica ITA V5.0 Android

<http://bit.ly/IPWITAV5>
La Versione Apple iOS può essere scaricata dal sito "In support of Excellence", al link sopra indicato



Utilizzare al meglio la Ruota Pedagogica

Definire come una serie di suggerimenti e strategie interattive per costruire l'apprendimento dalla fase di progettazione a quella di implementazione.

L'Insegnamento delle Proprietà: Questo è il nucleo del progetto di apprendimento. Occorre costantemente riflettere come creare etica, responsabilità e collaborazione. Chiedersi come coinvolgere lo studente, dopo questa esperienza di apprendimento, per sé. Come lo farei volentieri vivere agli scolari degli altri? Chiedersi: "Come fatto ciò che faccio supporta quale qualità e oggetto?".

L'Insegnamento della Motivazione: Chiedersi: "Come tutto ciò che costruisco ed insegno dà e crea il che aggrava ed influenza positivamente le cose?".

L'Insegnamento di Scienze: Il ruolo è il progettare gli obiettivi di apprendimento che raggiungono il processo di studio più ampio. Provare a raggiungere almeno un obiettivo per ogni categoria. Solo dopo di ciò si potrà progettare per un accento della tecnologia.

L'Insegnamento della Tecnologia: Chiedersi: "Come può essere utile nella mia pratica?". Le App sono solo suggerimenti, non il modo di insegnare e costruire più di ciò che è una sequenza di apprendimento.

L'Insegnamento del Modello SAMR: "Come sarebbe la tecnologia che rende tutto?".
Alan Carrington

Riconoscimento ringraziamento a:
Maria Cristina Deledda per la traduzione in italiano, Maria Cristina Ineraga affittista di Istruzione Superiore di Cicciano (FR), Italia ed è una formatrice Agnomatica.

Per maggiori ricerche in Italiano visiti il blog: <http://bit.ly/ipadped>

Per una visione più dettagliata di come funziona la Pedagogia visiti il post "The Pedagogy Wheel - The App. It's About The Pedagogy" sul blog: <http://bit.ly/aboutpedpedagogy>

Il Primo Progetto di traduzione della Ruota Pedagogica

Per il 2018 sono programmate 30 lingue. Per le ultime lingue, vedere <http://bit.ly/30languages>.

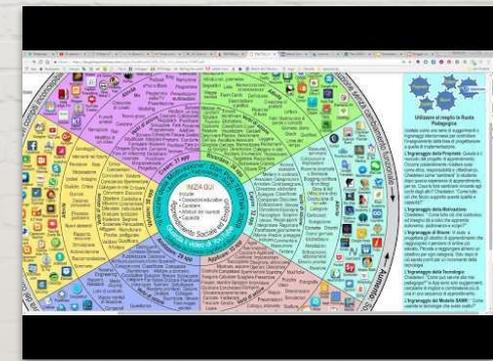
In piedi sulle Spalle dei Giganti

Questa ruota della Tecnologia, senza le App, si basa per la prima volta sul sito web di risorse educative di Paul Reardon www.reardon.org. Questo ruolo lo creò di Sharon Arroyo e fu un perfezionamento dell'adattamento di Steven TOSSETT all'opera di Stephen Anderson (2009). L'idea di integrare ulteriormente per il 2018 nella V5.0 di questa ruota Pedagogica e fu un perfezionamento dell'adattamento di Steven TOSSETT all'opera di Stephen Anderson (2009). L'idea di integrare ulteriormente per il 2018 nella V5.0 di questa ruota Pedagogica e fu un perfezionamento dell'adattamento di Steven TOSSETT all'opera di Stephen Anderson (2009).

Selezionato da Alan Carrington
Designing Outcomes K12Grade 5-6
Email: alan@ipadped.com

La Ruota Pedagogica di Alan Carrington è sotto licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

- ➔ Articolo di **Gianfranco Marini** 
- ➔ Il modello S.A.M.R. 
- ➔ Video tutorial 



In pratica

Abilità cognitiva	Attività di apprendimento	Test di valutazione
I. Ricorda	Ricorda fatti e dati acquisiti in precedenza	Test vero e falso, completamento, risposta multipla
II. Comprendi	Comprendi fatti e idee organizzandole, comparandole, traducendole, interpretandole	Verifica di comprensione: risposta multipla
III. Applica	Risolvi problemi relativi ad un contesto grazie alle conoscenze acquisite in un altro contesto	Prova di <i>transfer</i> : progetto, ricerca
IV. Analizza	Esamina le informazioni identificando cause, fai inferenze e trova evidenze a supporto	Verifica per il pensiero logico, casi di studio
V. Valuta	Esprimi un giudizio e difendi la tua opinione sulla base di un insieme di criteri	Verifica per il pensiero critico, valutazione tra pari
VI. Crea	Crea qualcosa di originale: combina insieme informazioni in un modo diverso o proponi soluzioni alternative ad un problema	Realizzazione di un prototipo, di una presentazione originale





Tabella della Tassonomia di Bloom rivista (TBR)

La dimensione del processo cognitivo						
Dimensione della conoscenza	1. Ricordare — recuperare le conoscenze pertinenti dalla memoria a lungo termine	2. Comprendere — Costruire il significato dai messaggi didattici, inclusa la comunicazione orale, scritta e grafica	3. Applicare — Eseguire o utilizzare una procedura in una determinata situazione	4. Analizzare — Suddividere il materiale nelle sue parti costitutive e determinare come le parti si relazionano tra loro e con una struttura o uno scopo generale	5. Valutare — Esprimere giudizi in base a criteri e standard	6. Creare — Mettere insieme gli elementi per formare un insieme coerente o funzionale; riorganizzare gli elementi in un nuovo modello o struttura
	A. Conoscenza fattuale — Gli elementi di base che gli studenti devono conoscere per acquisire familiarità con una disciplina o risolvere problemi nella disciplina.					
	B. Conoscenza concettuale — Le interrelazioni tra gli elementi di base all'interno di una struttura più ampia che consente loro di funzionare insieme.					
	C. Conoscenza procedurale — Come fare qualcosa, metodi di indagine e criteri per l'utilizzo di abilità, algoritmi, tecniche e metodi.					

A. Conoscenza fattuale — Gli elementi di base che gli studenti devono conoscere per acquisire familiarità con una disciplina o risolvere problemi nella disciplina.
B. Conoscenza concettuale — Le interrelazioni tra gli elementi di base all'interno di una struttura più ampia che consente loro di funzionare insieme.
C. Conoscenza procedurale — Come fare qualcosa, metodi di indagine e criteri per l'utilizzo di abilità, algoritmi, tecniche e metodi.
D. Conoscenza metacognitiva — Conoscenza della cognizione in generale così come consapevolezza e conoscenza della propria cognizione.

La dimensione della conoscenza: Tassonomia di Bloom rivista		
A. Conoscenza fattuale — Gli elementi di base che gli studenti devono conoscere per acquisire familiarità con una disciplina o risolvere problemi nella disciplina.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza della terminologia • Conoscenza di dettagli ed elementi specifici 	<p><i>Esempio</i> : vocabolario tecnico, simboli musicali</p> <p><i>Esempio</i> : principali risorse naturali, fonti di informazione affidabili</p>
B. Conoscenza concettuale — Le interrelazioni tra gli elementi di base all'interno di una struttura più ampia che consente loro di funzionare insieme.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza di classificazioni e categorie • Conoscenza di principi e generalizzazioni • Conoscenza di teorie, modelli e strutture 	<p>Esempio: periodi di tempo geologico, forme di proprietà aziendale</p> <p>Esempio: teorema di Pitagora, legge della domanda e dell'offerta</p> <p>Esempio: teoria dell'evoluzione, struttura del Congresso</p>
C. Conoscenza procedurale — Come fare qualcosa, metodi di indagine e criteri per l'utilizzo di abilità, algoritmi, tecniche e metodi.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza di abilità e algoritmi specifici della materia • Conoscenza di tecniche e metodi specifici della materia • Conoscenza dei criteri per determinare quando utilizzare procedure appropriate 	<p><i>Esempio: abilità utilizzate nella pittura con acquerelli, algoritmo di divisione dei numeri interi</i></p> <p><i>Esempio: tecniche di intervista, metodo scientifico</i></p> <p><i>Esempio: criteri utilizzati per determinare quando applicare una procedura che coinvolge la seconda legge di Newton, criteri per giudicare la fattibilità dell'utilizzo di un metodo particolare per stimare i costi aziendali</i></p>
D. Conoscenza metacognitiva — Conoscenza della cognizione in generale così come consapevolezza e conoscenza della propria cognizione.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza strategica • Conoscenza dei compiti cognitivi, inclusa la conoscenza contestuale e condizionale appropriata • Autoconoscenza 	<p>Esempio: conoscenza della struttura come mezzo per catturare la struttura di un'unità di argomenti in un libro di testo, conoscenza dell'uso dell'euristica</p> <p>Esempio: conoscenza dei tipi di test somministrati da determinati insegnanti, conoscenza delle esigenze cognitive dei diversi compiti</p> <p>Esempio: la conoscenza che criticare saggi è una punto di forza personale, mentre scrivere saggi è una punto di debolezza personale; consapevolezza del proprio livello di conoscenza</p>



Una domanda tira l'altra



LIVELLO 1 - RICORDARE		LIVELLO 2 - COMPRENDERE		LIVELLO 3 - APPLICARE	
Mostra di aver memorizzato il materiale precedentemente appreso ricordando fatti, termini, concetti di base e risposte.		Dimostra la comprensione dei fatti e delle idee organizzando, confrontando, traducendo, interpretando, dando descrizioni e affermando le idee principali.		Risolve i problemi in situazioni nuove applicando le conoscenze, i fatti, le tecniche e le regole acquisite in modo diverso.	
Parole chiave	Domande	Parole chiave	Domande	Parole chiave	Domande
<ul style="list-style-type: none"> • scegliere • definire • trovare • come • etichettare • elencare • abbinare • nominare • omettere • ricordare • rapportare • selezionare • mostrare • pronunciare • raccontare • che cosa • quando • dove • che • chi • perché 	<ul style="list-style-type: none"> • Cos'è ...? • Dov'è ...? • Com'è ___ successo? • Perché ha fatto...? • Quando ha fatto...? • Come mostreresti ...? • Chi erano i principali ...? • Quale ...? • Com'è ...? • Quando è ___ successo? • Come spiegheresti ...? • Come descriveresti ...? • Riesci a ricordare ...? • Puoi selezionare ...? • Puoi elencare i tre...? • Chi era ...? 	<ul style="list-style-type: none"> • classificare • confrontare • confrontare • dimostrare • spiegare • estendere • illustrare • dedurre • interpretare • delineare • riportare • riformulare • mostrare • riassumere • tradurre 	<ul style="list-style-type: none"> • Come classifichereesti ...? • Come paragoneresti ...? • Come confronteresti ...? • Esprimilo con parole tue...? • Riformula il significato ...? • Cosa mostrano fatti o idee ...? • Qual è l'idea principale di ...? • Quali affermazioni supportano ...? • Spiega cosa sta succedendo ...? • Cosa si intende ...? • Cosa puoi dire di ...? • Qual è la risposta migliore ...? • Come riassumeresti ...? 	<ul style="list-style-type: none"> • applicare • costruire • scegliere • costruire • sviluppare • sperimentare • identificare • intervistare • utilizzare • modellare • organizzare • pianificare • selezionare • risolvere • utilizzare 	<ul style="list-style-type: none"> • Come useresti ...? • A quali esempi puoi trovare ...? • Come risolveresti usando ciò _che • hai imparato ...? • Come ti organizzeresti _____ per mostrare ...? • Come mostreresti la tua comprensione di ...? • Quale approccio useresti per ...? • Come applicheresti ciò che hai imparato per sviluppare ...? • In quale altro modo pianifichereesti di ...? • Cosa ne risulterebbe se ...? • Puoi fare uso dei fatti per ...? • Quali elementi sceglieresti di cambiare ...? • Quali fatti sceglieresti di mostrare ...? • Quali domande faresti in un'intervista a ...?



Una domanda tira l'altra



LIVELLO 4 - ANALIZZARE		LIVELLO 5 - VALUTARE		LIVELLO 6 - CREARE	
Esamina e suddividi le informazioni in parti identificando motivi o cause. Fa deduzioni e trova prove a supporto delle generalizzazioni.		Presenta e difende le opinioni formulando giudizi sull'informazione, la validità delle idee o la qualità del lavoro sulla base di una serie di criteri.		Compilare le informazioni in modo diverso combinando elementi in un nuovo modello o proponendo soluzioni alternative.	
Parole chiave	Domande	Parole chiave	Domande	Parole chiave	Domande
<ul style="list-style-type: none"> • analizzare • presumere • categorizzare • classificare • confrontare • concludere • contrastare • scoprire • sezionare • distinguere • dividere • esaminare • funzione • inferenza • ispezionare • elencare • motivare • relazioni • semplificare • sondaggio • partecipare a • test per • tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali sono le parti di ...? • Come è collegato a ...? • Perché pensi ...? • Qual è il tema ...? • Qual è il motivo...? • Puoi elencare le parti ...? • Che deduzione puoi fare...? • Quali conclusioni puoi trarre? • Come classificheresti...? • Come categorizzeresti...? • Riesci a identificarti ...? • Quali prove riesci a trovare...? • Qual è la relazione ...? • Riesci a distinguere tra ...? • Qual è la funzione di ...? • Quali idee giustificano ...? 	<ul style="list-style-type: none"> • essere d'accordo • apprezzare • valutare • premiare • scegliere • comparare • concludere • criteri • criticare • decidere • dedurre • difendere • determinare • smentire • contestare • stimare • valutare • spiegare l'importanza • influenzare • interpretare • giudicare • giustificare • misurare l'opinione • percepire • dare priorità • dimostrare • calcolare • raccomandare • selezionare • supportare • valorizzare 	<ul style="list-style-type: none"> • Sei d'accordo con le azioni...? con il risultato...? • Qual è la tua opinione su ...? • Come dimostreresti/ confuteresti? • Valuta il valore/ l'importanza di...? • Sarebbe meglio se ...? • Perché hanno scelto (il personaggio)...? • Cosa consiglieresti...? • Come valuteresti il ...? • Cosa citeresti per difendere le azioni ...? • Come hai potuto determinare...? • Quali scelte ...? • Come stabiliresti la priorità ...? • Quale giudizio puoi dare ...? • Sulla base di quello che sai, come spiegheresti ...? • Quali informazioni utilizzeresti per supportare il punto di vista...? • Come giustificeresti ...? • Quali dati sono stati utilizzati per trarre la conclusione...? • Cosa c'era di meglio che ...? • Come paragoneresti le idee...? la gente ...? 	<ul style="list-style-type: none"> • adattare • costruire • modificare • scegliere • combinare • compilare • comporre • costruire • creare • progettare • sviluppare • discutere • elaborare • stimare • formulare • accadere • immaginare • migliorare • inventare • rimediare • ottimizzare • minimizzare • modificare l'originale • originare • pianificare • prevedere • proporre una soluzione • risolvere • supportare • testare una teoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Quali modifiche apportereesti per risolvere ...? • Come miglioreresti ...? • Cosa succederebbe se ...? • Puoi approfondire il motivo ...? • Puoi proporre un'alternativa...? • Puoi inventare ...? • Come ti adatteresti per__ creare un diverso ...? • Come puoi cambiare (modificare) la trama (piano) ...? • Cosa si potrebbe fare per minimizzare/ massimizzare ...? • In che modo progetteresti ...? • Cosa si potrebbe combinati per migliorare (cambiare) ...? • Supponiamo che tu possa ____: cosa faresti...? • Come faresti a testare ...? • Puoi formulare una teoria per ...? • Puoi prevedere il risultato se ...? • Come stimeresti i risultati per ...? • Quali fatti puoi produrre ...? • Costruisci un modello che cambierebbe ...? • Pensa a un modo originale per il ...?



Autonomia



motivazione ad
apprendere



apprendimento
autoregolato



O.M. 172 4/12/2020

Idea forte #2

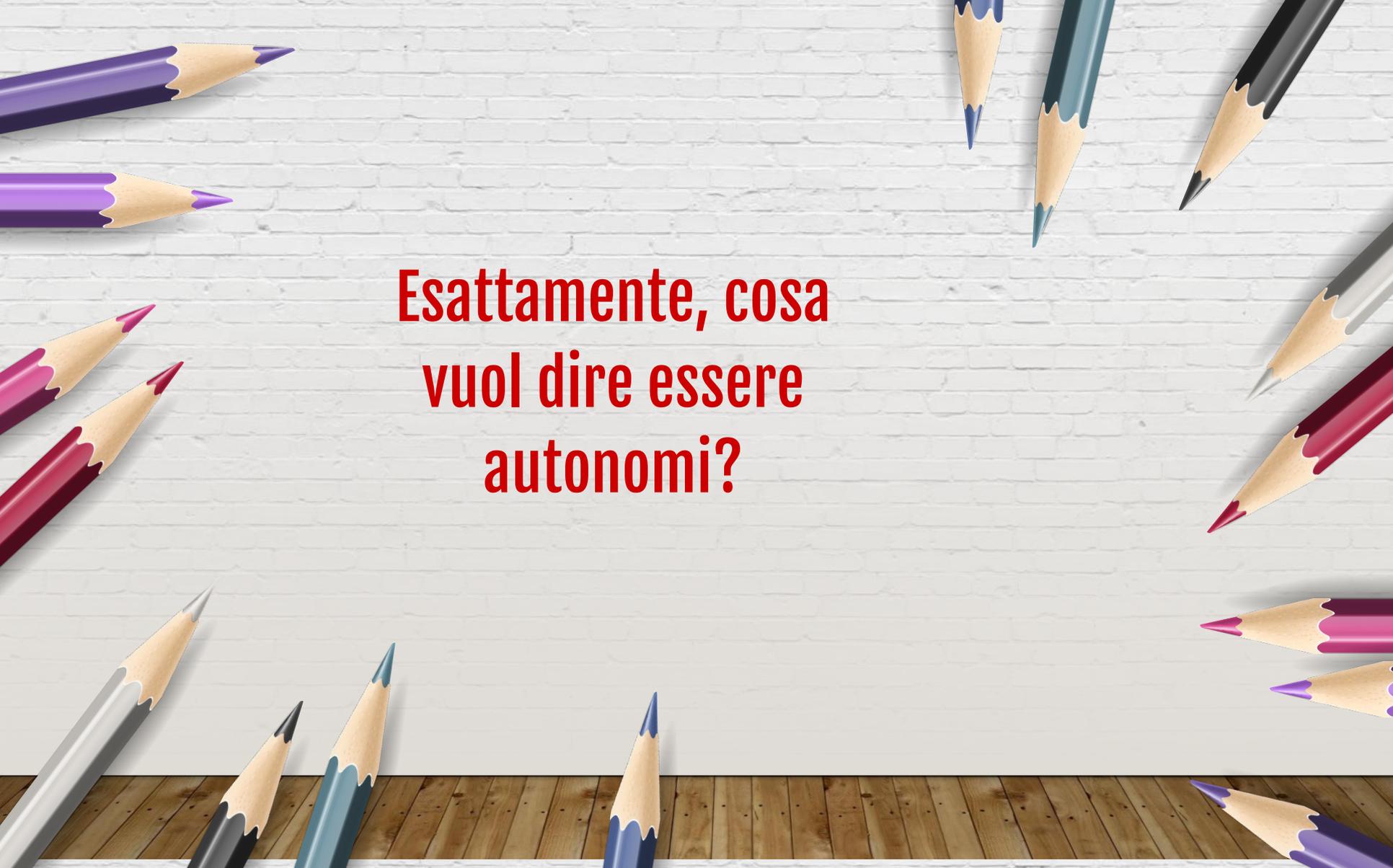


Livelli	Dimensioni					
	1a. Situazioni note	1b. Situazioni non note	2a. Risorse fornite dal docente	2b. Risorse reperite altrove	3. Autonomia	4. Continuità
Avanzato	😊	😊	😊	😊	😊	😊
Intermedio	😊		😊	😊	😊	😊
		😐	😊	😊	😐	😐
Base	😊	😐	😊	😐	😊	😐
In via di prima acquisizione	😊	😐	😊	😐	😐	😊
		😐	😊	😐	😐	😐

L'autonomia è la dimensione chiave, l'obiettivo ultimo di ogni processo educativo, [fare in modo] che il soggetto possa da solo svolgere un certo compito, da solo rispondere a richieste o svolgere attività.

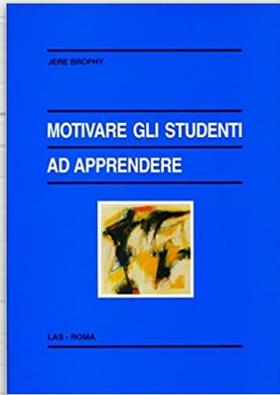
prof.ssa Elisabetta Nigris



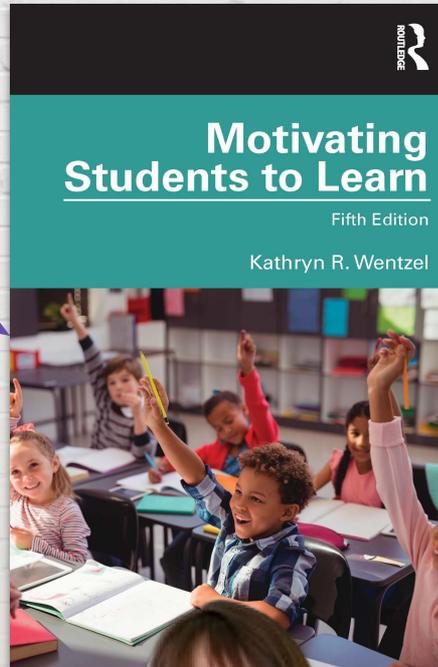


**Esattamente, cosa
vuol dire essere
autonomi?**

Motivazione e autonomia



Jere Brophy
(1940-2009)



TORINO METROPOLI
Città metropolitana di Torino

I VENERDÌ DEL CESEDI

Venerdì 4 dicembre 2020
ore 17-18,30
Mario Comoglio
Presentazione in anteprima dell'edizione italiana del libro di K. Wentzel, *Motivare gli studenti ad apprendere* (in corso di pubblicazione)

TORINO METROPOLI
Città metropolitana di Torino

I VENERDÌ DEL CESEDI

Lunedì 28 dicembre 2020
ore 17-18,30
Mario Comoglio
Conclusione della presentazione in anteprima dell'edizione italiana del libro di K. Wentzel, *Motivare gli studenti ad apprendere* (in corso di pubblicazione)

prof. Mario Comoglio



Cosa deve conoscere un insegnante?

Per insegnare sono necessarie queste **aree di conoscenza**:

- ➔ la **conoscenza del contenuto**;
- ➔ la **conoscenza pedagogica del contenuto** (ossia la conoscenza del modo in cui una disciplina deve essere insegnata, le concezioni e convinzioni delle finalità della sua area disciplinare);
- ➔ la **conoscenza dei processi di apprendimento degli studenti**;
- ➔ la **conoscenza del curriculum** (cioè i processi di sviluppo di un curriculum nella scuola);
- ➔ la **conoscenza pedagogica generale** (la conoscenza riguardo l'organizzazione e la gestione della classe, la conoscenza generale della struttura della classe e dei metodi di insegnamento);
- ➔ la **conoscenza del contesto** (conoscenza delle famiglie e del contesto della comunità);
- ➔ la **conoscenza di sé** (la conoscenza dei valori, delle disposizioni, dei punti di forza e di debolezza, delle finalità dell'insegnamento, degli obiettivi degli studenti).

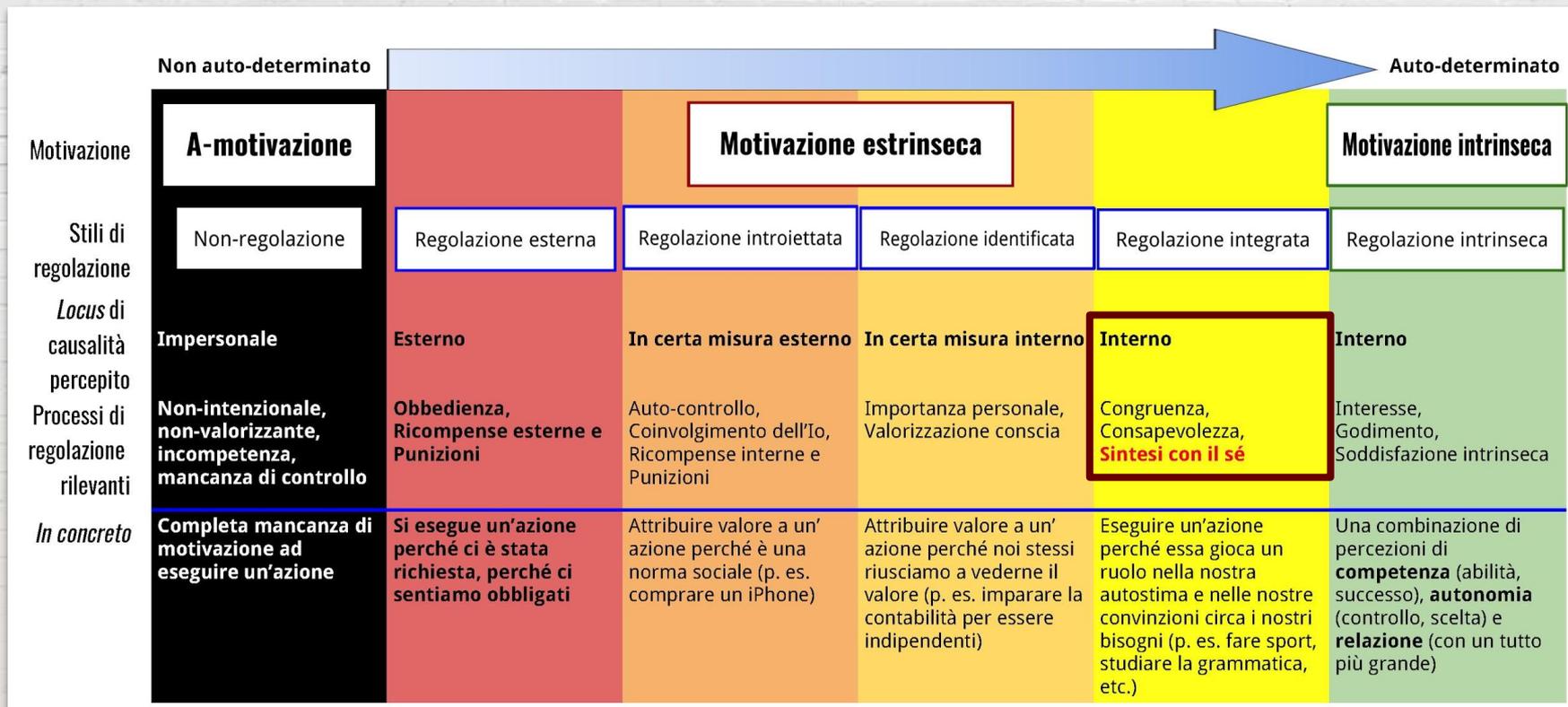
(Wentzel, 2021)

Promuovi l'apprendimento auto-regolato, l'apprendimento attivo in cui gli studenti si assumono la responsabilità di motivarsi ad apprendere e a comprendere in modo profondo.

L'apprendimento auto-regolato dovrebbe essere l'obiettivo finale dei tuoi sforzi motivazionali.



Il continuum dell'autonomia



Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), p. 72 [trad. A. Chiarle, 2021]



La situazione didattica

Giacomo e **Anna** sono due studenti nella classe 5^a Primaria della maestra Giovanna.

Di seguito ci sono i resoconti di come ciascuno di loro si è approcciato a un'attività della durata di più lezioni per la quale ha dovuto **scegliere un argomento, selezionare e leggere testi** per strutturare il proprio pensiero, **scrivere** su ciò che hanno trovato e quindi **condividere** quanto hanno imparato con i coetanei.

Quale dei due studenti ha la forma autoregolazione più efficace?

Butler, D. L., Perry, N. E., & Schnellert, L. (2017). *Developing Self-Regulating Learners*. Don Mills, ON: Pearson Education, p. 4.





Giacomo

Non appena la maestra Giovanna ha iniziato a parlare della consegna, Giacomo è stato preso dal **panico** e ha smesso di ascoltare quello che le sembrava un insieme travolgente di istruzioni. Era preoccupato per come sarebbe riuscito a gestire tutto. Non aveva idea di quale argomento scegliere o come decidere. La cosa peggiore era che si era reso conto di dover leggere. Sapeva che avrebbe fatto pena e che questo lavoro l'avrebbe impegnato *per sempre*. È stato così imbarazzante quando i suoi amici sono passati alla parte di scrittura delle consegne mentre lui era ancora alle prese con la lettura. Quindi, per assicurarsi di poter tenere il passo con i suoi amici, ha deciso di **scegliere un argomento che già conosceva** e un libro che sapeva sarebbe stato facile. Durante la scrittura, ha copiato il più possibile il lessico dal libro, poiché questo l'ha davvero aiutato con la spiegazione e l'ortografia. L'unica cosa che aspettava era parlare del suo argomento con i suoi compagni di classe. Il giorno che toccava a lui presentare, era eccitato al pensiero di potersi alzare in piedi e dire ai suoi coetanei tutto ciò che sapeva sul suo argomento. Una volta terminata la sua presentazione, si accasciò sulla sedia, tirando un enorme sospiro di sollievo, felice che il progetto fosse finito. Sperava solo di non dover affrontare un progetto simile troppo presto.



Anna

Mentre la maestra Giovanna ha spiegato il progetto alla classe, Anna ha **ascoltato attentamente**, leggendo contemporaneamente le istruzioni scritte per assicurarsi di aver compreso il compito. Anche così, una volta che ha iniziato a lavorare, si è resa conto di non capire un punto. Così, ha chiesto a uno dei suoi compagni, una sua amica che sapeva avrebbe avuto la risposta. Anna e la sua amica hanno deciso da quel momento in poi di condividere le idee mentre lavoravano. Era entusiasta di poter scegliere un argomento su cui voleva saperne di più. Ha scelto un libro che sapeva essere difficile perché conteneva un sacco di ottime informazioni. Quando ha riconosciuto che aveva delle lacune di informazione in quella lettura, ha **cercato risorse aggiuntive**. Durante la lettura, Anna ha organizzato i suoi appunti in categorie, sulla base sia degli esempi fatti dalla sua maestra sia delle idee che lei e la sua amica avevano generato. Quindi ha organizzato la sua presentazione intorno a quelle categorie, comprese le informazioni più importanti e interessanti. Anna era generalmente soddisfatta di come è andata la sua presentazione il giorno in cui è stato il suo turno di parlare. Era stata piuttosto ansiosa quando iniziò a parlare, ma era contenta di essere riuscita a calmarsi e concentrarsi una volta che aveva iniziato. Era stata una buona scelta organizzare le sue informazioni in categorie, poiché questo l'aveva davvero aiutata a rimanere in pista e toccare tutti gli argomenti che aveva voluto. Tuttavia, ha deciso che se avesse avuto la possibilità di fare un'altra presentazione, si sarebbe esercitata di più in modo da essere meno nervosa all'inizio.

La **motivazione** è un termine ampio utilizzato per descrivere ciò che spinge la volontà degli individui a investire e impegnarsi in attività.

L'**emozione** si riferisce alle risposte affettive degli individui quando vengono introdotti o impegnati in un'attività (ad esempio, stress, eccitazione, orgoglio, rabbia, frustrazione).

L'**azione strategica** è iterativa e comprende:
(1) interpretazione di compiti e definizione di obiettivi;
(2) pianificazione
(3) attuazione di strategie;
(4) monitoraggio;
(5) aggiustamento.



La **cognizione** si riferisce a come gli individui pensano all'interno di attività come leggere un libro di testo, scrivere, pianificare un percorso per andare da A a B o raccogliere pensieri per una presentazione.

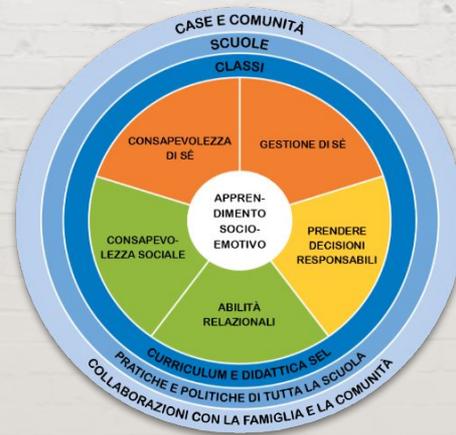
La **metacognizione** si riferisce alla conoscenza degli individui e all'orchestrazione della cognizione.
La **conoscenza metacognitiva** si riflette sulla comprensione che gli individui portano nelle attività circa l'apprendimento e circa sé stessi come discenti.



Auto-regolazione

Butler, D. L., Perry, N. E., & Schnellert, L. (2017). *Developing Self-Regulating Learners*. Don Mills, ON: Pearson Education, pp. 5-7.

L'autonomia secondo l'Unione Europea



Autonomia e apprendimento socio-emotivo



CONSAPEVOLEZZA DI SÉ

La capacità di riconoscere accuratamente le proprie emozioni, pensieri e valori e il modo in cui influenzano il comportamento. La capacità di valutare accuratamente i propri punti di forza e i limiti, con un senso di fiducia, ottimismo e una "mentalità di crescita" ben radicati.

- ⇒ IDENTIFICARE LE EMOZIONI
- ⇒ ACCURATA PERCEZIONE DI SÉ
- ⇒ RICONOSCERE I PUNTI DI FORZA
- ⇒ FIDUCIA IN SÉ STESSI
- ⇒ AUTOEFFICACIA

GESTIONE DI SÉ

La capacità di regolare con successo le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni — gestendo efficacemente lo stress, controllando gli impulsi e motivandosi. L'abilità di definire e lavorare in vista di obiettivi personali e accademici.

- ⇒ CONTROLLO DELL'IMPULSO
- ⇒ GESTIONE DELLO STRESS
- ⇒ AUTODISCIPLINA
- ⇒ AUTOMOTIVAZIONE
- ⇒ DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI
- ⇒ ABILITÀ ORGANIZZATIVE

CONSAPEVOLEZZA SOCIALE

La capacità di assumere la prospettiva e di entrare in empatia con gli altri, compresi coloro che provengono da contesti e culture diversi. La capacità di comprendere le norme sociali ed etiche di comportamento e di riconoscere le risorse e i supporti della famiglia, della scuola e della comunità.

- ⇒ ASSUNZIONE DI PROSPETTIVA
- ⇒ EMPATIA
- ⇒ APPREZZARE LA DIVERSITÀ
- ⇒ RISPETTO PER GLI ALTRI

ABILITÀ RELAZIONALI

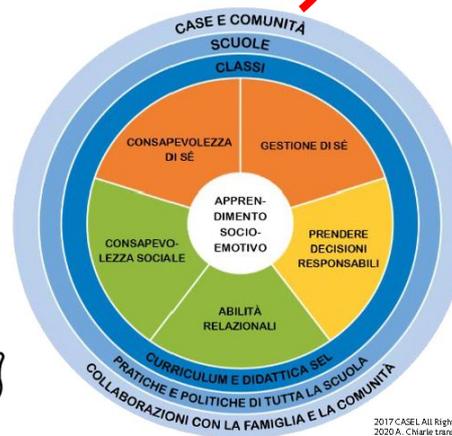
La capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con diversi individui e gruppi. La capacità di comunicare chiaramente, ascoltare bene, cooperare con gli altri, resistere a pressioni sociali inappropriate, negoziare i conflitti in modo costruttivo e cercare e offrire aiuto quando necessario.

- ⇒ COMUNICAZIONE
- ⇒ IMPEGNO SOCIALE
- ⇒ COSTRUZIONE DI RELAZIONI
- ⇒ LAVORO DI SQUADRA

PRENDERE DECISIONI RESPONSABILI

La capacità di fare scelte costruttive sul comportamento personale e sulle interazioni sociali basate su standard etici, problemi di sicurezza e norme sociali. La valutazione realistica delle conseguenze di varie azioni e una considerazione del benessere di sé stessi e degli altri.

- ⇒ IDENTIFICARE I PROBLEMI
- ⇒ ANALIZZARE LE SITUAZIONI
- ⇒ RISOLVERE I PROBLEMI
- ⇒ VALUTARE
- ⇒ RIFLETTERE
- ⇒ RESPONSABILITÀ ETICA



5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare *Personal, social and learning to learn competence*

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di **riflettere su sé stessi**, di **gestire efficacemente il tempo e le informazioni**, di **lavorare con gli altri in maniera costruttiva**, di mantenersi resilienti e di **gestire il proprio apprendimento** e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'**incertezza** e alla **complessità**, di imparare a imparare, di favorire il proprio **benessere fisico ed emotivo**, di mantenere la **salute fisica e mentale**, nonché di essere in grado di condurre una **vita attenta alla salute** e orientata al futuro, di empatizzare e di **gestire il conflitto** in un contesto favorevole e inclusivo.

Apprendimento Socio-Emotivo

GESTIONE DI SÉ

La capacità di regolare con successo le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni — gestendo efficacemente lo stress, controllando gli impulsi e motivandosi. L'abilità di definire e lavorare in vista di obiettivi personali e accademici.

- ➔ CONTROLLO DELL'IMPULSO
- ➔ GESTIONE DELLO STRESS
- ➔ AUTODISCIPLINA
- ➔ AUTOMOTIVAZIONE
- ➔ DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI
- ➔ ABILITÀ ORGANIZZATIVE



5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare *Personal, social and learning to learn competence*

Conoscenze legate a tale competenza

Per il successo delle relazioni interpersonali e della partecipazione alla società è essenziale comprendere i **codici di comportamento** e le **norme di comunicazione** generalmente accettati in ambienti e società diversi. La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare richiede inoltre la conoscenza degli elementi che compongono una **mente, un corpo e uno stile di vita salutari**. Presuppone la **conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite**, delle proprie necessità di sviluppo delle competenze e di diversi modi per sviluppare le competenze e per cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, o per **individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili**.

Apprendimento Socio-Emotivo

GESTIONE DI SÉ

La capacità di regolare con successo le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni — gestendo efficacemente lo stress, controllando gli impulsi e motivandosi. L'abilità di definire e lavorare in vista di obiettivi personali e accademici.

- ➔ CONTROLLO DELL'IMPULSO
- ➔ GESTIONE DELLO STRESS
- ➔ AUTODISCIPLINA
- ➔ AUTOMOTIVAZIONE
- ➔ DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI
- ➔ ABILITÀ ORGANIZZATIVE



5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare *Personal, social and learning to learn competence*

Abilità legate a tale competenza

Vi rientrano la capacità di **individuare le proprie capacità**, di **concentrarsi**, di **gestire la complessità**, di **riflettere criticamente** e di **prendere decisioni**. Ne fa parte la capacità di **imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma**, di **organizzare il proprio apprendimento** e di **perseverare**, di saperlo valutare e condividere, di **cercare sostegno** quando opportuno e di **gestire** in modo efficace la propria carriera e le proprie **interazioni sociali**. Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l'incertezza e lo stress. Dovrebbero saper **comunicare costruttivamente** in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e **negoziare**. Ciò comprende: **manifestare tolleranza**, **esprimere e comprendere punti di vista diversi**, oltre alla capacità di **creare fiducia e provare empatia**.

Apprendimento Socio-Emotivo

GESTIONE DI SÉ

La capacità di regolare con successo le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni — gestendo efficacemente lo stress, controllando gli impulsi e motivandosi. L'abilità di definire e lavorare in vista di obiettivi personali e accademici.

- ➡ CONTROLLO DELL'IMPULSO
- ➡ GESTIONE DELLO STRESS
- ➡ AUTODISCIPLINA
- ➡ AUTOMOTIVAZIONE
- ➡ DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI
- ➡ ABILITÀ ORGANIZZATIVE



5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare *Personal, social and learning to learn competence*

Atteggiamenti essenziali legati a tale competenza

Tale competenza si basa su un **atteggiamento positivo** verso il proprio **benessere personale, sociale e fisico** e **verso l'apprendimento** per tutta la vita. Si basa su un atteggiamento improntato a **collaborazione, assertività e integrità**, che comprende il **rispetto della diversità** degli altri e delle loro esigenze, e la disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a raggiungere compromessi. Le persone dovrebbero essere in grado di **individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza** e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad **affrontare i problemi per risolverli** è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di **gestire gli ostacoli e i cambiamenti**. Comprende il **desiderio di applicare** quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la **curiosità** di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita.

Apprendimento Socio-Emotivo

GESTIONE DI SÉ

La capacità di regolare con successo le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in diverse situazioni — gestendo efficacemente lo stress, controllando gli impulsi e motivandosi. L'abilità di definire e lavorare in vista di obiettivi personali e accademici.

- ⇒ CONTROLLO DELL'IMPULSO
- ⇒ GESTIONE DELLO STRESS
- ⇒ AUTODISCIPLINA
- ⇒ AUTOMOTIVAZIONE
- ⇒ DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI
- ⇒ ABILITÀ ORGANIZZATIVE



Educazione civica e autonomia



«[...] se gli studenti sviluppano un **atteggiamento di apertura** verso altre culture, credenze, visioni del mondo e pratiche, saranno disposti a esplorare e indagare altre prospettive e modi di vita che vanno oltre quelli tradizionali con cui sono cresciuti, ampliando la gamma delle loro esperienze e dei loro orizzonti.

Se acquisiscono **capacità di apprendimento autonome**, saranno in grado di **apprendere in modo indipendente** su queste nuove prospettive e modi di vita e non dipendere esclusivamente dalle informazioni fornite da altri nel loro ambiente immediato. E se acquisiscono **capacità di pensiero analitico e critico**, saranno in grado di sottoporre prospettive e modi di vita alternativi, e nuove informazioni e idee, a un esame dettagliato e saranno in grado di **esprimere i propri giudizi valutativi** sul fatto che essi siano o no accettabili o desiderabili. Inoltre, se i giovani imparano a **dare valore** alla dignità umana e ai diritti umani, **alla diversità culturale** e alla democrazia, allora questi valori saranno usati come fondamento per tutte le loro scelte e azioni e perseguiranno volentieri la loro vita in un modo che rispetti il dignità e diritti umani di altre persone e principi della democrazia».

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Council of Europe (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: Author, pp. 66-67



20 Competenze per la cultura democratica



COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Valori

- Valorizzare la dignità umana e i diritti umani
- Valorizzare la diversità culturale
- Valorizzare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e lo Stato di diritto

Attitudini

- Apertura all'alterità culturale e ad altra credenze, visioni del mondo e consuetudini
- Rispetto
- Mentalità civica
- **Responsabilità**
- Autoefficacia
- Tolleranza all'ambiguità

Competenza

- Abilità di **apprendimento autonomo**
- Abilità di pensiero analitico e critico
- Abilità di ascoltare e osservare
- Empatia
- Flessibilità e adattabilità
- Abilità linguistiche, comunicative e plurilinguistiche
- Abilità di cooperazione
- Abilità nella risoluzione dei conflitti

Abilità

- Conoscenza e comprensione critica del sé
- Conoscenza e comprensione critica del linguaggio e della comunicazione
- Conoscenza e comprensione critica del mondo: politica, diritto, diritti umani, cultura, culture, religioni, storia, media, economie, ambiente, sostenibilità

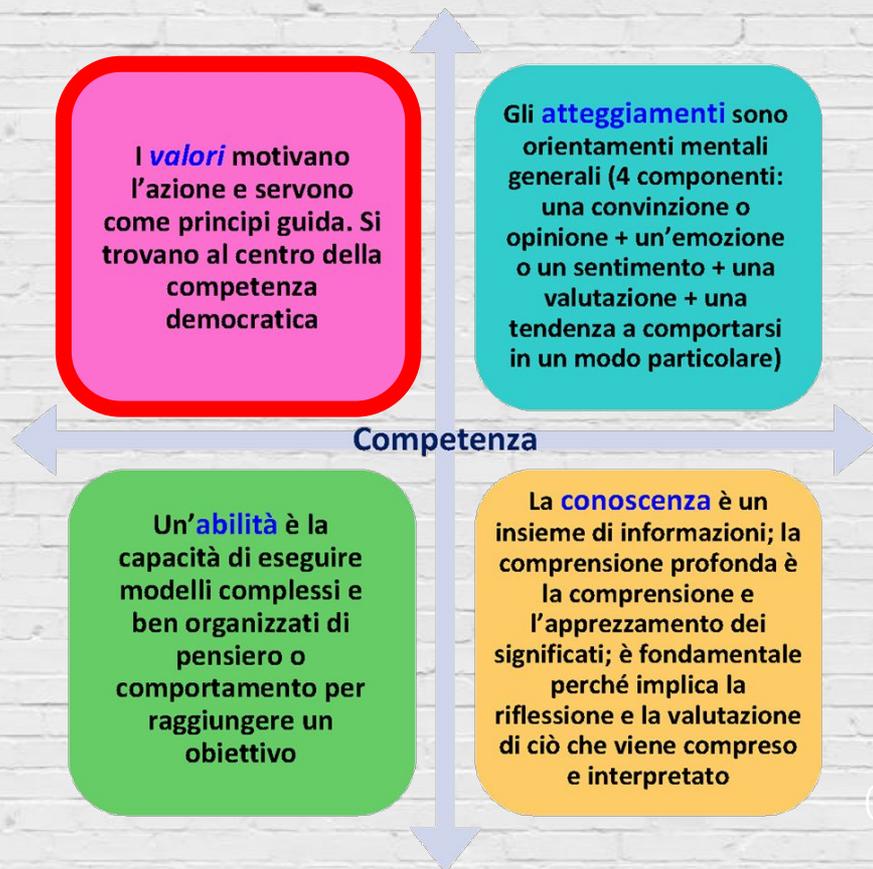
Conoscenza e comprensione critica



Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse*. Strasbourg: Author, p. 11



Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)



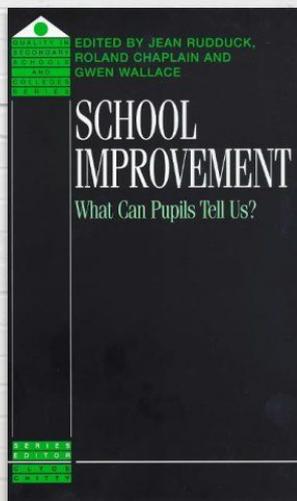
(Black, 2019)

La competenza è la capacità di ...
mobilitare e impegnare valori,
atteggiamenti, abilità e
conoscenze rilevanti e / o
comprensione critica al fine di
rispondere in modo appropriato
ed efficace alle richieste, alle sfide
e alle opportunità che vengono
presentate da un dato tipo di
contesto
... soddisfare richieste complesse
in un dato contesto

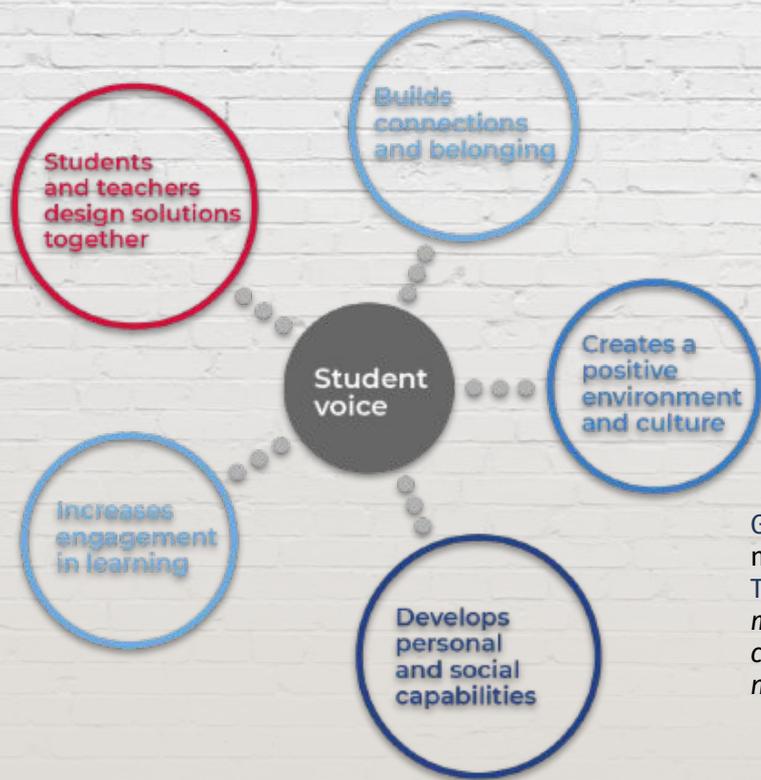
Ciò che una persona è
capace e disposta a fare -
la disposizione è intrinseca
alla nozione stessa di
competenza



Una diversa prospettiva pedagogica



Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (Eds.). (1996). *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?* London: David Fulton.



Grion, V., & Dettori, F. (2015). *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*. In M. Tomarcho & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante: Diritti, culture, territori: Atti del 29° convegno nazionale SIPED: Catania 6-7-8 novembre 2014* (pp. 851-859).Pisa: Edizioni ETS.



Cedere il "timone" dell'apprendimento



«In effetti, essere sia di supporto che esigente sembra essere l'ideale.»

ADATTAMENTO DEL CONTINUUM

Esperienza dello studente

Eteronomia



Autonomia

Tipo di auto-determinazione	Amotivazione	Regolazione esterna	Introiezione	Identificazione	Integrazione	Motivazione intrinseca
Caratteristiche	Mancanza di intenzione; scarsa competenza percepita; scarsa rilevanza percepita	Conformità; rilevanza emergente di ricompense o punizioni	Coinvolgimento dell'io; focalizzazione in gran parte sull'approvazione degli altri	Valorizzazione cosciente dell'attività; auto-approvazione degli obiettivi	Congruenza degli obiettivi; dare la priorità in modo abbastanza continuativo agli obiettivi auto-definiti	Interesse, divertimento e soddisfazione intrinseca; sintesi degli obiettivi
Locus di causalità percepito	Impersonale	Esterno	In parte esterno	In parte interno	Interno	Interno

Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, Engagement, Student Voice*. Boston, MA: Jobs for the Future, pp. 10, 12



SPETTRO DELL'ATTIVITÀ ORIENTATA ALLA VOCE DELLO STUDENTE

Studenti che articolano le loro prospettive



Studenti coinvolti come *stakeholders*



Studenti che dirigono attività collettive

Studenti come fonti di dati



Studenti come collaboratori



Studenti come leader di cambiamento

Espressione	Consultazione	Partecipazione	Partnership	Attivismo	Leadership
Esprimere opinioni volontariamente, creare arte, celebrare, lamentarsi, lodare, obiettare	Ricevere la loro opinione, fornire <i>feedback</i> , partecipare a un <i>focus group</i> , completare un sondaggio	Partecipazione a riunioni o eventi in cui vengono prese decisioni, inclusione frequente quando c'è da inquadrare questioni e pianificare azioni	Ruolo formalizzato nel processo decisionale, operazioni standard che esigono (non solo invitano) il coinvolgimento degli studenti, gli adulti sono formati su come lavorare in collaborazione con giovani partner	Identificare problemi, generare soluzioni, organizzare risposte, agitazione e / o educazione al cambiamento sia all'interno che all'esterno dei contesti scolastici	(Co-)pianificazione, prendere decisioni e <u>accettare responsabilità significative</u> per i risultati, (co-)guidare i processi di gruppo, (co-)condurre attività

La maggior parte delle attività *Student Voice* nelle scuole / aule risiede a questa estremità dello spettro.

La necessità per gli adulti di condividere l'autorità, dimostrare fiducia, proteggere dalla manipolazione, imparare dagli studenti e gestire il disaccordo **aumenta** da sinistra a destra. L'influenza, la responsabilità e i ruoli decisionali degli studenti **aumentano** da sinistra a destra.

Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, Engagement, Student Voice*. Boston, MA: Jobs for the Future, p. 24

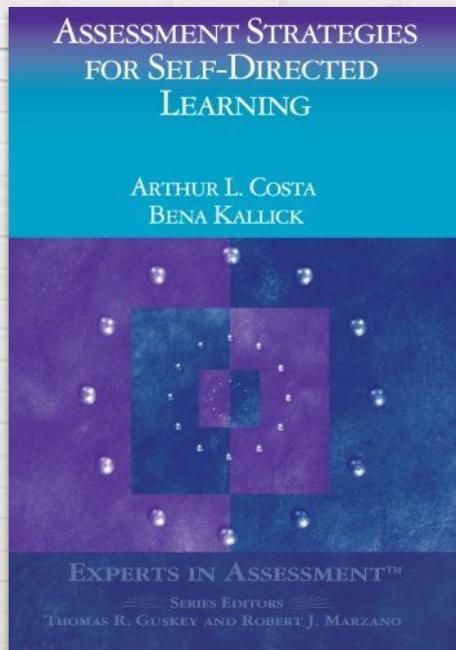


La scuola come rampa di lancio

Attraverso una didattica progettata in modo ponderato, le scuole possono insegnare agli studenti a farsi carico del proprio apprendimento.

La scuola è molto simile a una **rampa di lancio di un'astronave**. Tutti i sistemi di supporto vitale rimangono attaccati al centro di comando fino al momento del decollo quando l'astronave è improvvisamente da sola. Così, **anche gli studenti sono lanciati dalla scuola alla vita**, interiorizzando le lezioni che hanno imparato in classe in modo che possano navigare con successo da soli. La navigazione abile dipende, tuttavia, da sistemi di *feedback* efficaci. **Gli studenti devono imparare a guidarsi lungo la strada, monitorare i loro progressi verso una destinazione specifica e fare piccole manovre e correzioni in corso d'opera**. Così, **la scuola diventa la rampa di lancio per una vita di apprendimento auto-diretto**.





[Se non facciamo attenzione], «possiamo contribuire a plasmare una generazione di studenti etero-diretti, dipendenti, motivati esternamente.

Gli educatori devono continuare a sviluppare studenti auto-diretti in un'era di istruzione etero-diretta. Dobbiamo recuperare un senso di direzione basato su ciò a cui noi diamo più valore e **generare esperienze educative che consentano agli studenti di diventare persone che apprendono in maniera responsabile, auto-diretta, continua.**

[...] Gli studenti hanno bisogno dell'opportunità di guardare indietro e riflettere sul lavoro finito. Hanno anche bisogno di imparare a guardare avanti al prossimo compito con strategie di miglioramento. Troppo spesso sentiamo gli studenti dire: "Ho già finito quel compito!", come se ciò che importa fosse finire il compito, piuttosto che imparare dal processo. Quando gli insegnanti si concentrano sull'auto-direzione degli studenti, tuttavia, la domanda cambia. Gli studenti si chiedono: "Che cosa ho imparato? **Chi sto diventando?**".

Impegnarsi per l'eccellenza è un compito che dura tutta la vita, non un evento singolare destinato a soddisfare un insegnante. **Vogliamo che gli studenti sviluppino l'amore per l'apprendimento e non che si sentano solamente dipendenti dal giudizio degli altri per determinare il valore di ciò che stanno imparando.** Dando loro molte opportunità nel corso del tempo, gli studenti spesso si valutano e coltivano la forza e l'umiltà dell'apprendimento continuo».

Costa, A., & Kallick, B. (2004). Launching Self-Directed Learners. *Educational Leadership*, 62(1), p. 55



Osservazione



 **intelligenza apprezzativa**

**disposizioni
della mente** 



**Tojo Joseph
Thatchenkery**



Carol Metzker



Cosa è l'intelligenza apprezzativa? A cosa serve?

«L'intelligenza apprezzativa è la capacità di percepire il **potenziale generativo intrinseco positivo nel presente**. In parole povere, l'intelligenza valorizzativa è la capacità di vedere la possente quercia nella ghianda. Metaforicamente, è la capacità di vedere più dell'esistenza presente di una piccola noce ricoperta. È la capacità di vedere un tronco forte e innumerevoli foglie emergere dalla noce col passare del tempo. È la capacità di vedere un prodotto rivoluzionario, i migliori talenti o una valida soluzione del futuro che è attualmente nascosta nella situazione attuale.

Ci sono tre componenti dell'intelligenza valorizzativa:

- Riformulare [re-inquadrare]
- Apprezzare il positivo
- Vedere come il futuro si sviluppa dal presente



Come uno sgabello a tre gambe che non può stare in piedi se manca una gamba, l'intelligenza apprezzativa non è presente senza tutti i suoi componenti. Ogni parte è essenziale per la struttura. [...]

A differenza di altri modelli di intelligenza, l'intelligenza apprezzativa **è collegata al bisogno umano di significato, visione e valore**. C'è intenzionalità in questo. L'intelligenza valorizzativa è alla base della creazione di nuove possibilità e dell'assistenza ai passaggi necessari per realizzarle. **Ci permette di sognare e di sforzarci. Mantiene vivo il desiderio dell'umanità di un miglioramento continuo generando nuove opportunità».**

Thatchenkery, T., & Metzker, C. (2006). *Appreciative Intelligence: Seeing the Mighty Oak in the Acorn*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, pp. 5-6, 12.



Le quattro qualità dell'intelligenza apprezzativa



**Vedere
la possente
quercia
nella ghianda**

Persistenza

Convinzione
che le proprie
azioni contano

Tolleranza
per
l'incertezza

Resilienza
irreprimibile



Cambio di "occhiali" e focalizzazione



Soft Skills e competenze trasversali

Una pluralità di termini

- *Habits of Mind*
Disposizioni della mente
- *21st Century Skills*
- *Soft Skills*
- *Life Skills*
- *Non Cognitive Skills*
- *Capabilities*
- *Character Skills*
- *Employability Skills*
- **Competenze trasversali**



Ministero dell'Istruzione



Le disposizioni della mente

Quattro volumi in uno



Costa, A. L., & Kallick, B. (2007). *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando* (P. Finizio, Trans.). Roma: Libreria Ateneo Salesiano. (Original work published 2000).



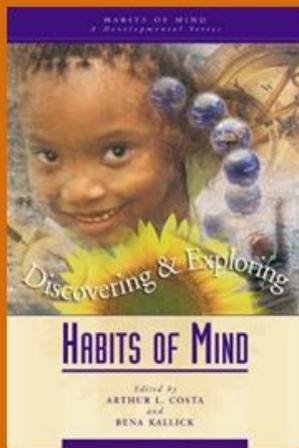
Arthur L. Costa e Bena Kallick (2007, p. 47)

elencano queste **16 disposizioni:**

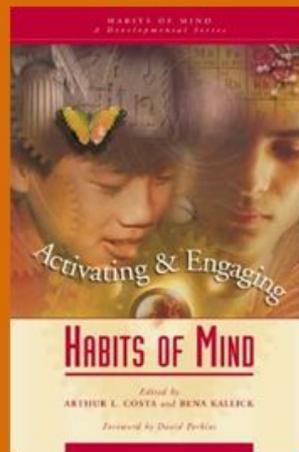
1. Persistere
2. Pensare e comunicare con chiarezza e precisione
3. Gestire l'impulsività
4. Raccogliere informazioni attraverso tutti i sensi
5. Ascoltare con comprensione ed empatia
6. Creare, immaginare, innovare
7. Pensare flessibilmente
8. Rispondere con stupore e timore reverenziale
9. Pensare sul pensare (metacognizione)
10. Assumere rischi responsabili
11. Impegnarsi per l'accuratezza e precisione
12. Trovare *humour*
13. Fare domande e porre problemi
14. Pensare in modo interdipendente
15. Applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni
16. Rimanere aperti all'apprendimento continuo



Volumi 1-2



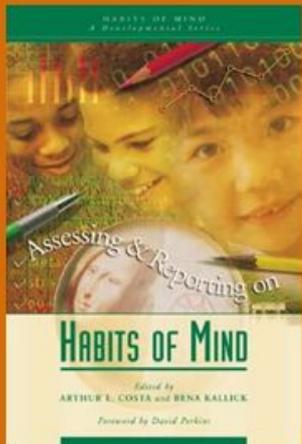
- ◆ Che cosa sono?
- ◆ Quale nuova prospettiva dell'intelligenza è implicata?
- ◆ Si possono “insegnare”?
- ◆ Come deve cambiare il curriculum?
- ◆ Quale risultati si ottengono?



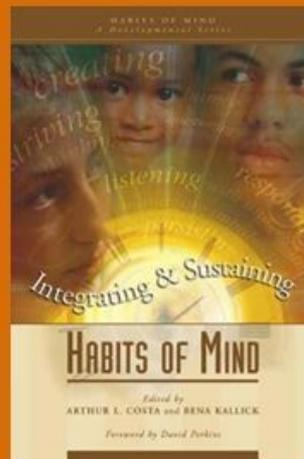
- ◆ Come deve cambiare il modo di condurre le attività in classe?
- ◆ In che modo dobbiamo cambiare il nostro modo di pensare e di esprimerci fra insegnanti e con i ragazzi?
- ◆ Quali strumenti si possono utilizzare, in concreto, sia nelle singole materie sia in prospettiva interdisciplinare?



Volumi 3-4



- ◆ Con quali parametri si possono valutare le disposizioni della mente?
- ◆ Con quali strumenti “tecnici” è possibile effettuare la valutazione?
- ◆ Esistono delle procedure per valutarle?
- ◆ Come fare a coinvolgere i genitori in questo lavoro?
- ◆ Come è possibile coltivare l'eccellenza tramite le disposizioni?



- ◆ Come va riprogettato il curricolo nel suo insieme?
- ◆ In che modo il lavorare sulle disposizioni della mente trasforma la cultura della scuola?
- ◆ Come costruire una “visione” condivisa a livello di scuola?
- ◆ In che modo sono da ripensare i ruoli del dirigente, degli insegnanti, degli alunni e dei genitori?
- ◆ Come ci si può addestrare progressivamente fino a creare una “comunità di pratica e di apprendimento” cha faccia perno intorno alle disposizioni della mente?



Una rubrica di (auto)valutazione delle disposizioni della mente



Rubrica di autovalutazione delle disposizioni della mente

	Livello esemplare	Livello esperto	Livello apprendista	Livello novizio
1. Persistenza	Mi attengo costantemente a un compito e sono persistente. Sono concentrato. Mi sforzo di raggiungere il mio obiettivo.	Mi attengo al compito la maggior parte del tempo e sono un po' persistente. Mi concentro abbastanza spesso e cerco modi per raggiungere il mio obiettivo.	Mi attengo al compito un po' del tempo; a volte devo essere ricordato di continuare a compito. Potrei migliorare la mia attenzione. A volte mi arrendo.	Non posso continuare ad avere un compito. Ho bisogno di essere più persistente e di concentrarsi di più. Mi arrabbio quando la risposta a un problema non è immediatamente nota.
2. Gestire l'impulsività	Penso prima di agire. Mi faccio una visione del prodotto, del piano d'azione o dell'obiettivo. Considero sempre conseguenze e alternative. Rimango calmo, riflessivo e determinato.	La maggior parte del tempo penso prima di agire. A volte considero le conseguenze e le alternative. Il più delle volte rimango calmo, riflessivo e determinato.	Spesso interrompo efluvi in classe. A volte penso prima di agire. Ho bisogno di migliorare il controllo dei miei impulsi in modo più maturo.	Ho sfogato la prima risposta che mi viene in mente. Non considero alternative. Giudico prima di comprendere appieno il problema. Non controllo i miei impulsi.
3. Ascoltare gli altri con comprensione ed empatia	Passo molto tempo ad ascoltare. Posso parafrasare con precisione l'idea di un'altra persona. Sono in grado di rilevare gli stati emotivi nel linguaggio orale e del corpo. Capisco diverse prospettive.	A volte ascolto gli altri. A volte posso parafrasare l'idea di un'altra persona. A volte riesco a leggere il linguaggio del corpo. Cerco di capire molte prospettive diverse, ma potrei migliorare.	Raramente ascolto gli altri. Se sono interessato, posso parafrasare l'idea di un'altra persona. Non m'importa del linguaggio del corpo. Devo migliorare la comprensione dei punti di vista degli altri.	Ho ridicolizzato, deriso, e sminuito le idee degli altri. Non posso costruire sulle idee di un'altra persona. Ripeto ciò che cosa dire invece di ascoltare veramente. Non cerco di vedere un punto di vista diverso.
4. Pensare in modo flessibile	Posso cambiare idea, soprattutto quando ricevo ulteriori informazioni. Creo e cerco nuovi approcci ai problemi. Posso generare alternative e prendere in considerazione le opzioni perché posso guardare le idee in un altro modo.	A volte cambio idea e cerco nuovi approcci ai problemi. A volte posso elaborare alternative e prendere in considerazione diverse opzioni, ma devo continuare a ricordarmi di guardare le idee in un altro modo.	Raramente considero altri punti di vista. Devo lavorare per pensare in modo flessibile. Pendo in considerazione la possibilità di cambiare idea quando ricevo ulteriori dati e informazioni.	Ho difficoltà a considerare diversi punti di vista. È la mia strada o la mia autostrada! Anche se ricevo dati aggiuntivi, non cambierò idea.
5. Metacognizione (pensare al proprio modo di pensare)	Ho la capacità di capire quello che so e quello che non so. Formo domande mentali mentre cerco informazioni e significato. Sono in grado di riflettere e valutare i miei pensieri e sentimenti. Sono consapevole delle mie azioni e di come le mie azioni influenzano gli altri.	A volte ho la capacità di capire quello che so e quello che non so. A volte formo domande mentali mentre cerco informazioni e significato. Sono in grado di riflettere e valutare i miei pensieri e sentimenti quando di provo davvero.	Raramente ho la capacità di capire quello che so e quello che non so. Raramente formo domande mentali mentre cerco informazioni e significato. Ho bisogno di essere in grado di riflettere e valutare i miei pensieri e sentimenti.	Non mi prendo del tempo per riflettere sulle mie esperienze. Non mi chiedo perché sto facendo quello che sto facendo. Non riesco a spiegare come prendo le decisioni. Non posso valutare se sono efficiente nel mio pensiero e non mi interessano gli effetti delle mie azioni sugli altri.

© MMXX Angelo Chiarle



Ceipiemonte (2016) elenca le 12 Soft Skills più richieste



1. gestione del tempo
2. motivazione
3. adattabilità & flessibilità
4. gestire responsabilità
5. lavorare in gruppo
6. orientamento al servizio (comprendere i bisogni altrui)
7. gestire i conflitti
8. abilità comunicative
9. risolvere problemi
10. creatività & innovazione
11. pensiero critico
12. prendere decisioni



Dall'Amico, E. (2016). *Quali sono le Soft Skill più richieste dalle imprese? Indagine transnazionale sulle richieste del mercato del lavoro rispetto a professionalità medio-alte e migranti*. Torino: Ceipiemonte S.c.p.a.



Chi è il **soggetto con competenze medio-alte**?

- In base alla **prospettiva educativa**:
 - il soggetto a professionalità media (**medium-skilled**) è quello con una qualifica almeno di Diploma Superiore (4° livello EQF - Quadro Europeo delle Qualifiche);
 - quello ad alta professionalità (**high-skilled**) ha una formazione terziaria (almeno 6° livello EQF).
- In base alla **prospettiva lavorativa**:
 - Il lavoratore a professionalità media (**medium-skilled**) è quello che è in grado di lavorare con efficacia esercitando considerevoli livelli di autonomia, indipendenza di giudizio e svolgendo i compiti assegnati con responsabilità;
 - Il lavoratore ad alta professionalità (**high-skilled**), oltre a **lavorare con efficacia in autonomia, con indipendenza di giudizio e piena responsabilità rispetto ai compiti assegnati**, è in grado di **supervisionare adeguatamente il lavoro di altri collaboratori e colleghi qualificati**.

Ref: EQF²

(Dall'Amico, 2016, pp. 5, 7)

1.2. Cosa sono le Soft Skill?

Le **capacità o abilità (skill)** sono uno dei quattro pilastri delle **competenze**. Le competenze possono essere definite come un insieme di caratteristiche personali innate e acquisite, atteggiamenti, conoscenze e abilità che consentono una **prestazione lavorativa di alta qualità**.^{3]}

- **Caratteristiche personali**: rappresentano le qualità di un individuo (fisiche e mentali) e i suoi talenti, che variano da persona a persona. L'acquisizione di conoscenze, nuove capacità e nuovi atteggiamenti comportamentali possono rafforzarle.
- **Atteggiamenti**: sono una predisposizione stabile e a lunga durata di risposta a stimoli interni ed esterni. Si fondano sulle convinzioni personali (aspetto cognitivo), sulle sensazioni ed emozioni (aspetto emozionale) e sulle intenzioni e motivazioni (aspetto conativo).
- **Conoscenza**: è l'insieme di informazioni acquisite da un individuo tramite l'apprendimento e l'esperienza (lavorativa e personale). E' influenzata dal contesto e dalla cultura del gruppo di appartenenza. Si divide in conoscenza dichiarativa (know-that) e procedurale (know-how).
- **Capacità o Abilità (skill)**: rappresentano l'abilità di agire a livello cognitivo e a livello pratico, sono di fatto saperi in uso e possono essere considerate il risultato di apprendimenti, conoscenze, atteggiamenti ed esperienze. Rappresentano una modalità di comportamento acquisito che è influenzato da fattori motivazionali interni ed esterni e che può essere legato a talenti innati e caratteristiche della persona.



Cosa intendiamo per Soft Skill?

Le **Soft Skill** sono un insieme di **abilità e saperi non tecnici** che sostengono una **partecipazione efficace sul lavoro**. Non sono specifiche rispetto al tipo di lavoro e sono fortemente connesse alle **qualità e agli atteggiamenti personali** (fiducia, disciplina, autogestione...), alle **abilità sociali** (comunicazione, lavoro in gruppo, gestione delle emozioni...) e **gestionali** (gestione del tempo, risoluzione di problemi, pensiero critico...). Per la loro **intangibilità**, alcune di queste capacità sono difficili da quantificare, riconoscere, valutare e sviluppare.

Esistono **skill specifiche** (che si acquisiscono in un ambito/compito o settore/azienda specifico) e **skill generali** (che si acquisiscono genericamente sul mercato del lavoro o nella vita privata). In gergo formativo e aziendalistico si parla più comunemente di **Hard e Soft Skill**.

- Le **Hard Skill** sono strettamente specifiche a una tipologia di lavoro, fortemente connesse alla conoscenza acquisita nel percorso educativo, facilmente osservabili, misurabili, il che rende più semplice apprenderle. Costituiscono il nucleo dei requisiti professionali di una data posizione lavorativa. Il loro possesso è validato, e quindi dimostrabile, da certificati e diplomi.
- Le **Soft skill** non sono correlate specificatamente ad un lavoro; sono strettamente connesse agli atteggiamenti personali che sono **intangibili**. ~~Ciò le rende più difficili da quantificare, misurare e sviluppare.~~ *non conoscono Costa & Kallick!*

Poiché **non c'è un consenso globale sulla terminologia** da impiegare per indicare tali skill, esiste un'ampia varietà di termini che spesso vengono utilizzati come sinonimi di Soft Skill, quali: *General Skills* (abilità generali), *Essential Skills* (abilità essenziali), *Life Skills* (abilità di vita), *People Skills*, *Key Skills/Competences*⁴ (abilità/competenze chiave), *Employability Skills* (abilità di occupabilità), *Core Skills* o *Basic Skills*⁵ (abilità di base), *Transversal Skills*⁶ (abilità trasversali).

(Dall'Amico, 2016, p. 6)

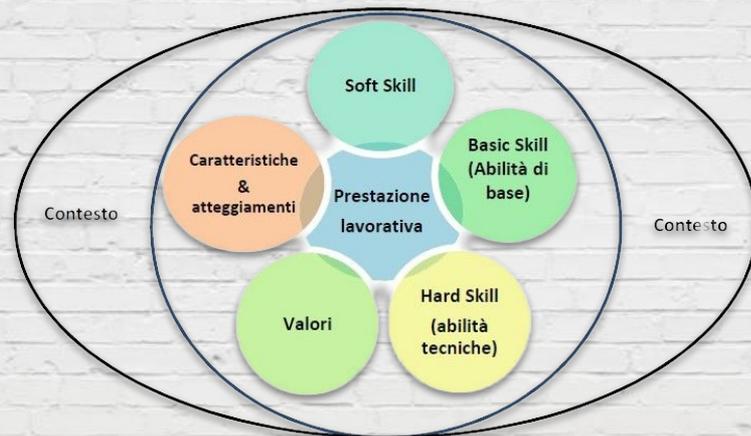


1.4. Verso una definizione e classificazione condivisa di Soft Skill

Sono state mappate **21 Soft Skill**, raggruppate in **3 macro-aree** (Skill Clusters)¹¹.

Cluster A. Farsi strada nel mondo del lavoro

- A.1. Identificare obiettivi di lavoro
- A.2. Imparare ad imparare
- A.3. Adattabilità e flessibilità
- A.4. Motivazione
- A.5. Riconoscere applicare regole e valori sul lavoro
- A.6. Rispettare regole e livelli gerarchici
- A.7. Gestire responsabilità
- A.8. Gestire il tempo
- A.9. Gestire il processo digitale (non riferito alle conoscenze e all'uso di programmi o altri strumenti informativi)



Cluster B. Padroneggiare le competenze Sociali

- B.1. Abilità comunicative
- B.2. Gestire il processo di comunicazione
- B.3. Autocontrollo e integrità (gestione dello stress)
- B.4. Lavorare in gruppo
- B.5. Orientamento al servizio (comprensione dei bisogni altrui)
- B.6. Leadership
- B.7. Gestire i conflitti
- B.8. Consapevolezza interculturale (riconoscere e usare prospettive diverse)

Cluster C. Raggiungere risultati

- C.1. Prendere decisioni
- C.2. Risolvere problemi
- C.3. Creatività e innovazione
- C.4. Pensiero critico

(Dall'Amico, 2016, pp. 7-9)



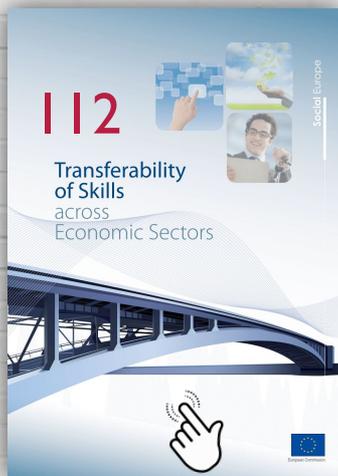
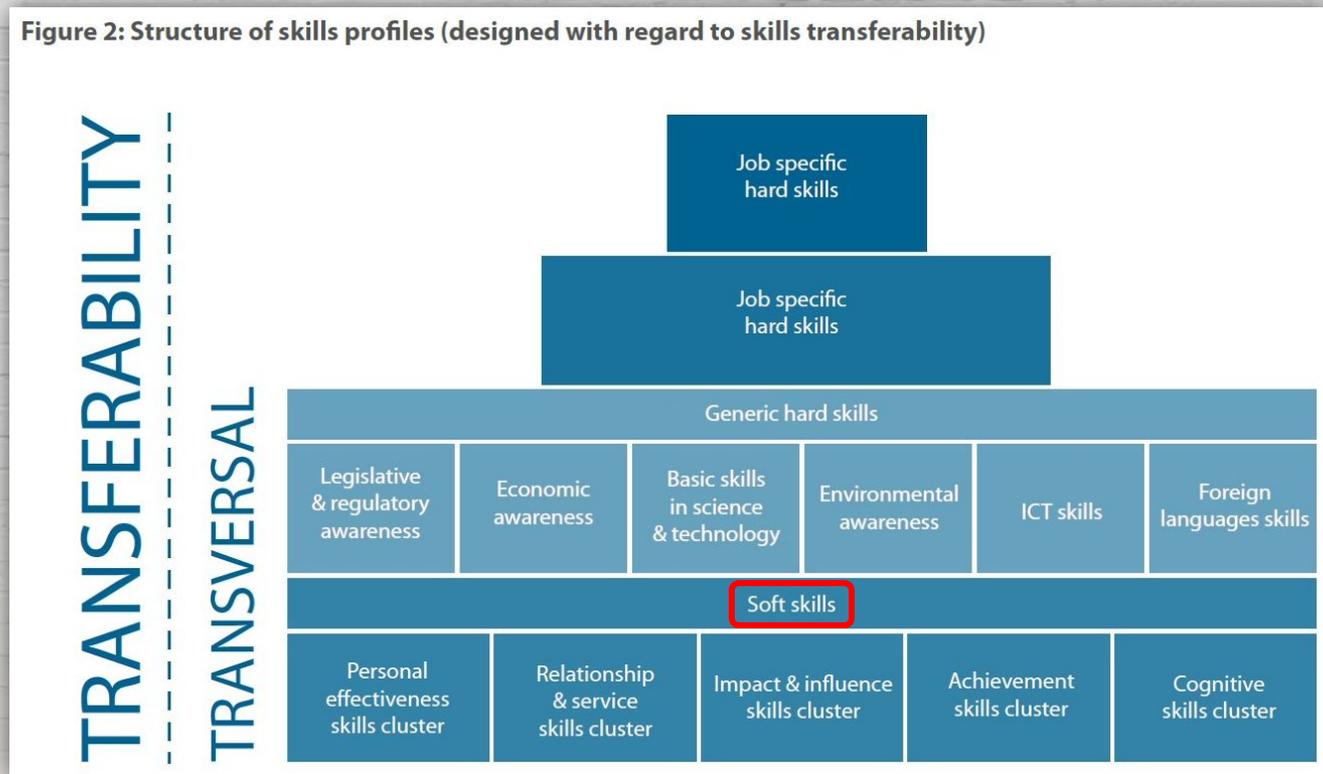


Figure 2: Structure of skills profiles (designed with regard to skills transferability)



Balcar, J. et al. (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, pp. 18, 81.



Box 1.1: Specifiche del modello di competenza

Caratteristica, come generalmente intesa, è una qualità tipica o evidente di un individuo (Cambridge Dictionaries Online).

Attitudini è una predisposizione stabile, duratura e appresa a rispondere a determinate cose in un certo modo. Le attitudini si formano sulla base di credenze (**aspetto cognitivo**), sentimenti (**aspetto affettivo**) e intenzioni (**aspetto conativo**) (Statt 1998: 10).

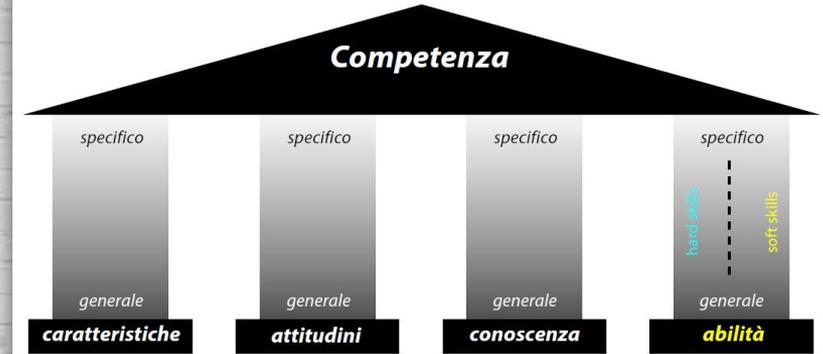
Conoscenza è l'insieme di informazioni peculiari di un individuo, gruppo di individui o cultura (Reber, Reber 2001: 380), che possono essere acquisiti attraverso l'apprendimento o l'esperienza. La conoscenza può essere divisa in **conoscenza dichiarativa** (fatti conoscitivi), **conoscenza procedurale** (sapere come fare qualcosa) e **conoscenza** di persone, cose e luoghi concreti, **che deriva dalla sensazione** (Matsumoto 2009: 274).

Abilità è la capacità di agire in conformità con modelli di comportamento ben gestiti, che consente il raggiungimento di un determinato scopo o scopo (Reber, Reber 2001: 683). Le **abilità** possono essere sia **cognitive**, che implicano l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo, sia **pratiche**, che coinvolgono la destrezza manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti e strumenti (Commissione europea 2008: 13)

Per quanto riguarda la **competenza nel processo di apprendimento**, l'**abilità** può essere vista come il **risultato pratico dell'apprendimento**, la **conoscenza come input di apprendimento nello sviluppo delle competenze**, l'**attitudine come un modo acquisito di comportamento influenzato dalla motivazione interna ed esterna** e le **caratteristiche** come una **disposizione relativa al talento innato**.

[...] le **competenze** sono definite **come un insieme di caratteristiche, attitudini, conoscenze e abilità personali innate o acquisite che portano a prestazioni di alta qualità**.

Figura 1.1: Modello di competenza



Nota: va sottolineato che ciascuna delle componenti del capitale umano influisce sulle altre; quindi, le abilità sono costruite sulla base delle caratteristiche, dell'attitudine e della conoscenza di un individuo. Non è possibile costruirli senza nessuna delle componenti menzionate del capitale umano.

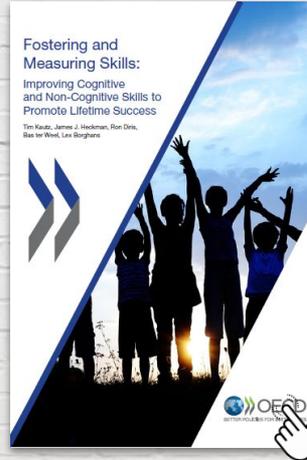
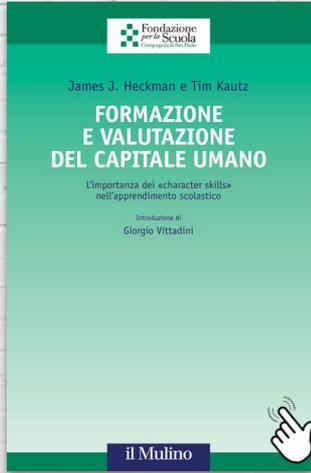
Balcar, et al., 2011, pp. 20, 21, 26

Box 1.5: Soft skills

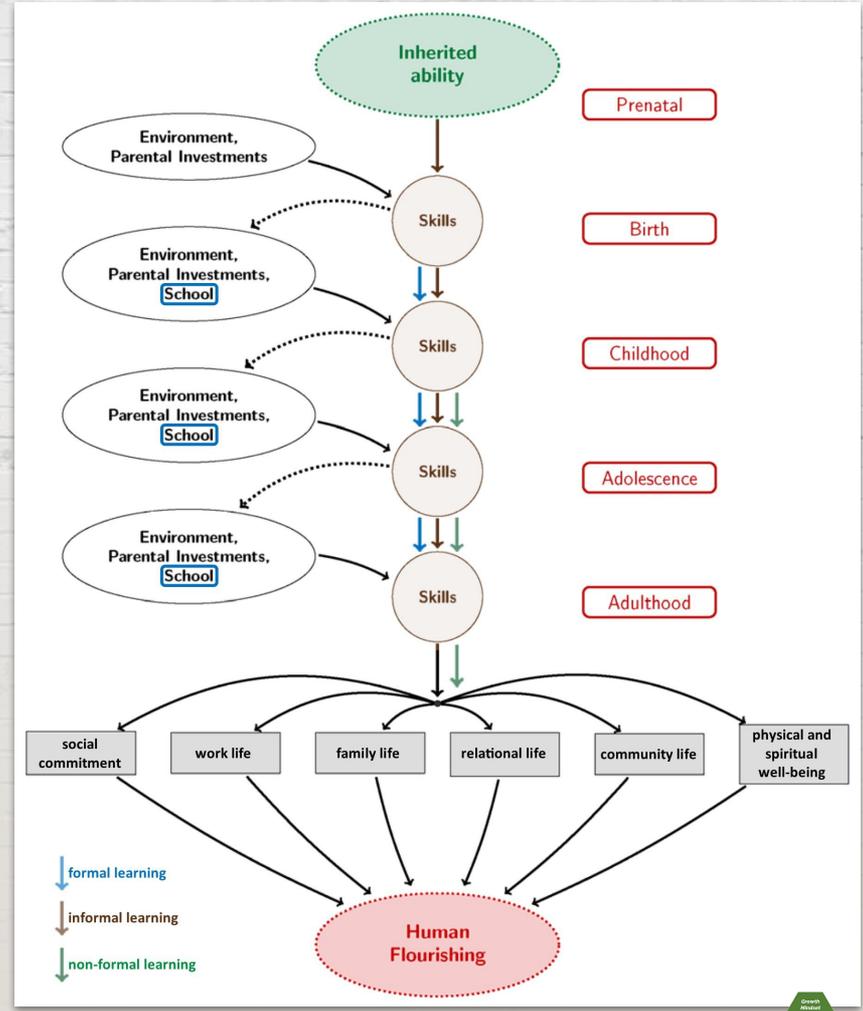
- self-control and stress resistance;
- self-confidence;
- flexibility;
- creativity;
- lifelong learning;
- interpersonal understanding;
- customer orientation;
- cooperation with others;
- communication;
- impact/influence;
- organisation awareness;
- leadership;
- developing others;
- achievement orientation;
- concern for order, quality and accuracy;
- initiative-active approach;
- problem solving;
- planning and organizing;
- information exploring;
- autonomy;
- analytical thinking;
- conceptual thinking.



L'obiettivo ultimo



Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Education Working Papers, No. 110. Paris: OECD Publishing.



Il *character* è educabile fin dai primi anni di vita

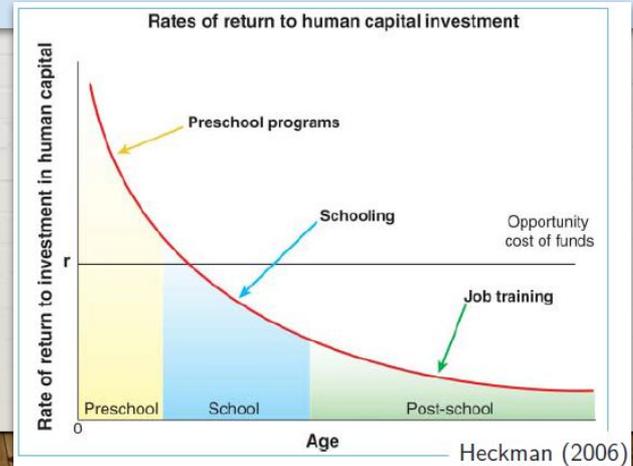
In generale i **Non Cognitive Skills** sono anche ottimi predittori:

- delle *performance* scolastiche;
- del completamento degli studi;
- delle *performance* lavorative;
- della positività verso la vita;
- di comportamenti non malsani;

e anche:

- di coscienziosità negli studi e nelle prestazioni lavorative;
- di non coinvolgimento in attività illegali giovanili e adulte;
- di longevità.

Tale *character* **non è un aspetto al di fuori del processo di apprendimento** e delle capacità di conoscere e agire nel lavoro e nella realtà, ma ne è **fattore determinante in stretta interrelazione con le conoscenze in senso stretto**. L'attenzione posta sulla crescita delle capacità cognitive non può prescindere dallo **sviluppo della persona in quanto tale**, e dunque l'investimento in capitale umano non può che essere su entrambi questi fronti. (Vittadini, 2016)



Cosa cambia se si **rifocalizza** il processo di insegnamento/apprendimento sulle **soft skills**?



- Non c'è più l'**angoscia di non avere voti** perché è possibile valutare sempre, tutto.
- **Si riduce l'ansia da programma**, perché si capisce che **i contenuti sono il mezzo, non il fine**.
- Si riesce a **connettere una materia con l'altra** senza doversi arrampicare “sugli specchi”.
- Sono una **struttura di significato** che consente di **interconnettere attività scolastiche ed extrascolastiche** (*formal, non formal, informal learning*) con una logica rigorosa.
- Si individuano fondamenti solidi su cui progettare un *curriculum* in verticale dalla scuola dell'Infanzia all'università, e oltre.
- È possibile **coinvolgere attivamente le famiglie** nel processo formativo.
- Durante il **colloquio con i genitori** si hanno argomenti validi per descrivere il percorso di apprendimento di ciascun alunno.
- Poco alla volta si comincia a **vedere gli alunni da un'altra prospettiva** e su di loro si fanno ragionamenti di livello superiore.
- **Si impara davvero a vedere la possente quercia nella ghianda (intelligenza valorizzativa)**.
- La **didattica differenziata** non si riduce a un “mantello di arlecchino”.



Progettazione didattica



scelta e definizione degli obiettivi



compiti autentici



situazioni **non note**



competenze



Come si progettano gli apprendimenti significativi?



1. McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
2. Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.



Le tre fasi della progettazione a ritroso

1. **Identificare**
i risultati
desiderati



2. **Determinare**
l'evidenza
accettabile



3. **Pianificare**
esperienze di
apprendimento
e insegnamento



La fase 2: le prove di verifica

2. Determinare l'evidenza accettabile

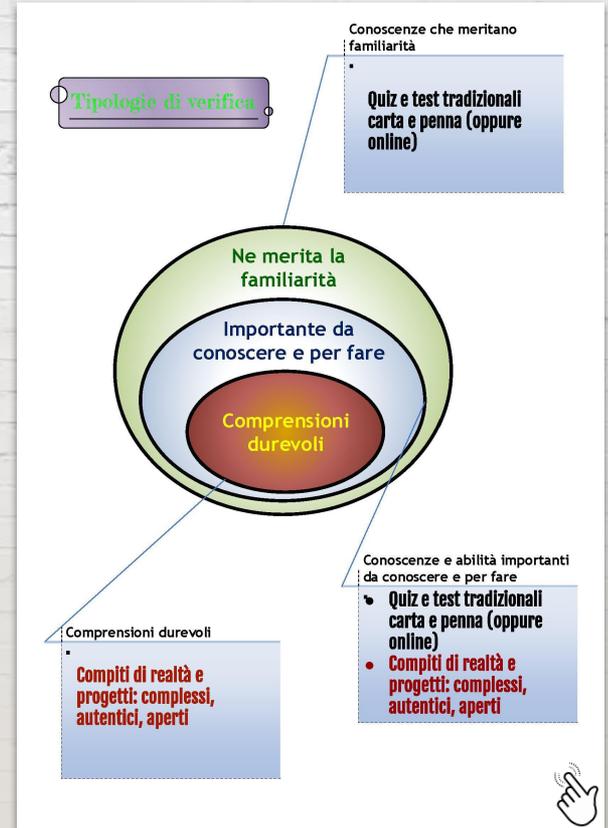
Prova di valutazione culminante

«Come faremo a sapere se gli studenti hanno raggiunto i risultati desiderati? **Cosa accetteremo come prova della comprensione e della competenza degli studenti?**»

L'orientamento della progettazione a ritroso suggerisce di pensare a un'unità o un corso in termini di **prove di valutazione raccolte necessarie per documentare e convalidare** che l'apprendimento desiderato è stato raggiunto, non semplicemente come contenuto da essere svolto o come una serie di attività di apprendimento.

Questo approccio incoraggia gli insegnanti e i progettisti del curriculum a **"pensare come un giudice" prima di progettare unità e lezioni specifiche**, e quindi a considerare in anticipo come determineranno se gli studenti hanno raggiunto le comprensioni profonde desiderate».

(Wiggins & McTighe, 2005, p. 18)



La fase 2: Compiti autentici o di realtà

2. **Determinare l'evidenza accettabile**

Prova di valutazione culminante

➔ **Castoldi, I compiti autentici** 

➔ **Comoglio, La valutazione autentica** 

Matrice di progettazione dei compiti di realtà

Possibili ruoli degli studenti per compiti di prestazione		Possibili prodotti e prestazioni		
<p>Utente della pubblicità Artista o illustratore Autore Biografo Boyscout o ragazza scout Candidato Personaggio dei fumetti Ristoratore Presidente (uomo o donna) Capo Allibratore Compositore Investigatore Editore Pubblico ufficiale Ingegnere Esperto di _____ Testimone oculare Produttore cinematografico Vigile del fuoco Stierista Medico interno Intervistatore Inventore Avvocato Critico letterario</p>	<p>Direttore o curatore di un museo Annunciatore/trice radiofonico/a o televisivo Romanziere Dietologo Partecipante a una tavola rotonda Partecipante a un gioco a premi Guardia forestale Fotografo Pilota Drammaturgo Poeta Poliziotto Comista Ricercatore Scienziato Capitano di una nave Autopologo sociale Tassista Insegnante Guida turistica Titolare d'agenzia di viaggi Personaggio televisivo o del cinema Tutore Guardiano dello zoo Altro _____</p>	<p>Scritto</p> <p>Publicità Riografia Relazione o recensione Depliant Cruceverba Editoriale Saggio Registrazione di un esperimento Gioco Giornale Diario Relazione di laboratorio Lettera Articolo per una rivista Appunti o promemoria Articolo di giornale Poesia Carta di posizione Proposta Questionario Relazione su una ricerca Sceneggiatura, copione Storia Test Altro _____</p>	<p>Orale</p> <p>Nastro di registrazione Dibattito Discussione Drammatizzazione Intervista Giornale radio o notiziario Rappresentazione teatrale Recitazione di poesie Presentazione Gruppo di discussione Relazione Scenetta o parodia Canzone Discorso Insegnare una lezione Altro _____</p>	<p>Visivo (esposto)</p> <p>Publicità Striscioni Cartoni animati Collage Raccolta Grafico al computer Esposizione di dati Progettazione Diagramma Diorama Mostra Disegno Filmina Grafico Mappa Modello Pittura Fotografia Cartellone Album Scultra Esposizione di dispositivi Videoregistrazione Racconto di una storia a immagini Altro _____</p>
<p>Possibili destinatari di compiti di prestazione</p>				
<p>Pubblicitari Membri di commissioni (scolastiche, fondazioni, della comunità civile) Capo Aziende o società di capitali (locali, regionali, nazionali) Celebrità Membri della comunità o assistenti Clienti o consumatori Esperti (individuali o commissioni) Personale di ambasciate straniere Amici Governanti o funzionari pubblici (locali, statali, federali) Figure storiche Giudice Giuria</p>	<p>Utenti abituali di biblioteche Vicini di casa Visitatori di musei Parenti Amici di penna Ascoltatori radiofonici Lettori (di giornali o di riviste) Personale scolastico Studenti di qualsiasi età Titolare di agenzia di viaggio Turisti Telespettatori Visitatori o ospiti (presso la scuola, la comunità civile, la regione, il paese) Altro _____</p>			



Due volumi



La fase 2: Due approcci per pensare alla valutazione

2. Determinare l'evidenza accettabile

Prova di valutazione culminante



Quando **pensiamo come un giudice**, ci chiediamo:

- Quale sarebbe una prova di comprensione profonda sufficiente e rivelatrice?
- Dati gli obiettivi, quali compiti di prestazione devono ancorare l'unità e focalizzare il lavoro didattico?
- Quali sono i diversi tipi di evidenze richiesti dai risultati desiderati della Fase 1?
- In base a quali criteri considereremo adeguatamente il lavoro e valuteremo i livelli di qualità?
- Le valutazioni hanno rivelato e distinto coloro che hanno veramente capito da coloro che hanno dato solo l'impressione di aver capito? Sono chiari i motivi dietro gli errori degli studenti?

Quando **pensiamo come progettisti di attività didattiche**, ci chiediamo:

- Quali sarebbero attività divertenti e interessanti su questo argomento?
- Quali progetti potrebbero voler fare gli studenti su questo argomento?
- Quali test dovrei far svolgere, in base al contenuto che ho insegnato?
- Come darò un voto agli studenti (e lo giustificherò ai loro genitori)?
- Quanto bene hanno funzionato le attività?
- Come hanno lavorato gli studenti durante il test?



(Wiggins & McTighe, 2005, p. 151)



La fase 2: dalla foto istantanea all'album fotografico



«Una valutazione efficace è più simile a un album di ricordi e immagini che a una singola istantanea.

Piuttosto che utilizzare un singolo test, di un solo tipo, alla fine dell'attività didattica, gli insegnanti-giudici efficaci **raccogliono molte prove lungo il percorso**, utilizzando una varietà di metodi e formati. Pertanto, quando si pianifica di raccogliere evidenze di comprensione profonda, si consideri una varietà di metodi di valutazione.

Questo *continuum* di valutazioni include controlli di comprensione (come domande orali, osservazioni, dialoghi); quiz tradizionali, test e suggerimenti aperti; e compiti di prestazione e progetti. Esse variano in termini di portata (da semplice a complesso), lasso di tempo (da breve a lungo termine), contesto (da prove decontestualizzate a contesti autentici) e struttura (da altamente direttivo a non strutturato). Poiché la comprensione profonda si sviluppa come risultato di un'indagine e di un ripensamento continui, la valutazione della comprensione profonda dovrebbe essere pensata in termini di una **raccolta di prove nel tempo invece di un "evento"** – un singolo momento-nel-tempo alla fine dell'attività didattica – e così spesso accade nella pratica.



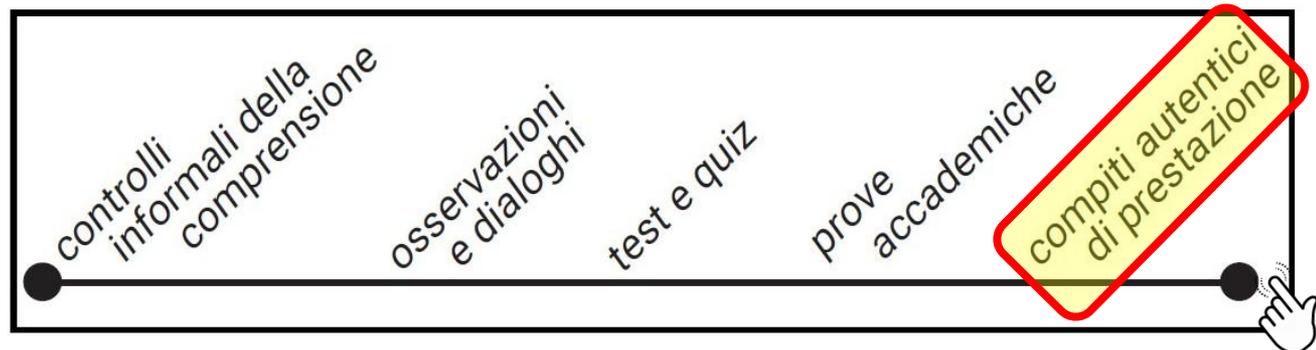
La fase 2: Un *continuum* di valutazioni

2. **Determinare**
l'evidenza
accettabile

Prova di
valutazione
culminante

Figura 7.4

Un *continuum* di valutazioni



LA VALUTAZIONE IN ITINERE
PROVE E STRUMENTI DI VALUTAZIONE

MARTEDÌ 9 MARZO ALLE ORE 17

DIRETTA STREAMING

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE
SCUOLA PRIMARIA



(Wiggins & McTighe, 2005, p. 152)



Compiti autentici o compiti di realtà?

1. Che differenza c'è tra un compito autentico e un compito di realtà?
2. Come si progetta un compito autentico/di realtà?
3. Perché sono preferibili i compiti autentici/di realtà?
4. È assolutamente necessario somministrare compiti di realtà?
5. Quando è opportuno somministrare un compito autentico o di realtà?
6. Come si propone agli studenti un compito autentico?
7. Come si gestisce un compito autentico?

le risposte

Apprendimenti significativi
e compiti autentici



Perché la valutazione autentica è necessaria per una nuova valutazione?

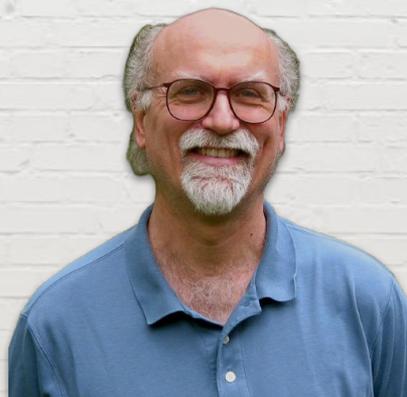
27 caratteristiche della valutazione autentica

A. Struttura e logistica

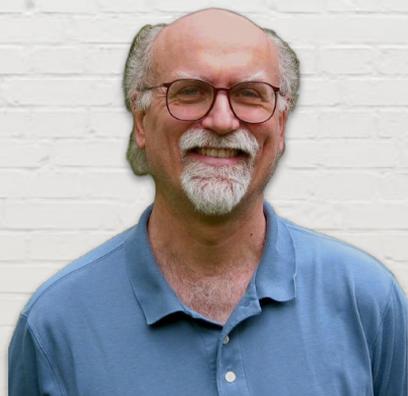
1. È più appositamente pubblica; coinvolge un pubblico, un gruppo di esperti, ecc.
2. Non fa affidamento su vincoli di tempo non realistici e arbitrari.
3. Propone domande o compiti conosciuti, non segreti.
4. Non è in “un colpo solo” (*one-shot*) – è più simile a un portfolio o un campionato sportivo.
5. Richiede una certa collaborazione con gli altri.
6. È ricorrente – e vale la pena di rifarla.
7. Fornisce agli studenti un *feedback* così centrale che le strutture e le politiche scolastiche vengono modificate per sostenerli.

B. Aspetti di progettazione intellettuale

8. È “essenziale” – non artificiosa o arbitraria solo per ricavare un voto.
9. È abilitante, indirizza lo studente verso un uso più sofisticato e importante delle abilità e delle conoscenze.
10. È contestualizzata e complessa, non atomizzata in obiettivi isolati.
11. Stimola la ricerca personale degli studenti.
12. Valuta le disposizioni degli studenti e repertori, non il semplice richiamo o collegamento.
13. È una sfida rappresentativa di un campo o di una materia.
14. È coinvolgente ed educativa.
15. Implica compiti o problemi in qualche modo ambigui (mal strutturati).



Perché la valutazione autentica è necessaria per una nuova valutazione?



C. Attibuzione di voti e punteggi

16. Richiede criteri che valutino gli elementi essenziali, non solo ciò a cui è facile attribuire un punteggio.
17. Il voto non viene messo in base a una curva, ma in riferimento a legittimi standard di prestazione o *benchmark*.
18. Richiede aspettative trasparenti e de-mistificate.
19. Fa dell'autovalutazione una parte della valutazione.
20. Usa un sistema di punteggio tratto-analitico multi-sfaccettato invece di un voto olistico o aggregato.
21. Riflette standard scolastici coerenti e stabili.

D. Equità

22. Identifica i punti di forza (forse nascosti) [non rivela solo i deficit].
23. Trova un equilibrio tra onorare i risultati nonostante si sia consapevoli della fortunata esperienza o formazione precedente [che può rendere la valutazione non valida].
24. Riduce al minimo i confronti inutili, ingiusti e demoralizzanti tra uno studente e l'altro.
25. Lascia uno spazio appropriato per gli stili e gli interessi degli studenti [qualche elemento di scelta].
26. Può essere tentata da tutti gli studenti tramite sostegno o suggerimenti disponibili in base alle esigenze [tali suggerimenti si riflettono sul punteggio finale].
27. Ha un valore riconosciuto dagli studenti che vengono valutati.



La fase 2: L'arte della variazione

2. Determinare l'evidenza accettabile

Compiti autentici di prestazione

Sfide complesse che rispecchiano i problemi e i problemi affrontati dagli adulti. Variando in lunghezza da compiti a breve termine a progetti a lungo termine in più fasi, essi producono uno o più prodotti e prestazioni tangibili. Differiscono dalle prove accademiche nei seguenti modi:

- Implicano un ambiente reale o simulato e il tipo di vincoli, il "rumore" di fondo, gli incentivi e le opportunità che un adulto troverebbe in una situazione simile (cioè, sono autentici).
- In genere richiedono allo studente di rivolgersi a un pubblico identificato (reale o simulato).
- Si basano su uno scopo specifico che si collega con il pubblico.
- Consentono agli studenti maggiori opportunità di personalizzare il compito.
- Non sono segreti: il compito, i criteri di valutazione e gli standard di rendimento sono noti in anticipo e guidano il lavoro degli studenti.

Prove accademiche

Domande o problemi a risposta aperta che richiedono allo studente di pensare in modo critico, non solo di ricordare la conoscenza e di preparare una risposta accademica, un prodotto o una prestazione specifica. Tali domande o problemi:

- Richiedono risposte costruite a domande specifiche nelle condizioni della scuola e dell'esame
- Sono "aperti", senza un'unica risposta migliore o strategia prevista per risolverli.
- Sono spesso "mal strutturati" e richiedono lo sviluppo di una strategia.
- Implicano analisi, sintesi e valutazione.
- In genere richiedono una spiegazione o una difesa della risposta data e dei metodi utilizzati.
- Richiedono un punteggio basato sul giudizio in base a criteri e standard di prestazione.
- Possono o non possono essere segreti.
- Implicano domande generalmente poste solo agli studenti a scuola.



Quiz e test a domande

Formati di valutazione familiari costituiti da elementi semplici e incentrati sul contenuto che:

- Valutano informazioni fattuali, concetti e abilità separate.
- Utilizzano formati a risposta da selezionare (ad esempio, a scelta multipla, vero-falso, corrispondenza) o a risposta breve.
- Sono convergenti, in genere hanno un'unica e migliore risposta
- Possono essere facilmente valutati utilizzando una chiave di risposta o una macchina.
- In genere sono segreti (ovvero le domande non sono note in anticipo).

Controlli informali della comprensione

Valutazioni continue utilizzate come parte del processo didattico. Gli esempi includono domande dell'insegnante, osservazioni, esame del lavoro degli studenti e riflessioni a voce alta. Queste valutazioni forniscono un *feedback* all'insegnante e allo studente. In genere non vengono valutati con dei voti.



La fase 3: La sequenza dei dispositivi



3. Pianificare esperienze di apprendimento e insegnamento

Piano delle attività didattiche

«Con risultati chiaramente identificati e con le appropriate evidenze di comprensione profonda in mente, è ora il momento di pensare in modo completo alle attività istruttive più appropriate. Diverse domande chiave devono essere considerate in questa fase della progettazione a ritroso: di quali conoscenze abilitanti (fatti, concetti, principi) e abilità (processi, procedure, strategie) avranno bisogno gli studenti per eseguire efficacemente e ottenere i risultati desiderati? Quali attività forniranno agli studenti le conoscenze e le abilità necessarie? Cosa dovrà essere insegnato e allenato e come dovrebbe essere insegnato al meglio, alla luce degli obiettivi di prestazione? Quali materiali e risorse sono più adatti per raggiungere questi obiettivi?»

Si noti che le specifiche della pianificazione didattica — scelte sui metodi di insegnamento, sequenza di lezioni e risorse di materiali — possono essere completate con successo solo **dopo aver identificato i risultati e le valutazioni desiderati** e aver considerato cosa implicano.

L'insegnamento è un mezzo per un fine. Avere un obiettivo chiaro aiuta a focalizzare la nostra pianificazione e guidare l'azione intenzionale verso i risultati desiderati. La progettazione a ritroso può essere pensata, in altre parole, come un'analisi intenzionale del compito: **dato un compito degno da svolgere, come possiamo equipaggiare al meglio tutti?** Oppure potremmo pensarlo come la costruzione di un **itinerario saggio**, utilizzando una mappa: **data una destinazione, qual è il percorso più efficace ed efficiente?** Oppure potremmo pensarlo come una pianificazione per l'allenamento, come suggerito in precedenza: cosa devono padroneggiare gli studenti se vogliono eseguire in modo efficace? Cosa conterà come prova *sul campo*, non solo nelle esercitazioni, che lo comprendono davvero e sono pronti a svolgere [il compito autentico] *con comprensione profonda, conoscenza e abilità per conto proprio?*».

La fase 3: Il format originale

3. **Pianificare**
esperienze di
apprendimento
e insegnamento

Piano delle
attività
didattiche

(Wiggins & McTighe, 2005, pp. 197-222)

WHERE TO check-list

W	Where , dove, e Why , perché
H	Hook , agganciare, e Hold , tenere
E	Equipaggiare
R	Riflettere, Ripensare, Rivedere
E	Evaluate , valutare
T	Tailor , cucire su misura, per personalizzare
O	Organizzare



La fase 3: Un'ipotesi per la Scuola Primaria



Materia	STORIA		
Obiettivo generale di apprendimento	- Confrontare i quadri storici delle civiltà affrontate - Elaborare rappresentazioni sintetiche delle società studiate, mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti		
Durata	febbraio-aprile 2021		
Alunno	Niccolò		Classe: 5 ^a B
Strumenti per la valutazione in itinere	interrogazioni, prova standardizzate, lavori creativi individuali e di gruppo		
Strumenti per la valutazione conclusiva			



Data	Strumenti/Prove	Tipologia della situazione		Risorse		Autonomia		Continuità		Disposizioni della mente	Esito
		nota	non nota	fornite dal docente	reperite altrove	autonomo	non autonomo	continuo	discontinuo		
15 febbraio 2021	Quadro storico Civiltà sumera: interrogazione orale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Comunicare con chiarezza e precisione	POSITIVO: esposizione sicura; ricorda tutte le nozioni essenziali						
28 febbraio 2021	Quadro storico Civiltà assira: cartellone di gruppo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pensare in modo interpendente	POSITIVO: cartellone molto originale; ottimo affiatamento del gruppo e grande impegno
15 marzo 2021	Quadro storico Civiltà babilonese: test scritto individuale	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Impegnarsi per l'accuratezza e la precisione	POSITIVO: fa qualche confusione
30 marzo 2021	Quadro storico Civiltà greca: presentazione alla classe ricerca individuale (con eventuale artefatto digitale) con diario di bordo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Persistere-Pensare sul pensare-Accuratezza e precisione	POSITIVO: ricerca abbastanza ricca e precisa, esposta con qualche incipidezza; è stato necessario aiuto dell'insegnante e dei genitori						
15 aprile 2021	Quadro storico Civiltà etrusca: progetto creativo libero di gruppo (da concordare)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Creare, immaginare, innovare	POSITIVO: Ha idee originali e riesce a realizzarle da solo
30 aprile 2021	Mini debate/role play di gruppo: in quale civiltà si viveva meglio? (gruppi di 5)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ascoltare con comprensione ed empatia - Pensare in modo flessibile	POSITIVO: Discute con i compagni accettando le idee di tutti
30 aprile 2021	Elaborato scritto individuale: cosa dovrebbe recuperare la nostra società dalle antiche civiltà per vivere tutti meglio?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni	NON DEL TUTTO POSITIVO: Elaborato povero di idee; espressione faticosa
Valutazione sintetica dell'obiettivo		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Livello raggiunto	AVANZATO



La fase 3: Studio di caso #1

UdA *La fantasia*, classe 2^a Primaria

Soluzioni Organizzative

Tempi

La terza unità di apprendimento occuperà l'arco temporale relativo al **bimestre febbraio-marzo**. Spazi

La maggior parte del lavoro sarà svolto in aula, con organizzazione di spazi per lavori di gruppo solo durante determinate attività. Inoltre verranno occupati, come da organigramma, le aule-laboratorio: aula di musica, laboratorio informatico, laboratorio di lingua inglese, palestra, laboratorio di pittura, biblioteca/aula di lettura.

Strumenti

Materiale di facile consumo per la realizzazione di cartelloni: cartoncino bristol o fogli F4 lisci per la realizzazione dei manufatti progettati nel laboratorio di lettura; forbici, colla, nastro adesivo trasparente. CD musicali e WHS.

Attrezzature sportive: nastri da ritmica costruiti artigianalmente.

Metodi

Questa Unità di apprendimento si presta alla sperimentazione del metodo della cooperazione e del lavoro di gruppo anche in ambiti disciplinari rigidamente strutturati, quali quello logico-matematico. Il tema portante, LA FANTASIA, offre l'occasione per differenziare l'attività in relazione agli stili di apprendimento dei singoli alunni: ogni lavoro verrà costruito a partire da una lezione frontale che farà da *trait d'union*. Successivamente il tema dato (o compito, o consegna) sarà ripartito in attività specifiche attribuite a gruppi di compito, nati per interesse manifesto; i gruppi saranno disomogenei, con livelli di abilità pregresse diverse, al fine di coinvolgere nell'azione e nell'interazione anche gli alunni che presentano maggiori difficoltà. Ogni lavoro dovrà terminare con la rendicontazione, da parte del leader eletto in ogni gruppo, di quanto operato al fine di realizzare il "lavoro finale" (cioè lo scopo unitario, il fine ultimo di tutte le attività di gruppo). I bambini dovranno mettere in evidenza questi aspetti: come si sono suddivisi i compiti, quanto tempo si sono dati per portare a termine il lavoro, se sono state previste pause, se il tempo dato è stato rispettato, se si è cercato l'aiuto dell'insegnante, se tutti i membri hanno apportato il loro contributo nella misura delle proprie capacità, se qualcuno ha volutamente emarginato qualcun'altro, se qualcuno si è volutamente sottratto al lavoro.



La fase 3: Studio di caso #1

UdA *La fantasia*, classe 2ª Primaria

Verifica

La verifica dell'Unità sarà effettuata tramite prove strutturate (test vero-falso, testi a buchi, dettati ortografici, immagini associate a parole, racconti in successione con l'ausilio di immagini, questionari di comprensione) e griglie di osservazione valutate in base decimale come stabilito nel POF.

Inoltre si prevede la verifica del lavoro cooperativo a piccoli gruppi prendendo in esame i vari aspetti della rendicontazione operata dai leaders dei gruppi, ma così riveduti:

- suddivisione dei compiti
- tempo preventivato e organizzazione dei tempi di lavoro/pausa
- tempo utilizzato
- ricerca di aiuto dell'adulto
- contributi personali al lavoro di gruppo
- solidarietà e aiuto verso chi mostra difficoltà
- grado di interesse (entusiasmo).

Diversificazione delle attività

Omissis



La fase 3: Studio di caso #2

UDA *Io bambini*, classe 2ª Primaria

Verifica

La verifica dell'unità sarà effettuata tramite prove strutturate (test vero-falso, testi a buchi, dettati ortografici, immagini associate a parole, racconti in successione con l'ausilio di immagini, questionari di comprensione) o griglie di osservazione, ove non sia possibile una prova scritta. Ogni prova dovrà, comunque, prevedere la presenza di dieci difficoltà, come previsto dalla sezione "Rilevazione degli apprendimenti" del nostro POF e valutata in base alla scala decimale. Gli alunni verranno preventivamente messi al corrente del tipo di prova da affrontare, alla quale devono essere stati abituati, e del punteggio minimo e massimo corrispondente al numero di risposte esatte.

0-4 risposte esatte = non sufficiente

5 risposte esatte = parziale

6 risposte esatte = sufficiente

7-8 risposte esatte = buono

9 risposte esatte = distinto

10 risposte esatte = ottimo

Diversificazione delle attività

omissis



La fase 3: Studio di caso #3

Prova di verifica intermedia, classe 2ª Primaria

PROVE DI VERIFICA CONCORDATE PER CLASSI PARALLELE

Ma tutti fecero finta di non vederlo né sentirlo. La cosa andò avanti per una settimana e Crostino era proprio triste. Nessuno lo svegliava al mattino, nessuno gli preparava la merenda, nessuno giocava con lui, nessuno reagiva ai suoi scherzi ... insomma ... lui non esisteva più.

Crostino decise di andare dallo Psicogatto.

Questi ascoltò ogni cosa e spiegò a Crostino che forse, se lui voleva esistere veramente nel cuore e nella mente dei suoi amici, era meglio se la smetteva di fare scherzi atroci, perché a tutti piace giocare, ma non esagerare!

Da quel giorno Crostino è un po' cambiato ... perché si è accorto che senza amici non è bello vivere, però ogni tanto uno scherzo piccolino piccolino gli scappa ancora ...

(Adatt. da A. Sala, L. di Salvio, *Le favole del termometro*, UPSA)

ITALIANO: PROVA DI COMPrensIONE

Rispondi alle domande, in modo completo.

1. Chi è il protagonista della storia?
2. Che cosa gli piace fare?
3. Quale scherzo ha fatto Crostino a nonno Leopoldo?
4. E alla zia Carlotta, quale scherzo ha fatto Crostino?
5. Chi organizza la punizione per Crostino?
6. Che cosa decidono di fare gli amici di Crostino?
7. Cosa spiega lo Psicogatto a Crostino?

p. ... su 8

ITALIANO: PROVA DI PRODUZIONE N. 1 – Produzione di frasi complete e corrette

classe 2ª Primaria

Comprensione



IL PRIMO CLIC!

1 Leggi attentamente il testo.

Io mi chiamo Emma e sono una grande fotografa.

La mia macchina fotografica è super, ma più super della mia macchinetta è il mio cane Pelo. Lui è davvero forte, soprattutto quando mi lecca i piedi per svegliarmi la mattina.

O quando vuole dividere il gelato con me, tanto mi vuole bene!

Ma torniamo alla mia macchina fotografica.

Quando la nonna me l'ha regalata, io ero sdraiata comodamente sul divano rosso e non riuscivo a staccarmi dal mio videogioco preferito. La macchinetta era lì, tra la carta regalo, abbandonata sul pavimento. Poi la nonna mi ha detto:

«Perché non provi a fotografare Pelo?»

Che idea! E così ho scattato il mio primo Clic!

(E. Oriandini, *Rosso Rosso - Clic!*, La Spiga)



2 Completa le affermazioni con le parole giuste.

- Emma è una grande FOTOGRAFA clic!
- Pelo è UN CANE clic!
- Ogni mattina Pelo lecca i PIEDI di Emma per SVEGLIARLA.
- La macchina fotografica è un regalo della NONNA.
- All'inizio Emma preferisce giocare con i VIDEOGIOCHI.
- Emma scatta la sua prima fotografia a PELO.

OdA Leggere e comprendere un breve testo narrativo (racconto realistico) localizzando le principali informazioni esplicite.



Le prove di verifica da sole non bastano...

Sapere parlare di qualcosa non assicura che colui che parla lo abbia compreso veramente.

La ricerca dice che gli studenti acquisiscono apprendimenti significativi:

1. quando **costruiscono in modo attivo il significato** attraverso attività di apprendimento fondate sull'esperienza;
2. **l'apprendimento è fortemente situato**: l'applicazione e il transfer dell'apprendimento a nuove situazioni e contesti non avviene in modo naturale e automatico;
3. se gli studenti conoscono e comprendono in profondità i **concetti essenziali** e le **grandi idee** che devono utilizzare, e in questo modo riescono ad applicare meglio ciò che sanno a nuovi contesti: i **curricoli "lungi un chilometro e profondi un millimetro"** corrono il rischio di sviluppare conoscenza frammentata più che interconnessa;
4. se gli studenti **sanno quando, dove e perché** usare una conoscenza o un processo;
5. quando il *feedback* frequente offre maggiori **opportunità di rivedere e migliorare la qualità** della riflessione e comprensione;
6. se l'insegnante utilizza **metodi di insegnamento interattivo**.



Reinventare il ruolo dell'insegnante

Apprendimenti significativi insorgono se l'insegnante cambia **la concezione e la gestione del proprio ruolo**, passando dal "magnifico capitano" a guida, mentore, "allenatore":

1. **pone domande;**
2. **sviluppa strategie** per risolvere problemi;
3. stimola la **comunicazione reciproca;**
4. aiuta gli studenti offrendo una **struttura di supporto** alla conoscenza e alle loro abilità;
5. accerta la padronanza della conoscenza attraverso **discussioni, progetti** o prove che richiedono spiegazione ed elaborati scritti estesi;
6. chiede agli studenti di **spiegare le risposte e discutere** come sono arrivati alle conclusioni;
7. fa lavorare gli studenti su **applicazioni e interpretazioni di materiali** per sviluppare comprensioni più profonde;
8. progetta le **attività didattiche in vista del transfer**, aiutando lo studente a passare dal modellamento alla pratica guidata, fino ad un'applicazione indipendente;
9. **propone agli studenti compiti di prestazione che richiedono un lavoro cognitivo più sfidante, non troppo facili e non troppo difficili;**
10. stimola gli studenti a **perseguire i propri interessi**, per elevare al massimo grado il loro coinvolgimento nell'apprendimento, la loro "produttività", e **i loro talenti individuali.**





valutazione **per**
l'apprendimento



valutazione **dell'**
apprendimento

Valutazione formativa





Standard 5

Metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento

Definizione

L'insegnante effettua la valutazione degli studenti, delle loro competenze, conoscenze e abilità. Utilizza diversi metodi di valutazione formativa e sommativa, monitora il lavoro e il progresso degli apprendimenti in modo regolare. L'insegnante fornisce un feedback formativo.

Criterio di qualità

L'insegnante sa effettuare una valutazione sommativa e formativa delle competenze, conoscenze e abilità degli studenti. Conosce e sa combinare diversi metodi di valutazione sommativa e formativa. Sa monitorare il lavoro e il progresso degli apprendimenti in modo regolare e fornisce un feedback formativo per promuovere il miglioramento. L'insegnante sa coinvolgere gli studenti nel proprio processo di valutazione.

Indicatori

- L'insegnante conosce e combina diversi metodi di valutazione formativa e sommativa
- L'insegnante monitora il lavoro degli studenti e il progresso del loro apprendimento in modo attivo e regolare
- L'insegnante fornisce un feedback formativo che promuove il miglioramento
- L'insegnante coinvolge gli studenti nel proprio processo di valutazione

Esempio

Livelli di progressione relativi allo standard

Livello principiante	Livello base (atteso)	Livello esperto



Cosa è davvero la valutazione formativa e a cosa serve?



Black, P. J., & Wiliam, D. (1998).
Inside the Black Box: Raising
Standards Through Classroom
Assessment. *Phi Delta Kappan*,
80(2), 139-148

Tre concetti chiave

1. la valutazione formativa è **focalizzata sullo studente**;
2. la valutazione formativa serve a **raccogliere informazioni sull'insegnamento**;
3. la valutazione formativa **si basa sui risultati**.

(Greenstein, 2016, pp. 5 ss.)



Esattamente, a cosa serve la valutazione formativa?

Valutazione formativa: un termine contestato

	Ciclo lungo	Ciclo medio	Ciclo breve
Periodo	In tutti i termini e le unità didattiche	All'interno e tra le unità didattiche	Dentro e tra le lezioni
Lunghhezza	Da quattro settimane a un anno	Da una a quattro settimane	Minuto per minuto e giorno per giorno
Impatto	Monitoraggio, allineamento al curriculum	Valutazione dello studente coinvolto	Coinvolgimento, reattività



Spacchettare la valutazione formativa

	Dove sta andando lo studente	Dove si trova lo studente ora	Come portare lo studente lì
Insegnante	Chiarire, condividere e comprendere le intenzioni di apprendimento 	Ottenere prove di apprendimento	Fornire <i>feedback</i> che spinga gli studenti in avanti
Compagno		Attivare gli studenti come risorse di apprendimento l'uno per l'altro	
Studente		Attivare gli studenti come <u>proprietari</u> del proprio apprendimento	



Approfondimenti teorici e strumenti pratici

- ➔ *Intervista a Mario Comoglio, Che cos'è la valutazione formativa* 
- ➔ *Strumenti per la valutazione formativa. 62 tecniche per verificare la comprensione* 
- ➔ *Comoglio, La valutazione personalizzata (2019)* 
- ➔ *Comoglio, La valutazione della competenza* 
- ➔ *Wiliam, Che cosa è la valutazione per l'apprendimento (2011)* 
- ➔ *MacManus, Caratteristiche di una valutazione formativa efficace (2008)* 
- ➔ *Wylie, Valutazione formativa. Esempi tratti dalla pratica (2008)* 



Si può usare la valutazione formativa per i giudizi?

Come si utilizza la valutazione formativa nel mettere i voti?



La risposta a questa domanda dipende dall'insegnante. Esiste una controversia animata nell'uso della valutazione formativa nell'attribuzione dei voti, e si concentra sull'opportunità o meno di dare voti a tutti gli studenti in modo coerente con il livello dei loro risultati o dare un voto alla loro crescita verso la padronanza degli standard. Se uno studente molto bravo arriva a conoscere circa il 90 per cento del contenuto e sale al 100 per cento padronanza durante il corso (un guadagno netto del 10 per cento), questo studente dovrebbe ricevere un voto superiore rispetto a uno studente che era arrivato a conoscere il 50 per cento del contenuto ed è salito a una padronanza del

75 per cento (un guadagno netto del 25 per cento)? Se l'aspettativa è che tutti gli studenti padroneggino determinati standard, allora mettere i voti in base al livello dei risultati rifletterà tipicamente la diffusione delle abilità che gli studenti portano in classe combinata con l'apprendimento aggiuntivo che acquisiscono. Se diamo un voto al progresso verso gli standard, uno studente che arriva al 50 per cento e sale al 75 per cento ha imparato più di quello che va dal 90 al 100 per cento, e quindi, i voti riflettono la loro crescita e il livello del risultato finale piuttosto che solo il livello del loro risultato finale.

Gli insegnanti che ritengono che il voto debba riflettere la crescita verso gli standard includono dati selezionati di valutazione formativa nella determinazione del voto. In genere essi non contano ogni attività formativa ai fini di un voto, ma possono considerare i dati utilizzati come parametri di riferimento durante l'insegnamento. Il valore attribuito ai dati della valutazione formative varierà tra gli insegnanti, ma generalmente pesa di meno dei dati di valutazione sommative. Si tenga presente che contare alcuni dati della valutazione formativa quando si mettono i voti aiuta a rispecchiare equamente l'apprendimento di quegli studenti che hanno difficoltà con formati di test più tradizionali, o che sperimentano ansia da test. Per il purista che ritiene che i voti debbano riflettere solo le valutazioni sommative finali, il compromesso è quello di riportare quel voto finale insieme con gli indicatori di miglioramento. La linea di fondo è che tutto dovrebbe essere valutato, ma non a tutto deve attribuito un voto, e i voti dovrebbero riflettere progressi e risultati.

Greenstein, L. (2016). *La valutazione formativa*. Torino: UTET, pp. 21-22.

1. Non c'è una risposta unica e definitiva: dipende solo dal “**purismo**” dell'insegnante.
2. Il **vero dilemma** è:
 - a. valutare **solo i risultati**, cioè mettere i voti solo alle verifiche (**solo valutazione sommativa**), oppure
 - b. nel voto **tenere conto anche del progresso, del miglioramento, della crescita (valutazione sommativa + valutazione formativa)?**
3. Un problema è la **mancanza di standard** (nazionali, regionali, di istituto).

(Greenstein, 2016, pp. 21-22)



SMHSBR - Latin II		EXPORT
Lat2-S1.1	read Latin story; decline 1st - 3rd declension nouns in all cases, singular and plural with tran...	✓
Lat2-S1.2	read Latin story; decline 1st - 3rd declension nouns in all cases, singular and plural with tran...	✓
Lat2-S1.3	read Latin story; decline 4th declension noun; decline 5th declension noun; identify dative u...	✓
Lat2-S2.4	read Latin story; identify pronouns; name pronoun type; distinguish between reflexive and I...	✓
Lat2-S2.5	read Latin story; identify relative pronouns; translate relative clauses; identify antecedents o...	✓

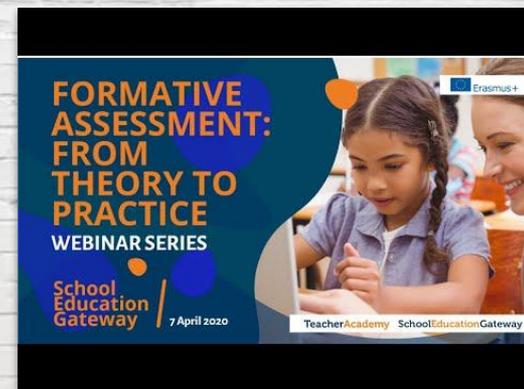


Si può usare la valutazione formativa per i giudizi?

Come si può **combinare la valutazione formativa con la valutazione sommativa**?

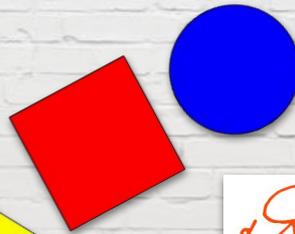
«Vorrei dire che **formativa e sommativa non sono generi diversi di valutazione**. Penso che le parole “formativa” e “sommativa” sono più utili se le usiamo per descrivere le conclusioni che traiamo. Se faccio svolgere un test, lo valuto e assegno a uno studente il punteggio di 75%, questa è una conclusione “sommativa”: lo studente ha padroneggiato il 75% del contenuto del test. Ma se posso guardare le risposte del test, e vedo che lo studente sta incontrando particolari difficoltà con un concetto scientifico come le leggi dei gas, questo mi dice qualcosa su cui lavorare. Così, **ogni valutazione produce evidenza e questa evidenza può essere usata in modo formativo o sommativo**.

Perciò, penso che la cosa davvero importante sia **assumere l'attitudine di provare a usare la stessa informazione per scopi sia formativi sia sommativi**». (William, 2020)



7 idee per usare la valutazione formativa

edutopia



Nome _____ Data _____

Indicazioni:

3 Things I Learned Today

- _____
- _____
- _____

2 Cose che ho Trovato Interessanti

- _____
- _____

1 Question I Still Have

- _____

www.storyboardthat.com StoryboardThat

Topic- _____		
K	W	L
What I know	What I want to know	What I have learnt

with a cartoon student icon at the bottom left.

TAG a Partner!

T	the best part about your work was...
Tell your partner something you liked!	Why did you ...
A	
Ask your partner a question!	One suggestion would be...
G	
Give your partner a suggestion!	

Reviewer: _____ Peer: _____
Date: _____ Subject: _____

	I agree ASL-derived, pinky and thumb extended		I have something to add Fist on top of fist
	I disagree Single index finger to express point of interest		I can repeat Air quotes
	Complete the sentence Bring fingertips together like an "A"		I must conject Place a fist on top of head



Valutazione e motivazione all'apprendimento



Definire gli obiettivi, un'arte raffinata

- ➡ Stabilisci **obiettivi “ottimamente impegnativi”**, non troppo difficili e non troppo facili. Ciò richiede una valutazione realistica delle conoscenze e abilità attuali degli studenti.
- ➡ Stabilisci **obiettivi che siano prossimali** (“Finirò tutti i problemi assegnati nella classe di oggi”) **piuttosto che distali** (“Finirò tutti i compiti assegnati entro la fine del semestre”) nel tempo.
- ➡ Definisci **obiettivi misurabili**. Se gli studenti possono vedere che stanno facendo progressi soddisfacenti, si sentiranno in grado di migliorare le loro abilità. A sua volta, il raggiungimento di obiettivi prossimali insieme al loro maggiore senso di auto-efficacia può motivare gli studenti a fissare obiettivi nuovi e più impegnativi.
- ➡ Precisa **obiettivi specifici** (“Leggerò due capitoli per la prossima ora di scuola”), piuttosto che generali (“Farò qualche lettura per la successiva ora di scuola”).
- ➡ Incoraggia gli studenti a **concentrarsi sulla definizione di obiettivi progettati per apprendere qualcosa di nuovo** o migliorare abilità invece di avere un voto o competere con gli altri (“Sarò il migliore della classe”).
- ➡ Fa' in modo che **gli studenti stabiliscano i propri obiettivi**. Questo darà agli studenti un maggiore senso di autonomia e di proprietà del loro progresso.
- ➡ Lasciare **tempo per l'auto-valutazione** della prestazione, il **feedback continuo** e la riflessione.

(Wentzel, 2021)



Riprogetta le attività di apprendimento

- La chiave delle attività di apprendimento sta nel mettere **in contatto gli studenti con idee forti**.
- Nelle attività includi **domande aperte** e **opportunità per gli studenti di esprimere opinioni, fare valutazioni** o, in altro modo, di **rispondere in modo personale** al contenuto.
- Assegna **compiti aperti** consentano agli studenti di **decidere** quali informazioni utilizzare e come desiderano utilizzarle per risolvere alcuni problemi più grandi.
- Utilizza la **pedagogia delle domande**: fa' domande che impongano ai tuoi studenti di:
 - fare e giustificare previsioni;
 - riassumere e identificare i punti chiave o le idee principali;
 - mettere in relazione ciò che viene detto con le proprie conoscenze precedenti;
 - considerare e rispondere alle opinioni e alle osservazioni fatte da altri studenti;
 - immaginarsi in situazione e pensare a come altri si sentirebbero o reagirebbero;
 - esprimere la loro curiosità spontanea e autentica.

(Wentzel, 2021)



Incoraggia la significatività e le connessioni personali

- Aumenta il valore dell'interesse personale;
- offri agli studenti la **possibilità di scelta** per rendere i compiti più **significativi**;
- spingi gli studenti a darsi un loro proprio interesse;
- chiedi loro di identificare le grandi domande;
- raccomanda agli studenti di **prendere nota** delle proprie reazioni personali, delle cose che il contenuto ricorda loro o delle connessioni con altre conoscenze o esperienze.

(Wentzel, 2021)



Il Programma TARGET

TARGET	Pratiche tradizionali	Raccomandazioni TARGET
Compito	Curricolo è fondato sul libro di testo alla ripetizione della lezione, ai compiti dell'eserciziario e alle verifiche. La motivazione è diretta soprattutto tramite i voti.	Varietà di attività di apprendimento, selezionata per dare rilievo a compiti che gli studenti trovano interessanti e intrinsecamente coinvolgenti Le attività sono progettate per essere attraenti e aiutare gli studenti ad apprezzare il valore di quello che stanno apprendendo. Per assicurare che le attività siano sfidanti, si insegna agli studenti l'abilità di darsi obiettivi e di autoregolarsi
Autorità	L'insegnante stabilisce le regole della classe e prende decisioni unilaterali.	L'autorità è condivisa con gli studenti ed è esercitata tenendo presenti i loro bisogni e i loro sentimenti. Gli studenti hanno spesso la possibilità di compiere scelte, di esercitare autonomia decidendo come lavorare, su che cosa e come farlo, e di partecipare a decisioni sulle regole, sulle procedure o sulle opportunità di apprendimento della classe.
Riconoscimento	Gli studenti sono sempre in competizione per ottenere riconoscimenti e ricompense.	Si elargiscono riconoscimenti a tutti gli studenti che raggiungono un progresso significativo; la maggior parte dei riconoscimenti assume la forma di apprezzamenti dello sforzo e dei progressi.
Lavoro a gruppi	La classe è un aggregato di individui: gli studenti interagiscono di frequente con l'insegnante ma raramente tra di loro e lavorano perlopiù da soli.	La classe funziona come una comunità di apprendimento che favorisce la collaborazione: gli studenti sono incoraggiati a cooperare piuttosto che a competere.
Valutazione	Tutti gli studenti sono valutati utilizzando gli stessi strumenti di verifica.	La valutazione si caratterizza per una varietà di strumenti di verifica e per l'enfasi sull'aiutare gli studenti a riconoscere e ad apprezzare il progresso. Gli studenti possono svolgere prove alternative, rivedere il proprio lavoro e migliorarlo.
Tempo	L'insegnante e gli studenti sono costretti in un orario rigido che ogni giorno è diviso in lezioni di 30-60 minuti.	Il tempo è strutturato in modo più flessibile così da poter includere una gamma più ampia di attività. Coloro che ne hanno bisogno di solito dispongono di tempi ulteriori per completare i loro compiti.



Carole Ames

Brophy, J. E. (2003). *Motivare gli studenti ad apprendere*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano, pp. 59-62



La progettazione motivazionale

Il Modello ARCS di John Keller

A.R.C.S. Motivational Framework

Attention



- Plan activities that appeal to student interest
- Provide choice and variety, including media
- Play educational games
- Use different modalities and concrete tools
- Incorporate different paths to learning goals

Relevance



- Build on prior knowledge and skills
- Bring new ideas to bridge concepts
- Answer: "Why do I need to learn this?"
- Present real-world connections

Confidence



- Plan out the unit into smaller tasks
- Discuss assessment requirements
- Post "student friendly" learning objectives & have students write them
- Facilitate student learning (seek additional training if required)

Satisfaction



- Be consistent with rewards and praise
- provide equity and fairness
- Individually praise students for progress

(Keller, 1983-2010)



1 | Attenzione

- L'attenzione secondo Keller può essere acquisita in tre modi.
 1. **Stimolazione percettiva:** usa la sorpresa o l'incertezza per ottenere interesse. Utilizza eventi nuovi, sorprendenti, incongrui e incerti.
 2. **Stimolazione dell'indagine:** stimola la curiosità ponendo domande o problemi impegnativi da risolvere.
 3. **Variabilità:** combina una varietà di metodi nel presentare i materiali.
- I metodi per attirare l'attenzione degli studenti includono l'uso di:
 - **partecipazione attiva:** adotta strategie come giochi, simulazioni, giochi di ruolo o altri metodi pratici per coinvolgere gli studenti con il materiale o l'argomento;
 - **variabilità:** per rafforzare meglio i materiali e tenere conto delle differenze individuali negli stili di apprendimento, utilizza una varietà di metodi nella presentazione del materiale (ad esempio, uso di video, brevi lezioni, mini-gruppi di discussione). Cambia tono di voce, movimenti, formato didattico, media, layout e progettazione del materiale didattico e schemi di interazione;
 - **umorismo:** mantieni l'interesse usando una piccola dose di umorismo (ma non troppo al punto di distrarre): usa giochi di parole, analogie, aneddoti e battute umoristiche;
 - **incongruità e conflitto:** approccio da "avvocato del diavolo" in cui vengono espresse affermazioni che vanno contro le esperienze passate di uno studente;
 - **concretezza/esempi specifici:** utilizza uno stimolo visivo, una storia, un aneddoto o una biografia;
 - **indagine:** poni domande o problemi che gli studenti devono risolvere, ad esempio attività di *brainstorming*, e pratiche costruttive.



2 | Rilevanza

- Stabilisci la rilevanza al fine di aumentare la motivazione di uno studente. Per fare questo, usa un linguaggio concreto ed esempi con cui gli studenti abbiano familiarità. Le sei strategie principali descritte da Keller includono:
 1. **Esperienza:**
 - a. usa le analogie per spiegare agli studenti come il nuovo apprendimento utilizzerà le loro abilità esistenti;
 - b. usa analogie per mettere in relazione l'apprendimento in corso con l'esperienza precedente. *Noi impariamo meglio se ci basiamo sulle nostre conoscenze o abilità pregresse;*
 - c. collegati con gli interessi dello studente.
 2. **Valore presente:** cosa farà oggi per me l'argomento? Indica esplicitamente il valore attuale di quanto insegni.
 3. **Utilità futura:** cosa farà l'argomento per me domani? Metti in relazione l'insegnamento con gli obiettivi futuri (chiedi agli studenti di partecipare a questo).
 4. **Corrispondenza con i bisogni:** Dai agli studenti l'opportunità di ottenere risultati, esercitando responsabilità, autorità e influenza.
 5. **Modellazione:** prima di tutto, "Sii tu quello che vuoi che loro facciano!". Trasmetti entusiasmo. Altre strategie includono relatori ospiti, video e fare in modo che gli studenti che finiscono il loro lavoro per primi fungano da tutor (*peer-modeling*).
 6. **Scelta:** consenti agli studenti di utilizzare diversi metodi per portare avanti il proprio lavoro o consenti la scelta di come organizzarlo.



3 | Confidenza

- Aiuta gli studenti a capire le loro probabilità di successo. Se sentono di non poter raggiungere gli obiettivi o che il costo (tempo o impegno) è troppo alto, la loro motivazione diminuirà.
 - **Indica gli obiettivi e i prerequisiti:** aiuta gli studenti a stimare la probabilità di successo presentando requisiti di prestazione e criteri di valutazione. Assicurati che gli studenti siano consapevoli dei requisiti di prestazione e dei criteri di valutazione.
 - **Difficoltà:** crea sequenze di attività in difficoltà crescente con sfida continua ma ragionevole.
 - **Aspettative:** utilizza la metacognizione per prevedere i risultati in base allo sforzo; fissa obiettivi realistici.
 - **Attribuzioni:** incoraggia gli studenti a interiorizzare il *Locus of Control* attribuendo a se stessi il successo.
 - **Controllo degli studenti:** gli studenti dovrebbero sentire un certo grado di controllo sul loro apprendimento e valutazione. Essi dovrebbero credere che il loro successo sia il risultato diretto dell'impegno che hanno profuso.
 - **Fiducia in sé stessi:** incoraggia l'uso di strategie di confidenza.
 - **Consenti un successo** che sia **significativo**.
 - **Fai crescere gli studenti:** consenti piccoli passi di crescita durante il processo di apprendimento.
 - **Feedback:** fornisci *feedback* e supporta le attribuzioni interne per il successo.



4 | Soddisfazione

- L'apprendimento deve essere gratificante o soddisfacente in qualche modo, sia che ciò provenga da un senso di realizzazione, da elogi da chi è a un livello superiore, o da semplice intrattenimento.
- **Conseguenze naturali:** consenti agli studenti di utilizzare le nuove abilità acquisite in contesti realistici e di successo. Fai sentire allo studente quanto l'abilità sia utile o benefica, dando opportunità di utilizzare le nuove conoscenze acquisite in un contesto reale.
- **Ricompense inaspettate:** tieni conto delle aspettative degli studenti di una ricompensa estrinseca (per compiti noiosi) o usa una ricompensa a sorpresa.
- **Risultati positivi:** dai immediatamente un *feedback* (lodi, attenzione personale, motivazione).
- **Fornisci *feedback* e rinforzo.** Quando gli studenti apprezzano i risultati, saranno motivati a imparare. La soddisfazione si basa sulla motivazione, che può essere intrinseca o estrinseca.
- **Prevenzione delle influenze negative:** non utilizzare minacce, pratiche di sorveglianza e valutazione esterna totale.
- **Pianificazione:** reitera il rinforzo a intervalli fluttuanti e non prevedibili.
- Non proteggere lo studente con compiti facili e eccessivamente ricompensati.



GRAZIE
PER L'ATTENZIONE!



Domande e richieste?

angelo.chiarle@cittametropolitana.torino.it