

Nuovi modelli di insegnamento/apprendimento

a cura di Emilia Aulicino

Nuovi modelli di insegnamento/apprendimento

Il mondo della scuola si trova oggi di fronte a due sfide:

- portare l'apprendimento a livelli più elevati di qualità rompendo l'isolamento del sapere d'aula e creando un legame con la realtà esterna, concreta.

Per vincere entrambe le sfide si richiede la scelta di nuove conoscenze da insegnare e apprendere, l'applicazione di nuove **strategie e modalità di insegnamento e apprendimento, di recupero del valore formativo della valutazione, la revisione del ruolo assegnato all'insegnante.**

MODELLI EDI APPRENDIMENTO/INSEGNAMENTO

- Modelli che strutturano un insegnamento orientato a raggiungere progressivamente **obiettivi di apprendimento elevato e significativo**
- Modelli che partendo da **situazioni problematiche e complesse**, richiedono una soluzione di pensiero elevato, sfidano la scoperta e il recupero di conoscenze, e in questo modo producono anche apprendimento significativo.

MODELLI PER OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO ELEVATI E SIGNIFICATIVI

- La progettazione dell'apprendimento significativo (*Understanding by Design*)
- L'insegnamento diretto verso l'apprendimento significativo (*Teaching for Understanding*).

MODELLI PER SITUAZIONI PROBLEMATICHE E COMPLESSE

Nell'ambito della seconda tipologia, hanno suscitato interesse fra gli studiosi diversi modelli tra cui l'apprendimento fondato su problemi (*problem-based learning*)

IL MODELLO di “progettazione dell’apprendimento significativo”

(Understanding by Design),

L’insegnante procede a ritroso stabilendo:

- gli obiettivi,
- le grandi idee da apprendere
- le domande essenziali e
- gli apprendimenti che si intendono conseguire.

Chiarita la meta, esplicita “quale evidenza può dimostrare l’avvenuto apprendimento e predispone la rubrica di valutazione.

A questa fase l’insegnante fa seguire una progettazione di prestazioni di comprensione guidata da un acronimo:

WHERE TO.

Dove e perché si è diretti verso questi obiettivi? Quali prestazioni possono “agganciare” l’interesse degli studenti? Quali prestazioni di comprensione possono essere necessarie per comprendere in modo significativo? Come sintetizzare e organizzare le conoscenze apprese? Come valutare l’apprendimento? Come adattare il processo alle diversità presenti in classe? Come organizzare l’intera programmazione?

IL MODELLO DELL'INSEGNAMENTO "DIRETTO VERSO L'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO" (*Teaching for Understanding*),

Richiede che l'insegnante scelga con cura argomenti significativi, centrali e importanti da apprendere e focalizzi domande comprensive e di sfondo che danno senso ad essi.

Considerata la sua complessità, l'insegnante suddivide l'argomento generativo in **unità di apprendimento** e in una **sequenza di prestazioni** con diverse funzioni:
prestazioni d'inizio, prestazioni di ricerca guidata, prestazioni conclusive.

Durante il percorso è prevista una valutazione continua di monitoraggio dello svolgimento del processo verso gli obiettivi finali.

L'apprendimento fondato su problema" (*Problem-based learning*) , un modello sostenuto in modo particolare dal costruttivismo, è stato oggetto di un'intensa attività di ricerca e di sperimentazione a partire dagli anni '80.

I PRINCIPI CHE HANNO ISPIRATO TALI NUOVE METODOLOGIE SONO I SEGUENTI:

(1) Si apprende meglio quando si è attivamente coinvolti nell'apprendimento

Il livello di attenzione e di partecipazione aumenta molto quando si è responsabilmente impegnati nella soluzione di un problema, nella manipolazione di uno strumento, o nell'esecuzione di una procedura per realizzare un prodotto. Anche nel seguire la spiegazione di un argomento è necessario un certo livello di attenzione che, però, è certamente inferiore a quello richiesto quando si è impegnati in maniera diretta e attiva nel portare avanti un compito o una prestazione.

(2) Si apprende meglio quando la conoscenza/comprendimento è costruita dal soggetto che apprende.

L'apprendere da un altro (o anche da un testo scritto) non rivela le incertezze, le domande, le scelte, la fatica, l'esperienza, i tentativi falliti che stanno dietro alla conquista/padronanza di una conoscenza. Esso priva la conoscenza comunicata di tutto quel valore che ha la fatica di averla cercata, di aver messo in atto varie strategie per scoprirla, e di aver corretto i numerosi errori commessi per raggiungerla. Il processo di apprendimento è più efficace quando è l'allievo a creare autonomamente nuova comprensione. Il formatore guida, modera, suggerisce, ma consente spazio all'allievo di porre domande e di procedere da solo, tentando e ritentando, nella conquista/padronanza della conoscenza.

(3) Si apprende meglio quando la conoscenza/comprendimento si sviluppa o si fonda o nasce da ciò che già si conosce.

La mente umana non è una scatola vuota, cioè sprovvista di conoscenze riguardo ai fenomeni e alle situazioni. L'esperienza, la cultura, la vita quotidiana contribuiscono ogni giorno a costruire/ricostruire la conoscenza preesistente. Tale conoscenza tacita e implicita ha un grande peso sul pensare e sull'agire quotidiano, oltre che sull'apprendimento di nuove conoscenze.

(4) Si apprende meglio quando si collabora nell'apprendere

L'interazione, il gruppo, la discussione, il confronto sono risorse, o vie privilegiate da seguire per raggiungere uno scopo. L'apprendimento richiede la piena partecipazione degli allievi. È importante che essi riflettano sui propri processi, e parlino di e su ciò che fanno, ponendo domande sia in privato che nelle discussioni di gruppo. Spetta all'insegnante creare le situazioni e le condizioni appropriate di lavoro perché questo possa procedere e svilupparsi con successo. Il parlare e il riflettere su ciò che si è appreso e come lo si è appreso sono davvero essenziali per un apprendimento efficace.

(5) Si è più motivati quando si scopre che ciò che si apprende sfida a un certo livello di fattibilità e ha un significato.

Un compito troppo difficile scoraggia subito perché infonde il timore di non essere capaci di eseguirlo, ma anche un compito troppo facile non sollecita impegno e sforzo perché ritenuto inutile, privo di interesse ed attrattiva. I compiti che coinvolgono e spingono a darsi da fare sono quelli che sfidano le proprie possibilità, si presentano con un carattere minimo di novità, originalità, e unicità, e trasmettono la sensazione di essersi

già imbattuti in qualcosa di simile e che quindi forse si è in grado di superarli. Ma i compiti devono anche avere un significato per la persona che si appresta ad eseguirli. Nessuno butta via una cosa dopo che l'ha fatta, né si impegna in un'attività che non abbia una certa rilevanza. La fatica e l'impegno di una persona sono sempre investiti in qualcosa che per la persona stessa ha senso e significato.

(6) Si apprende meglio se ciò che si apprende è essenziale, va in profondità ed ha molte possibilità di essere trasferito o applicato.

Il rapido cambiamento della società a tutti i livelli e le nuove esigenze poste dal mondo del lavoro sembrano far convergere l'attenzione sull'acquisizione di conoscenze ed abilità ritenute fondamentali, stabili e durature, ma anche flessibili, cioè facilmente trasferibili ed applicabili nei vari contesti in cui sarebbero necessarie.

(7) Si apprende meglio quando si dà un senso o ci si trova emotivamente coinvolti in ciò che si apprende.

Esiste una tendenza innata a cercare e a dare senso a ciò che si apprende ed esiste una stretta connessione tra cognitivo ed emotivo. Quanto più queste condizioni vengono meno (cioè non si comprende il senso e il significato ultimo di quello che si apprende o non si trova interesse in ciò che si apprende), tanto più si riducono l'impegno e il coinvolgimento nell'attività di apprendimento, e la mente tende a scivolare verso funzioni di memorizzazione meccanica.

Pur essendo diverse fra loro, le metodologie brevemente illustrate (Understanding by design, Teaching for understanding, Problem-based learning) si allineano verso la costruzione di un modo diverso di fare scuola in cui si sta imponendo una nuova figura e un nuovo ruolo di insegnante.

Insegnante	Studente
È meno colui che sa e sta in cattedra	È più responsabile e centrato sul proprio lavoro di apprendimento
È più colui che organizza situazioni con ricche possibilità di apprendimento	È meno passivo nel ricevere le conoscenze e le soluzioni dei problemi
Si affida meno al curriculum e al libro	È più una persona che apprende ricercando informazioni, confrontando comprensioni, elaborando sintesi, applicando conoscenze
Si affida di più al processo di apprendimento in cui gli interrogativi, i problemi da risolvere e l'organizzazione di situazioni stimolano la ricerca di conoscenze e l'uso di abilità	È meno una persona che ripete a memoria ciò che gli è stato detto di sapere
È meno colui che spiega	È più responsabile della ricerca delle conoscenze delle informazioni di cui ha bisogno per risolvere un problema o realizzare un progetto

E' più guida, facilitatore, provocatore di ulteriori riflessioni	È meno deresponsabilizzato, ricettivo, fa meno affidamento sulle risorse dell'insegnante.
È meno la risorsa principale a cui ricorrono gli studenti per avere informazioni e per sapere cosa devono fare	Fa più affidamento sulle proprie risorse, sulla collaborazione dei compagni e sui materiali, sulle fonti e sulle tecnologie di cui dispone
Predisporre di più attività nelle quali gli allievi, raggiungendo un obiettivo, apprendono	Ha meno una visione astratta, superficiale e decontestualizzata della conoscenza
È meno rigidamente limitato ai contenuti del testo scolastico	Lavora di più su materiali diversificati, a seconda delle necessità, e su fonti di prima mano
Sa più indicare dove gli allievi possono trovare ulteriori informazioni o materiali da consultare	E' meno sicuro riguardo a dov'è e qual è la conoscenza di cui ha bisogno
Si limita meno a che l'allievo apprenda il minimo sufficiente	Impara di più elaborando, risolvendo problemi mal definiti o situazioni reali
Ha più abilità nel predisporre attività e prestazioni autentiche contestualizzate in situazioni reali	Ha meno una visione astratta e incapsulata della conoscenza appresa nel contesto scolastico-situazioni reali
E' meno il centro della classe e dell'apprendimento degli allievi	E' più il centro della classe e dell'apprendimento lavorando meno da solo
Ha più un ruolo di guida, di stimolo di supervisore	E' meno uno che lavora da solo, ma, ora da solo, ora in gruppo condivide con gli altri la sua responsabilità

Valutazione tradizionale e valutazione autentica a confronto

Valutazione tradizionale <i>Valutazione fondata essenzialmente su prove oggettive o che richiede la "ripresentazione" della conoscenza scolastica</i>	Valutazione autentica <i>Valutazione fondata su una prestazione autentica che richiede l'applicazione, l'uso e la ricostruzione della conoscenza scolastica in contesti reali</i>
<p>Il tipo di prestazione richiede per lo più di scegliere una risposta.</p> <p>Le richieste del compito sono innaturali, indipendenti da un contesto reale.</p> <p>Il tipo di prestazione richiede processi di ricordo e di riconoscimento</p> <p>La risposta è preparata dall'insegnante.</p>	<p>Il tipo di prestazione, di una certa complessità, richiede l'applicazione di più conoscenze e più processi cognitivi e lascia o favorisce la possibilità di più risposte corrette.</p> <p>Le richieste del compito sono realistiche, inserite nella vita reale.</p> <p>Il tipo di prestazione richiede processi di costruzione, di riformulazione, di applicazione, di interpretazione, di ragionamento, di valutazione di conoscenze.</p> <p>La risposta è costruita e strutturata dallo studente.</p> <p>Fornisce una evidenza diretta della profondità dell'apprendimento.</p> <p>I criteri di valutazione qualitativi, descrivono una prestazione cercando di definirla su un continuum di abilità e di conoscenze.</p>

<p>Fornisce un'evidenza indiretta della profondità dell'apprendimento.</p> <p>I criteri di valutazione sono per lo più molto precisi e quantitativi (basati su un numero di risposte corrette).</p> <p>La valutazione non ha valori predittivi perché lo studente non dimostra ciò che sa fare con ciò che conosce o ha appreso, ma semplicemente "ripresenta la conoscenza trasmessa dall'insegnante o dal libro di testo.</p>	<p>La valutazione ha valori predittivi perché si fonda sull'uso di conoscenze e abilità applicate in contesti reali o analoghe a quelle che sono richieste nella realtà, e la prestazione è valutata secondo criteri applicati nel contesto reale.</p>
---	--

"Insegnare nella prospettiva della valutazione autentica" Prof. Mario Comoglio

