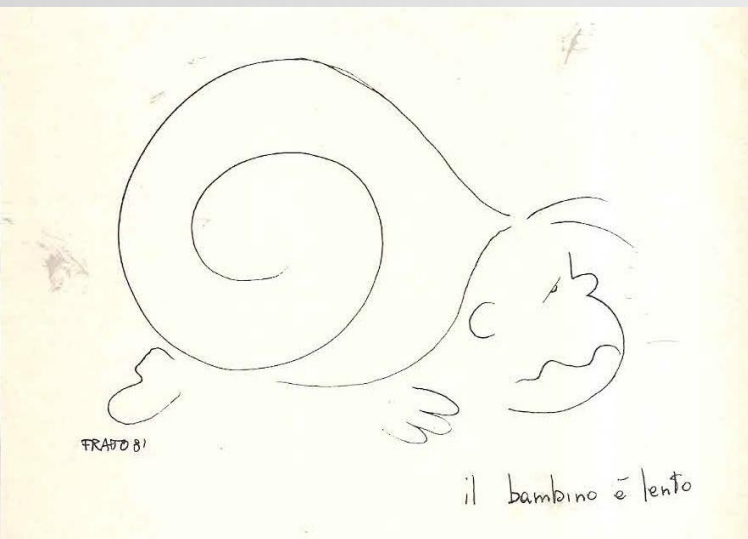


LA FUNZIONE FORMATIVA PER UNA NUOVA VALUTAZIONE SCOLASTICA



SCALETTA INCONTRO

- LA VALUTAZIONE FORMATIVA: QUALE SORPRESA? (LINEE GUIDA E DIDATTICA ORDINARIA)
- COME COSTRUIRE IN ITINERE «DESCRIZIONI» DEGLI APPRENDIMENTI
- REGISTRO ELETTRONICO COME DIARIO PER UNA VALUTAZIONE INDIVIDUALIZZATA/PERSONALIZZAZIONI (FEEDBACK)
- STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE IN ITINERE (OSSERVAZIONE, NOTE, GIUDIZI DESCRITTIVI)
- DALLA VALUTAZIONE IN ITINERE ALLA GIUDIZIO DESCRITTIVO (SCALA VALUTATIVA)

Vanessa Per me il voto non serve a tanto, è meglio il commento perché così ti aiuta a migliorare nelle cose che fai più fatica. Se una cosa fai fatica e ti dà un voto medio te non capirai mai che cosa è stato.

Ilaria Io volevo dire la stessa cosa: se ti danno distinto, è un voto così te dici ma distinto è bello, invece se ti danno il commento, anche se è come dare distinto ti dicono hai sbagliato una cosa su questo e te cerchi di migliorare.

FONTE: GIOVANNINI, BONI (2010) Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. ECPS.

PRO

Angelo Secondo me è meglio il commento perché così capisci cosa hai sbagliato. Per esempio la maestra M[...] mi dice sempre che faccio gli errori di ortografia ...

Matteo Il voto serve per ... quando tu fai un lavoro ti danno un voto per sapere se tu hai lavorato bene o se hai lavorato male. Io preferisco il commento perché il voto ti dà, non so, buono, ma non capisci cosa hai sbagliato, invece con il commento capisci e sai che devi migliorare.

Cecilia Per me i commenti servono a capire prima il voto, poi a vedere cosa dobbiamo migliorare e cosa non dobbiamo migliorare.

CONTRO

Gianluca Secondo me sarebbe meglio se ti scrive «ottimo: è un bel lavoro» ... e non soltanto il commento.

Ilaria Se te non sbagli niente è meglio il voto, perché, come ha detto la Federica ... ha ragione anche la Federica, è bello vedere anche il voto.

VALUTAZIONE FORMATIVA

(LINEE GUIDA: LA FORMULAZIONE DEI GIUDIZI DESCRITTIVI
NELLA VALUTAZIONE PERIODICA E FINALE DELLA SCUOLA PRIMARIA)

- È PARTE INTEGRANTE DELLA PROFESSIONALITÀ DEL DOCENTE

Strumento essenziale

- per attribuire valore alla progressiva costruzione di conoscenze realizzata dagli alunni
- per sollecitare il dispiego delle potenzialità di ciascuno partendo dagli effettivi livelli di apprendimento raggiunti
- per sostenere e potenziare la motivazione al continuo miglioramento a garanzia del successo formativo e scolastico

LE LINEE GUIDA

O.M. 172/2020

La valutazione ha una **funzione formativa** fondamentale, parte integrante delle strategie didattiche e della professionalità dell'insegnante, e si configura come strumento insostituibile di costruzione delle decisioni didattiche.

(...) risulta opportuno sostituire il voto con una descrizione **autenticamente** analitica, affidabile e valida del livello raggiunto in ciascuna delle dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti .

L'ottica è quella della **valutazione per l'apprendimento**, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento

Ancora nelle linee guida

**La valutazione DOCUMENTA lo sviluppo
dell'identità personale e promuove
l'autovalutazione di ciascuno**

valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento, modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato.

strumento di miglioramento dei risultati e non finalizzata a un loro controllo



Funzioni della valutazione nella scuola tradizionale		Funzioni della valutazione nella scuola delle competenze (per la personalizzazione)	
Dalla valutazione come sequenza programmatica	<ul style="list-style-type: none"> ● Diagnostica ● Formativa ● Sommativa 	Alla valutazione come processo regolativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Per l'apprendimento ● Dell'apprendimento ● Come processo strategico

Valutazione per l'apprendimento (*Assessment for Learning*)

- È una delle due azioni formative della valutazione, quella che serve all'insegnante per monitorare, modificare e aggiustare la sua didattica. Attraverso specifici feedback l'insegnante può seguire e migliorare il percorso di apprendimento dei singoli studenti.
- È una valutazione di processo che aiuta l'insegnante a riconoscere gli stili di apprendimento di ciascuno per modellare il sostegno e supporto necessario per giungere ai traguardi previsti. Le informazioni che il docente ricava da questa valutazione servono a dare "forma" alla didattica, per personalizzarla quanto più possibile e fornire allo studente le indicazioni di ritorno (feedback) più utili per direzionare il percorso di apprendimento.

Valutazione come (processo di) apprendimento (*Assessment as Learning*)

- È una delle due azioni formative della valutazione, quella che punta a portare lo studente ad acquisire un controllo meta-cognitivo e quindi all'autovalutazione. Lo studente deve essere sostenuto nell'azione di riflessione sul proprio modo e ritmo di apprendimento per auto-regolarsi e raggiungere una maggiore e autonoma consapevolezza sui propri processi.
- Con opportune indicazioni di lavoro lo studente giunge a monitorare autonomamente e a indirizzare gli apprendimenti, a usare positivamente i feedback proposti e ad aggiustarli. L'insegnante propone non solo feedback personalizzati (come nella funzione valutativa per l'apprendimento), ma aiuta a sviluppare, praticare un'azione di riflessione a analisi critica sul proprio stile di apprendimento.

The slide features a light gray background with a subtle gradient. In the top-left and bottom-right corners, there are clusters of realistic, 3D-rendered water droplets of various sizes, some overlapping. The main text is centered on the slide.

PRIMA RICOGNIZIONE ONLINE

QUANTO RIESCO A PERSONALIZZARE LA DIDATTICA «ORDINARIA» IN BASE A UNA VALUTAZIONE
DI PERCORSO (IN ITINERE/FORMATIVA)

MOLTO, ABBASTANZA, POCO, PER NIENTE

COME COSTRUIRE IN ITINERE «DESCRIZIONI» DEGLI APPRENDIMENTI

- PROGETTAZIONE DI AZIONI DIDATTICHE PER OSSERVARE I PROCESSI DI APPRENDIMENTO

- unità di apprendimento (disciplinari e interdisciplinari)

- Progetti scolastici



- SCALE VALUTATIVE E CRITERI

- QUATTRO DIFFERENTI LIVELLI DI APPRENDIMENTO: AVANZATO / INTERMEDIO / BASE/ IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE

- QUATTRO DIMENSIONI,; *A) L'AUTONOMIA*; *B) TIPOLOGIA DELLA SITUAZIONE (NOTA O NON NOTA)*; *C) LE RISORSE MOBILITATE* ; *D) LA CONTINUITÀ*

I LIVELLI SI DEFINISCONO IN BASE AD ALMENO QUATTRO DIMENSIONI, COSÌ DELINEATE:

- a) l'*autonomia* dell'alunno nel mostrare la manifestazione di apprendimento descritto in uno specifico obiettivo. L'attività dell'alunno si considera completamente autonoma quando non è riscontrabile alcun intervento diretto del docente;
- b) la *tipologia della situazione (nota o non nota)* entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo. Una situazione (o attività, compito) *nota* può essere quella che è già stata presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simili per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo. Al contrario, una situazione *non nota* si presenta all'allievo come nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire;
- c) le *risorse* mobilitate per portare a termine il compito. L'alunno usa risorse appositamente predisposte dal docente per accompagnare il processo di apprendimento o, in alternativa, ricorre a risorse reperite spontaneamente nel contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti informali e formali;
- d) la *continuità* nella manifestazione dell'apprendimento. Vi è continuità quando un apprendimento è messo in atto più volte o tutte le volte in cui è necessario oppure atteso. In alternativa, non vi è continuità quando l'apprendimento si manifesta solo sporadicamente o mai.

IL REGISTRO ELETTRONICO: COME È ADESSO

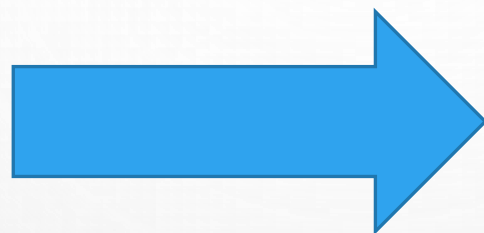
Il modello «menù a tendina», con gli obiettivi già identificati e con i livelli di competenza replica la struttura del registro con i voti. Non ci sono differenze sostanziali. Perché usarlo?

Disciplina di studio	Voto	Competenze	Livello Competenza
AREA LINGUISTICO-ARTISTICO-ESPRESSIVA	<input type="checkbox"/>	Italiano - Interagire in situazioni comunicative utilizzando linguaggi di diversa natura per instaurare un rapporto di confronto e scambio. - Comprendere ed interpretare messaggi di diverso tipo. - Elaborare testi di vario tipo in relazione ai diversi scopi comunicativi. - Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento.	Base
		Inglese - Utilizzare la lingua inglese per i principali scopi comunicativi e operativi.	Intermedio
		Seconda lingua comunitaria - Utilizzare la lingua francese/tedesca/spagnola* per i principali scopi comunicativi e operativi.	Intermedio
		Musica - Riconoscere ed utilizzare consapevolmente i fondamentali aspetti del linguaggio musicale.	Base
AREA MATEMATICO-SCIENTIFICO-TECNOLOGICA	<input type="checkbox"/>	Corpo, movimento e sport - Riprodurre, variare ed elaborare forme di movimento.	Avanzato
		Matematica - Risolvere problemi: riconoscere le procedure di risoluzione più adatte al problema, spiegarle anche in forma scritta e mantenere il controllo sia sul processo risolutivo sia sui risultati. - Utilizzare linguaggio formale e tecnico, relazioni e rappresentazioni probolche per descrivere situazioni reali. - Organizzare il pensiero in modo logico e sequenziale nel giustificare le proprie affermazioni e scelte, nell'esame di situazioni e nel processo di risoluzione di problemi.	Base
		Scienze naturali e sperimentali - Osservare, riconoscere, descrivere e analizzare i fenomeni appartenenti alla realtà naturale ed artificiale. - Interpretare i fenomeni legati alle trasformazioni di energia e materia a partire dall'esperienza.	Intermedio
		Tecnologia - Riconoscere il ruolo della tecnologia nel quotidiano, individuando le applicazioni più adatte per la risoluzione di problemi pratici. - Comprendere l'avvicinarsi delle trasformazioni storiche e culturali attraverso il confronto tra aree geografiche.	Intermedio
AREA STORICO - GEOGRAFICO - SOCIALE	<input type="checkbox"/>	- Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sui diritti-doveri sanciti dalla Costituzione.	Intermedio

ALUNNO: MARIO ROSSI

Data	Obiettivo	Strumento/prova	Criteri				Evidenze
			Situazione	Risorse	Continuità	Autonomia	
12/02/2021	Produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione.	Le regole da rispettare in palestra	£ Nota T Non Nota	T Interne £ Esterne	T Continuo £ £ Discontinuo	T Autonomo £ £ Non Autonomo	Tipologia di testo riconoscibile. Contenuti ripresi dalla discussione in classe. Ortografia: errori ricorrenti nelle doppie. Punteggiatura: errato uso della virgola a separare soggetto da verbo.
11/03/2021	Produrre semplici testi legati a scopi concreti e connessi con situazioni quotidiane, nel rispetto delle convenzioni ortografiche e di interpunzione.	Email ad un amico/a	£ Nota T Non Nota	T Interne £ Esterne	T Continuo £ £ Discontinuo	T Autonomo £ £ Non Autonomo	Elementi formali di impaginazione di una lettera/email presenti. Contenuti ripresi dalla quotidianità. Ortografia corretta (solo un errore di doppie). Punteggiatura: nessun errore.

LA VALUTAZIONE IN
ITINERE NON METTE
VOTI/GIUDIZI
DESCRITTIVI



LA VALUTAZIONE IN
ITINERE DEVE
SOSTENERE GLI
APPRENDIMENTI



- Progettazione didattica mirata
- Documentazione
- Feedback
- Restituzione formativa

QUALI MANIFESTAZIONI DELL'APPRENDIMENTO PER RICOSTRUIRE IL PERCORSO E POTER VALUTARE

Osservazione sistematica con criteri (check-list)

Analisi delle interazioni verbali/argomentazioni

Elaborati/compiti/verifiche

Revisioni/Correzioni collettive tra pari

Autovalutazioni (autobiografia cognitiva/diario di bordo)

**DOCUMENTAZIONE
DIDATTICA/VALUTATIVA**

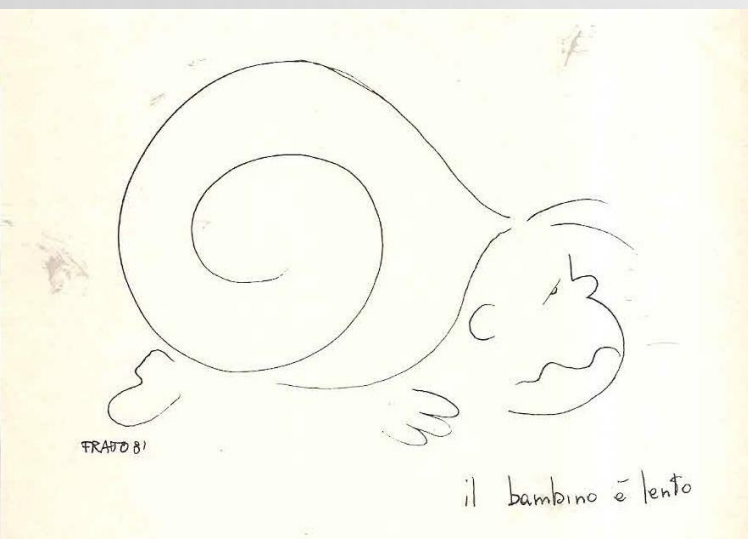
SECONDA RICOGNIZIONE ONLINE

QUALI, TRA LE SEGUENTI MODALITÀ DI VALUTAZIONE FORMATIVA, FREQUENTI MAGGIORMENTE?

- A) OSSERVAZIONE LIBERA;
- B) OSSERVAZIONE SISTEMATICA CON CRITERI (CHECK-LIST);
- C) ANALISI DELLE INTERAZIONI VERBALI/ARGOMENTAZIONI;
- D) COMMENTI SU ELABORATI/COMPITI/VERIFICHE;
- E) REVISIONI/CORREZIONI COLLETTIVE TRA PARI;
- F) AUTOVALUTAZIONI (AUTOBIOGRAFIA COGNITIVA/DIARIO DI BORDO)

STRATEGIE VALUTATIVE:

FEEDBACK E VALORIZZAZIONE DEGLI STILI DI APPRENDIMENTO



CHIARIAMO (LINEE GUIDA)

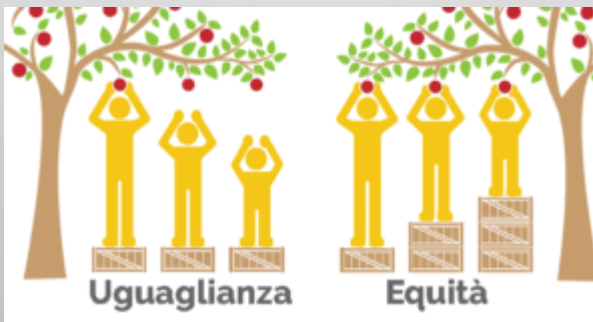
LA FORMULAZIONE DEI GIUDIZI DESCRITTIVI NELLA VALUTAZIONE PERIODICA E FINALE DELLA SCUOLA PRIMARIA

L'INDIVIDUALIZZAZIONE

è un processo atto a garantire a tutti il diritto all'apprendimento delle competenze fondamentali del curriculum, ovvero, a raggiungere traguardi formativi comuni attraverso il diritto alla diversità e ai prerequisiti di ciascuno. compito del docente è analizzare i bisogni degli alunni, valutare il livello raggiunto, sia esso in ingresso o in itinere, e strutturare/adattare attività che consentano a tutti di raggiungere lo stesso obiettivo.

LA PERSONALIZZAZIONE

è, invece, una strategia didattica volta a valorizzare le predisposizioni dei singoli, fino alle eccellenze, senza prevedere obiettivi da raggiungere: ciascuno raggiunge il “proprio” obiettivo personale, in base alle proprie potenzialità. compito del docente in questo caso è cercare le potenzialità di ciascuno, le aree di eccellenza, e strutturare attività personalizzate affinché ciascuno raggiunga il massimo obiettivo possibile dettato dalle proprie caratteristiche



L'IMPORTANZA DEL *FEEDBACK*



lavorare sulla ***zona di sviluppo prossimale***



ottica costruttivistica

- *Modeling* (modellamento)
- *Coaching* (allenamento)
- *Scaffolding* (assistenza)
- *Fading* (allontanamento)

• Un buon feedback, secondo Hattie (2016), deve avere tre caratteristiche:

- far capire all'allievo a che punto si trova;
- ricordare all'allievo l'obiettivo da conseguire;
- fornire l'indicazione per consentire un passo avanti verso l'obiettivo.

(2016), Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based, a cura di G. Vivaret, Erickson, Trento (ed. or. Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning, Routledge, London-New York 2012).

CHECKLIST PER L'AUTOVALUTAZIONE DEL FEEDBACK DURANTE LA LEZIONE

Svolgere la lezione: feedback		
33	Gli insegnanti sono consapevoli delle tre domande a cui il feedback risponde - «Dove voglio arrivare?», «Come faccio ad arrivarci?». «E adesso qual è il prossimo passo?» - e si impegnano a darlo	1 2 3 4 5 6
34	Gli insegnanti sono consapevoli dei quattro livelli a cui il feedback si rivolge – compito, processi, autoregolazione, sé – e si impegnano a darlo	1 2 3 4 5 6
35	Gli insegnanti sono consapevoli dell'importanza delle lodi, ma non le mescolano al feedback	1 2 3 4 5 6
36	Gli insegnanti forniscono feedback appropriato al livello raggiunto dagli studenti nel proprio apprendimento e ricercano evidenza del fatto che questo feedback sia recepito opportunamente	1 2 3 4 5 6
37	Gli insegnanti utilizzano una varietà di metodi per fornire valutazioni formative rapide agli studenti e per modificare il proprio insegnamento in modo da massimizzare l'apprendimento	1 2 3 4 5 6
38	Gli insegnanti:	
	a) prestano grande attenzione a come gli studenti recepiscono e interpretano il feedback;	1 2 3 4 5 6
	a) sanno che gli studenti preferiscono ricevere feedback sui progressi anziché feedback puramente correttivo;	1 2 3 4 5 6
	a) sanno che, quando gli studenti hanno traguardi più sfidanti, sono più ricettivi verso il feedback;	1 2 3 4 5 6
	a) insegnano esplicitamente agli studenti a chiedere feedback, a comprenderlo e a utilizzarlo;	1 2 3 4 5 6
	a) riconoscono il valore del feedback dei pari e insegnano esplicitamente agli studenti come dare ai compagni feedback appropriato	1 2 3 4 5 6

TERZA RICOGNIZIONE ONLINE

GLI INSEGNANTI:

PRESTANO GRANDE ATTENZIONE A COME GLI STUDENTI RECEPISCONO E INTERPRETANO IL FEEDBACK;

1 2 3 4 5 6

SANNO CHE GLI STUDENTI PREFERISCONO RICEVERE FEEDBACK SUI PROGRESSI ANZICHÉ FEEDBACK PURAMENTE CORRETTIVO;

1 2 3 4 5 6

SANNO CHE, QUANDO GLI STUDENTI HANNO TRAGUARDI PIÙ SFIDANTI, SONO PIÙ RICETTIVI VERSO IL FEEDBACK;

1 2 3 4 5 6

INSEGNANO ESPLICITAMENTE AGLI STUDENTI A CHIEDERE FEEDBACK, A COMPRENDERLO E A UTILIZZARLO;

1 2 3 4 5 6

RICONOSCONO IL VALORE DEL FEEDBACK DEI PARI E INSEGNANO ESPLICITAMENTE AGLI STUDENTI COME DARE AAI COMPAGNI FEEDBACK APPROPRIATO

1 2 3 4 5 6

Dimensioni valutative	Annotazioni/osservazioni (riportare casi significativi singoli o collettivi)
Osservare le espressioni degli studenti mentre lavorano in autonomia nella soluzione di un compito. Costruire Indicatori di concentrazione, confusione, smarrimento, distrazione, frustrazione, ecc.	
Osservare le espressioni degli studenti mentre lavorano in gruppo. Costruire Indicatori per il dialogo, discussione, collaborazione, concentrazione, confusione, distrazione, ecc.	
Monitorare l'uso di strumenti per l'annotazione delle perplessità degli studenti nella soluzione dei compiti a casa (cfr. la colonna dei dubbi, domande da portare a scuola, richieste specifiche per il recupero, ecc.)	
Stimolare e controllare la partecipazione meta-cognitiva in classe (fare domande per incomprensioni, per approfondimento, rispondere a richieste di sintesi e rielaborazioni rapide,	
Controllare la progressiva costruzione di mappe o sintesi per la memorizzazione e rielaborazione dei concetti e dello studio	
Analizzare l'uso efficace della fase di restituzione (revisione compiti, autocorrezione, riflessione tra pari, ascolto attivo, rispetto attenzione in classe)	
Altri indicatori per la valutazione formativa (descrivere)	

Griglia per l'osservazione e analisi dei comportamenti degli studenti nelle fasi di feedback valutativo

RICONOSCERE I DIFFERENTI STILI DI APPRENDIMENTO (GLI ERRORI?)

- Gli errori e/o le mancate risposte diventano indicatori conoscitivi per rilanciare **forme di recupero cognitive o “rimotivazionali”**.
- È possibile distinguere i vari stadi di gravità con **approccio psico-pedagogico**.

RICONOSCERE GLI ERRORI: TRE CRITERI INTERPRETATIVI

***Significatività in
rapporto al contesto
disciplinare***

***Competenza in rapporto al soggetto
che apprende***

***Obiettivo in rapporto
alla richiesta didattica***

RICONOSCERE GLI ERRORI: TRE CRITERI INTERPRETATIVI

***Significatività in
rapporto al contesto
disciplinare***

L'insegnante identifica l'errore in rapporto alla struttura concettuale della disciplina e/o dell'attività proposta, differenziando gli **aspetti indispensabili** da quelli **secondari**.

RICONOSCERE GLI ERRORI: TRE CRITERI INTERPRETATIVI

***Competenza in rapporto
al soggetto che
apprende***

L'insegnante identifica l'errore in rapporto al singolo, **ai suoi ritmi di apprendimento**, alle sue **strategie** e **stili**, ma anche in riferimento al livello che dovrebbe possedere in quel determinata fase di maturità e apprendimento.

RICONOSCERE GLI ERRORI: TRE CRITERI INTERPRETATIVI

***Obiettivo in rapporto
alla richiesta didattica***

L'insegnante identifica l'errore in rapporto all'attività richiesta e agli **obiettivi da conseguire**, in relazione quindi alla **priorità formativa del compito**.

ANALISI DEGLI ATTEGGIAMENTI
DEGLI INSEGNANTI E DELL'ALUNNO
DI FRONTE ALL'ERRORE

Atteggiamento rigoroso	
l'insegnante di fronte all'errore	l'alunno di fronte all'errore
<p>L'insegnante considera l'errore come una manchevolezza, un'inadeguatezza, un'insufficienza, come comportamento che deve essere evitato e perlomeno corretto.</p> <p>La sua preoccupazione è quella di:</p> <ul style="list-style-type: none">valutare quanto la risposta errata si discosti dal modello;costruire un itinerario didattico di correzione e di apprendimento. <p>Alla ricomparsa dell'errore l'insegnante rafforza l'attenzione dell'alunno sull'errore commesso, con comportamenti correttivi ed esercizi di recupero.</p>	<p>L'alunno si abitua a rivolgere la sua attenzione non all'errore in sé, ma al tentativo di evitare l'errore.</p> <p>La correzione insistente dell'insegnante che tende a migliorare e perfezionare continuamente il modello da raggiungere, può provocare frustrazione e insicurezze all'allievo.</p>

Atteggiamento permissivo

l'insegnante di fronte all'errore

L'insegnante dimostra disponibilità ad accettare l'errore e le sue conseguenze.

Accetta l'alunno con i suoi limiti, nell'attesa che la sua maturazione e il suo sviluppo individuale creino le condizioni più idonee per acquisire nuove competenze, che i processi spontanei di apprendimento lo mettano in condizioni di superare le difficoltà e di riconoscere e auto-correggere i propri errori.

Questo approccio educativo evita l'intervento emendativo diretto.

L'errore viene valutato negativamente, come una mancanza che va superata, come una lacuna che va riempita; l'errore risulta essere solo tollerato e l'intervento correttivo viene quindi solo rinviato.

l'alunno di fronte all'errore

In questa situazione educativa caratterizzata da un atteggiamento permissivo, meno costrittiva e meno valutativa, l'alunno tende a esprimersi e a manifestarsi in modo più autentico, evitando il formarsi di certe barriere psicologiche di frustrazione e insicurezza; offrendo all'insegnante la possibilità di conoscere meglio le proprie potenzialità e i propri limiti.

Se tale disponibilità psicologica dell'alunno e la conoscenza delle sue potenzialità non vengono recuperate dall'insegnante in un intervento costruttivo, ma lasciate alla maturazione spontanea, vengono vanificati ruolo e funzione dell'insegnante e l'esperienza dell'alunno non viene elaborata per acquisire conoscenze ed evitare possibili futuri insuccessi.

- ANALISI DEGLI ATTEGGIAMENTI DEGLI INSEGNANTI E DELL'ALUNNO DI FRONTE ALL'ERRORE

Atteggiamento incentrato sulla mediazione didattica

l'insegnante di fronte all'errore

L'insegnante nel suo intervento correttivo fornisce all'allievo delle informazioni che, con funzione di stimolo adeguato, vengono elaborate in una sorta di invenzione personale, in relazione ai propri processi cognitivi in modo esclusivo e univoco.

L'atteggiamento pregiudizialmente negativo nei confronti dell'errore è sostituito da un atteggiamento di accettazione migliorativa. L'errore è ammesso, ma viene individuato e segnalato, è accettato, ma entra in un processo di correzione. L'errore è una tappa raggiunta, una conquista provvisoria lungo un percorso.

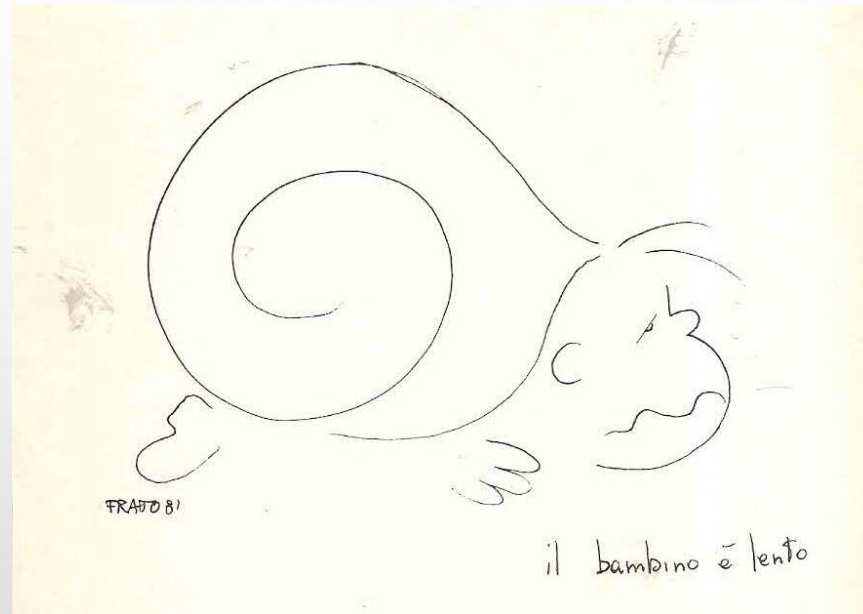
La correzione implica, per ciascun individuo, l'idea del miglioramento e, di conseguenza, la percezione di se stesso come capace di superare la difficoltà.

l'alunno di fronte all'errore

Scompaiono negli alunni il senso di colpa, l'incertezza, il disagio che derivano dalla paura e dalla preoccupazione di sbagliare.

L'alunno, sollecitato a rielaborare le informazioni che riceve, diventa attivo costruttore delle proprie conoscenze personali, libero di trovare le risposte giuste passando attraverso errori e superamenti degli errori, grazie all'interazione costante con la figura competente, che lo affianca in questo cammino di crescita, in un clima positivo di fiducia.

L'alunno percepisce se stesso come capace di correggere gli errori in cui incorre, ha molta fiducia in sé e una tensione efficace e costruttiva verso il miglioramento.



Oserò qui esporre che cosa prescriva la più grande, la più importante, la più preziosa regola di tutta l'educazione? Non già di guadagnare tempo, ma di perderne.

Jean Jacques Rousseau, Emile, 1762