

**FONDAMENTI DI DIDATTICA**  
**Teoria e prassi dei dispositivi formativi**

**Bonaiuti**

**Calvani**

**Ranieri**

# CAP 1 LA DIDATTICA: NATURA, STRUTTURA, CRITICITA'

## 1. Didattica: le origini

La didattica affonda le sue origini presentandosi come istanza di riflessività sui metodi d'insegnamento, sul modo di fare didattico. Soprattutto negli ultimi 50 anni si è definita sempre più come corpus autonomo di conoscenze e metodologie che sono in funzione della stessa prassi didattica.

Ma la didattica non fa riferimento solo all'insegnamento, essa tocca vari ambiti e non a caso in altri paesi questa disciplina viene chiamata in modi diversi (récherche pédagogique o education).

Oggi l'attenzione è focalizzata sulla validità dei metodi, sull'osservazione dei risultati ottenuti per perfezionarsi sempre di più.

## 2. La didattica tra problematicismo ed efficacia

Come ha sottolineato Berliner la didattica è una scienza molto complessa perché non ha che fare con delle strutture fisiche o con delle variabili prevedibili e quantificabili. Essa si scontra con la soggettività degli attori che costituiscono la scena didattica, in primis gli studenti e i docenti e con i loro processi psicologici e cognitivi che sono diversi da individuo a individuo. Nonostante ciò, le ricerche didattiche possono essere validate dai risultati sul campo ed acquistano così una valenza prescrittiva. A fronte di questi risultati possiamo quindi sostenere che *la didattica è in grado non solo di descrivere delle situazioni ottimali per la formazione, ma anche di metterle in pratica*. Non è quindi una disciplina meramente descrittiva.

In queste ricerche l'importante è tener presente che **non esiste una macrometodologia che sia universalmente valida**. Ogni teoria è sempre frutto di convinzioni personali e di fondamenti della conoscenza non sempre espliciti, per cui bisogna affidarsi ai risultati ottenuti sul campo ed è così che la didattica acquista credibilità sociale e scientifica.

Il problema non sta nel ricercare un modello più vero di un altro, ma uno più efficace, e questo non lo si può fare se non tenendo conto del contesto in cui devono essere applicati. Le teorie devono essere sempre contestualizzate e il focus deve incentrarsi sugli obiettivi da raggiungere e la riflessione su di essi deve essere parte integrante della ricerca didattica.

## 3. Mutamenti in atto

La didattica nel suo formato tradizionale è la didattica scolastica che prevede un soggetto erogatore (docente), una conoscenza che è oggetto di acquisizione, un'attività di negoziazione/trasmissione che avviene per lo più a senso unico (dal docente al discente) e il setting in cui avvengono queste azioni è uno spazio chiuso (aula). E' normale quindi identificare la didattica come complesso di teorie e pratiche connesse all'insegnamento che si svolge nel contesto istituzionale della scuola. Questa **visione però è in continua trasformazione a causa di vari fattori**:

- Oggi si sente l'esigenza di ampliare il campo di applicazione della didattica perché la formazione non riguarda più solo un certo periodo della vita ma si parla ormai di *lifelong learning*, quindi sempre più enti e aziende necessitano di esperti della formazione.

- Soprattutto nella didattica in rete i momenti dell'agire didattico sono diversi da quelli tradizionali: c'è la possibilità di organizzarsi in tempi diversi, come accade per es. nella progettazione di corsi di formazione on line, dove i ruoli sono vari e gli autori interagiscono in fasi diverse.
- In rete c'è anche una diversa distribuzione delle conoscenze: la formazione diventa collaborazione e il docente diventa quasi un tutor. I contenuti sono trasmessi attraverso vari strumenti per cui lo scopo del docente è principalmente quello di orientare gli allievi.
- ✓ Nella **moderna didattica** il focus **di sposta dall'istruire all'apprendere**. Non si tratta più solo di erogare informazioni, ma si lascia maggiore autonomia ai discenti orientandoli alla conoscenza. Si cerca di creare delle impalcature di sostegno (scaffolding) che attraverso delle indicazioni su come muoversi all'interno di questi contenuti guidano lo studente verso l'acquisizione degli stessi contenuti. Lo scaffolding fa riferimento a quei sostegni umani, tecnici e organizzativi capaci di stimolare lo sviluppo di abilità e competenze utili per raggiungere l'obiettivo didattico.

#### 4. Quale definizione? Didattica: insegnare-mostrare

La definizione di didattica presentata in questo manuale parte dalla considerazione che essa è tra le principali attività di mediazione che costellano il tessuto sociale. E' una mediazione volta alla riproduzione del sapere sociale e si fa carico di tutti quei procedimenti che favoriscono la formazione di una persona.

Essa si colloca all'interno di specifiche istituzioni, cioè in strutture apposite, studiate per favorire l'apprendimento.

Si avvale di vari dispositivi formativi che possono essere sia strumentazioni fisiche sia apparati concettuali e teorici. Da qui parte tutto il discorso sulla didattica. La ricerca infatti si occupa di tutte le sfaccettature di questa disciplina, da quella strutturale a quella negoziale, da quella contestuale a quella metodologica/conoscitiva. Tutte queste dimensioni che caratterizzano la didattica devono venir analizzate in vista dei cambiamenti che le tecnologie rendono possibili quindi partiamo dalla dimensione strutturale, dove analizziamo i dispositivi formativi.

Il **dispositivo formativo più complesso è il modello d'istruzione** che è un costrutto teorico che integra una selezione di metodi e strategie da adottare, gli obiettivi da raggiungere, le teorie da tener presenti. Esso è uno **schema teorico** che **assume il carattere di progetto** e che cerca di anticipare delle azioni e degli esiti.

Dopo aver creato, sul piano teorico, l'ambiente, si passa alla sua attuazione e quindi alla fase gestionale : si passa alla didattica viva. E' qui che i formatori/educatori hanno una funzione regolativa del sistema, che si concretizza con azioni di sostegno, conduzione o mantenimento. Tutte le dimensioni sopra menzionate sono strettamente collegate.

#### 5. Dimensione strutturale

Questo complesso ambito di conoscenza che è la didattica è composto sia da **conoscenze di tipo dichiarativo**, sia **procedurali** che contiene indicazioni operative sulla messa a punto dei modelli teorizzati. Oltre a queste due dimensioni c'è n'è una terza, quella della **conoscenza meta cognitiva**, che si occupa di studiare come si forma la conoscenza stessa. La didattica si avvale di un apparato

concettuale che però non va distinto nettamente dall'apparato delle norme operative perché talvolta anche nelle istanze che hanno una funzione dichiarativa sono implicite delle indicazioni pratiche o contengono comunque un "invito all'azione".

Bisogna inoltre distinguere da quei concetti che sono puramente teorici da quelli che invece seppur dichiarativi sono convalidati empiricamente. La distanza delle conoscenze dichiarative da quelle strategiche non è tanta come si può pensare. Negli ultimi anni (2001) **Merrill** e altri studiosi **stanno accentrando le loro ricerche proprio nella validazione empirica di certi principi utili per la didattica**. Il punto è comunque sempre tener presenti i contesti di applicazione di certi metodi. **Il vero obiettivo è quindi trovare percorsi formativi efficaci per ogni contesto**.

In conclusione, i dispositivi teorici riguardano gli studi sull'apprendimento e sui modi per facilitarlo. Quelli didattici includono varie strategie mentre quelli progettuali concernono l'organizzazione complessiva dell'attività didattica.

## **6. Dimensione negoziale-simbolica**

Fa riferimento alla didattica viva, ovvero a quei momenti in cui gli attori del processo formativo entrano in gioco e vengono coinvolti nel processo di apprendimento. In questi momenti non rientra solo la comunicazione verbale del sapere, ma anche tutti quei gesti e comportamenti che comunque hanno sempre una valenza simbolica. Ogni gesto veicola un significato ed è denso di "non detto".

La trasmissione del sapere dipende da tre componenti interconnesse:

- una **componente comunicativa**, ovvero il modo e il formato in cui il sapere viene trasmesso. Questo complesso di azioni è condizionato dai formati della trasmissione ed interazione: la voce, il corpo, la comunicazione mediata.
- una **componente cognitiva**, che è più soggettiva e dipende grossomodo dalle aspettative e dal grado di interesse che i soggetti hanno. Ha lo scopo di conservare la curiosità, l'attenzione, mantenere la tensione problematica.
- una componente **socio-relazionale**, che fa dipendere il processo di apprendimento dalle dinamiche relazionali che si creano tra i soggetti.
- Queste sequenze di azioni, ruoli, finzioni, rappresentano il cuore della mediazione didattica.

VEDI FIGURA

Tutti questi fattori possono influenzare la messa in pratica dei modelli didattici progettati, e per questo un vero esperto informatico è colui che sa reagire bene e in fretta a tutti gli imprevisti del caso.

## **7. Dimensione contestuale**

La didattica è strettamente connessa al contesto in cui deve venir attuata, anzi non può prescindere da esso. La didattica deve essere sensibile al contesto e solo così può essere in grado di concretizzare metodi formativi efficaci. Per **contesto** intendiamo la realtà preesistente costituita da norme, disposizioni, valori, aspettative e tanti altri fattori.

Tutti i modelli formativi non possono non prevedere un'attenta analisi del contesto che prevede anche l'ipotesi sul loro grado di trasferibilità in altri contesti, facendo partire la propria analisi dai contesti limitrofi. Si deve procedere quindi per grado per comprendere bene il setting, e può accadere che, in certi ambienti particolari, sia la didattica a doversi adeguare del tutto al contesto. Ecco perché oltre alla didattica generale occorre pensare ad una pluralità di didattiche specifiche, ed infatti all'interno della didattica fiorisce il campo delle didattiche disciplinari (si studiano le metodologie più indicate in base alla disciplina che si deve insegnare). Il dibattito tra i loro disconoscimenti reciproci dovrebbe cessare e focalizzare invece l'attenzione sulla possibilità di una ragionevole dialettica tra i due campi di ricerca.

### 8. Dimensione metodologico-conoscitiva

Questa dimensione indaga su come si acquisisce **l'expertise didattica**, quindi una certa padronanza dei metodi didattici. Il dibattito a riguardo vede scontrarsi chi pensa che certi metodi possano essere facilmente riapplicabili e chi invece non crede sia possibile enumerare dei principi validi vista la complessità dei vari contesti. Di fronte a questa fallace dicotomia bisogna riconoscere che è possibile invece individuare dei metodi efficaci che possono essere trasferiti in contesti vicini, non troppo differenti, procedendo appunto per gradi e per rassomiglianza.

**Nessuno comunque può contraddire Dewey** quando sostiene che **la principale fonte di apprendimento per l'uomo è l'esperienza**, esperienza che può venir arricchita, rivisitata dall'occhio di un formatore esperto.

Questa può essere considerata come la modalità basilare per la produzione del sapere, ma non è l'unica, esistono altri canali:

- selezione di buone pratiche: fa riferimento a quelle forme di conoscenza convenzionalmente definite. Un docente può sperimentare nuove strategie ma finché queste non vengono testate anche su scala più ampia e non hanno risultati positivi in situazioni analoghe non possono essere validate. Da più esperienze positive può essere invece individuato un "meta-modello". Questa comparazione del metodo applicandolo a situazioni analoghe ma varie può essere utile anche per il suo stesso perfezionamento
- valutazione storico-critica: la didattica deve indagare sé stessa per fornire sempre metodi efficaci in contesti nuovi per cui deve tenere sott'occhio i principi su cui opera, i metodi e le mode che segue. Questi studi si svolgono in centri specifici dove storici dell'educazione collaborano con i docenti.
- Individuazione di un corpus di principi

### 9. Expertise didattica

Con **expertise didattica** intendiamo la **capacità di una persona di produrre un risultato desiderato in modo rapido e preciso**. In questo caso il docente cerca di trasmettere conoscenza attraverso la sua esperienza e le sue ricerche e gli studenti l'acquistano pian piano. Un professionista esperto, dinanzi ad un problema, riesce a:

- Acquisire le evidenze già convalidate dalla ricerca
- Valutare le implicazioni culturali
- Riconoscere gli elementi caratterizzanti la situazione e la loro influenza sul futuro.

- Elaborare, se richiesto, un progetto formativo
- Esplicitare i criteri e le sue scelte valutative
- Selezionare mezzi e strumenti opportuni

L'expertise si misura anche con la capacità di saper **adeguare le proprie conoscenze al contesto**, quindi la capacità di adeguare le metodologie al setting, per cui un formatore deve avere sempre uno **sguardo aperto e flessibile**, che modifica i propri metodi e le proprie strategie in funzione del contesto.

### 9.1 Schemi ingenui e conoscenza formale

Ogni docente o progettista di formazione possiede uno schema di conoscenze e di opinioni proprie circa l'apprendimento che sono frutto sia delle proprie esperienze personali, sia dei modelli interiorizzati nella prima infanzia, perciò ognuno possiede una diversa **weltanschauung** didattica. Molto del suo operare dipende dalle sue conoscenze tacite. VEDI FIGURA

Mettendo da un lato gli **schemi ingenui**, ovvero il corpus di conoscenze ed atteggiamenti già posseduti dagli insegnanti, e dall'altro **la ricerca**, ovvero il corpus di conoscenze formali, possiamo immaginare una dialettica che si dispone su 3 livelli principali:

- Primo livello: troviamo gli **schemi personali profondi**. Che cosa si pensa circa l'apprendimento? Cosa fa apprendere? Queste idee sono influenzate da concezioni intime, esperienze vissute e fattori inconsci, oltre che da interazioni professionali e da documentazione teorica.
- Secondo livello: troviamo **l'integrazione del contesto**. Le sue competenze aumentano nel momento in cui esso è in grado di integrarsi bene al contesto e alle specifiche disciplinari.
- Terzo livello: entrano in gioco i **meccanismi di abilità e regolazione**, necessari per la conduzione del processo in base alla difficoltà che si presentano.

Tutti questi fattori sono strettamente legati alla personalità dell'individuo. Lo scopo è favorire una dialettica critica tra i due livelli: quello della soggettività dell'attore/formatore e quello delle conoscenze acquisite dalla ricerca, aiutando l'attore/formatore a superare la propria autoreferenzialità (che si riferisce a se stesso).

### 9.2 Interazione tra esperto ed attore/formatore: un esempio

Nell'ambito delle TIC (tecnologie dell'informazione e comunicazione) la collaborazione tra esperto didattico e docente è fondamentale, e questo s'inquadra bene con **i principi costruttivistici che sono i preferiti nel campo della didattica tecnologica**. Questi sostengono che l'apprendimento si basa su una costruzione attiva delle strutture cognitive in un contesto che valorizza la dimensione interpersonale e sociale.

Ma la simpatia verso questa teoria così come per un'altra non è sufficiente a garantire la performance didattica. Ricerche recenti hanno dimostrato che determinate tecnologie comportano sovraccarico cognitivo, che magari i risultati acquisiti alla fine possono essere conseguiti in tempi più brevi con approcci diversi e che il fatto di aver impiegato alcune tecnologie ha sacrificato parte del programma.

Questo non vuol dire che l'operatore non debba perseguire quel determinato approccio: significa solo fargli conoscere che se intende proseguire, dovrebbe essere maggiormente consapevole delle

criticità note. Il compito dell'esperto è proprio quello di consigliare alternative al docente quando i suoi metodi non risultano molto efficaci.

### **Focus 1: Natura della didattica, questioni vecchie e nuove**

I classici dubbi che animano i dibattiti sulla didattica sono: essa è una scienza pura, a sé, o deriva da altre discipline? Come possono avere valore le sue teorie che dipendono strettamente da contesti sempre diversi? Essa si avvale di leggi generali (è quindi una scienza nomotetica, basata su procedure euristiche che ricercano regolarità nei processi per inferirne leggi generali) o si avvale dei presupposti della comprensione individuale (è quindi una scienza ideografica, volta a ricerche di tipo interpretativo sulle singolarità, sull'unicità dei momenti)?.

Tra il generale e il particolare bisogna ricercare una terza via che tenga conto di entrambi gli aspetti

Sia il metodo attivistico, dove l'allievo ha un ruolo attivo, collaborativo, sia quelli costruttivistici, che guidano e sovraccaricano sempre il discente, appaiono comunque insufficienti.

## **CAP 2 CORNICE STORICA E TEORICA**

### **1. Origine e sviluppo dell'idea della didattica**

La trasmissione del sapere è sempre stata una necessità per l'uomo, e se l'insegnamento ha sempre avuto un ruolo importante nella vita culturale dei popoli, la riflessione su di esso è invece molto più recente. Il metodo del **dialogo risale a Socrate**, mentre a **Platone** si riconduce la **maieutica**, ovvero la capacità di aiutare il discepolo a venire alla conoscenza di ciò che ha già in sé. Fino all'epoca moderna, Le septes artes liberales (grammatica, retorica, dialettica, aritmetica, geometria, musica e astronomia) caratterizzeranno i programmi di insegnamento.

La lezione prevedeva la spiegazione di un argomento da parte del docente e l'ascolto silenzioso dell'allievo. Ma nel 600 le cose iniziano a cambiare.

### **2. L'età moderna e la scoperta dell'arte dell'insegnamento**

Tra il 1500 e il 1600, con il consolidamento dei nuovi Stati Europei, una rivoluzione burocratica investe tutti gli ambiti istituzionali, per cui anche il ruolo della scuola, come spazio per la formazione e l'educazione etica e culturale, viene rivisto. La scuola viene rivalutata come luogo per l'acquisizione delle competenze professionali, e con la riforma protestante (che sosteneva la lettura dei testi sacri in privato) diede nuovo impulso all'insegnamento della lettura e della scrittura, che divenivano così essenziali.

E' con **Comenio** che viene messa a fuoco l'idea di agire, attraverso l'educazione, sul comportamento dell'uomo. Questa deve partire dall'infanzia per cui Comenio s'interroga sui metodi didattico-educativi più efficaci. Anche la riflessione di **Locke**, che sosteneva che la mente fosse una tabula rasa in cui le conoscenze si formano attraverso l'esperienza, sosteneva la necessità di rivedere le strategie educative e già con lui vengono criticate le punizioni corporali e le forme d'insegnamento autoritario.

Anche **Rousseau** nel suo *Emilio* ha una precisa visione pedagogica che rivede la posizione dell'insegnante. Egli deve essere capace di motivare e di sostenere psicologicamente l'alunno senza limitarsi a fornire pedantemente dei precetti. Rousseau parte da una concezione dell'uomo "buono per natura" da cui si deve procedere con un'educazione negativa, ovvero finalizzata ad eliminare quelle cattive influenze che portano a cattive abitudini. Ma tutte queste riflessioni non riescono ad eliminare la pratica delle punizioni corporali che durerà sino a metà novecento. Nell' '800 ricordiamo i contributi di:

**Pestalozzi**: la sua proposta, applicata sperimentalmente nelle scuole da lui fondate e dirette, propone un'educazione integrale della persona in un contesto relazionale ispirato al clima affettivo familiare, alla serenità e alla fiducia.

**Froebel**: sottolinea l'importanza di una scuola ispirata ai bisogni dei bambini e attenta all'importanza del gioco.

**Herbart**: è il primo a proporre un piano strategico di insegnamento vero e proprio, che metta in relazione la dimensione didattica con quella psicologica dell'apprendimento. La didattica deve quindi rivolgere la sua attenzione alla motivazione e alla pluralità di interessi che caratterizza i soggetti.

### **3. Il primo novecento. L'attivismo e le scuole nuove**

La riflessione pedagogica ha un nuovo impulso e collegandosi alle ricerche psicologiche e fisiologiche mette in evidenza le diverse necessità del fanciullo a seconda della sua età. I lavori principali in questo campo sono quelli sviluppati all'interno del **movimento "attivista"** o anche "**educazione progressiva**" sviluppatosi in Europa ed America, che sostiene appunto un apprendimento per stimoli che attivino il fare, l'agire del bambino e lo mettano in condizione di avere esperienze nuove. L'esperienza vera e propria diventa essenziale, per cui va eliminata la distinzione tra il lavoro manuale e quello intellettuale, che devono invece andare pari passo come indica anche **Dewey**. Le sue teorie nascono nel mezzo delle due guerre mondiali, e *l'attenzione viene posta sulla specificità e sull'individualità dell'alunno, e quindi sul bisogno di adeguare l'insegnamento alle capacità dell'alunno.*

In America si ricordino il metodo per progetti di Kilpatrick e la nuova scuola di Parkhurst dove l'insegnamento viene affiancato alle concrete esperienze dei fanciulli. Negli anni 20 Parkhurst sostituisce le aule con un sistema di laboratori specializzati, abolendo l'orario scolastico e la centralità della lezione.

In Europa: importanti i lavori di Freinet e Ferriere volti a sviluppare l'individualizzazione, la cooperazione, il metodo dei progetti. Il lavoro di Freinet è volto ad indagare le potenzialità dell'esperienza diretta mentre Ferriere sostiene che il maestro deve accrescere la fiducia e l'autostima dell'alunno mettendolo in grado di rendersi indipendente. L'allievo è potenzialmente predisposto alla conoscenza, ma bisogna rispettarne le tendenze e i tempi di apprendimento.

### **4. Sviluppi degli ultimi 50 anni: il contesto internazionale**

Negli stati uniti, negli anni '50 nascono nuove scienze come la scienza dell'informazione (Shannon) e la cibernetica (Wiener) e iniziano così a muoversi le prime critiche verso la scuola attiva, verso il movimento progressista che aveva avuto in Dewey il suo principale esponente teorico.

Questo tipo di scuola aveva peccato d'ingenuità, e occorreva dare un assetto davvero scientifico alla didattica. Anziché far riferimento solo agli interessi dell'alunno, era necessario individuare gli obiettivi e delineare quali competenze erano necessarie per raggiungerli.

Si delinea quindi il modello delle **task analysis** : i compiti vengono suddivisi in unità semplici organizzate in modo gerarchico. Tali unità vanno poi ricondotte al sistema complesso e si devono fornire una serie di **feedback** (letteralmente una informazione di ritorno che un soggetto riceve in conseguenza ad una sua azione. E' uno strumento utile per fare degli aggiustamenti in vista di un obiettivo).

Come sosteneva **Tyler**, le competenze vanno acquisite gradualmente e gli obiettivi devono essere raggiunti anch'essi per gradi. Si tratta quindi di mettere a punto una progettazione curricolare ed un suo allievo, **Bloom**, da inizio ad una iniziativa che prevedeva, come accadeva per tutte le altre scienze, il riordinamento dei criteri valutativi e la tassonomia (disciplina della classificazione) poteva quindi essere utile per la definizione degli obiettivi didattici. Se questi obiettivi vengono operazionalizzati, ovvero se vengono definiti non solo attraverso l'uso di concetti ma anche attraverso l'indicazione delle prove atte a misurare il conseguimento stesso dell'obiettivo, si possono comparare esperienze diverse e la ricerca didattica ne può trarre beneficio.

Nel 1954 esce un importante lavoro di **Skinner** che darà vita a studi sull'istruzione programmata e sull'impiego di macchine nei processi di apprendimento.

Skinner è il più significativo esponente del **comportamentismo** il cui presupposto è l'osservabilità del comportamento oggetto di studio: si può studiare solo il comportamento esterno, osservabile. Nulla si può dire su quanto accade all'interno dell'individuo.

Skinner sostiene che ormai si sa abbastanza su come si apprende e che bisogna applicare questi principi, in particolare il rinforzo positivo alla didattica (che può essere di vari tipi, negativo positivo, continuo o intermittente e indica un'azione volta ad aumentare le probabilità di risposta da parte dell'alunno).

**Bruner**, alla conferenza di Woods Hole promuove i concetti di curriculum a spirale e da inizio a quel **curriculum movement** che, contrapponendosi al comportamentismo, si basa sui presupposti cognitivisti. La mente può essere studiata e gli studi su di essa sono fondamentali per produrre dei modelli didattici ottimali. In sintesi, alla fine degli anni 50, seppur attraverso orientamenti molto diversi tra loro quali il comportamentismo skinneriano, l'orientamento tassonomico-curricolare di Bloom, la nascita della scienza cognitivista con i suoi risvolti informatici e linguistici, ci si allontana del tutto dall'attivismo deweyano.

Negli anni 60 e 70 tutti questi orientamenti vengono a convergere, i metodi di natura comportamentistica si ispirano alle teorie cognitive e nasce un nuovo modello che avrà molta fortuna: il **mastery learning, apprendimento per padronanza, ovvero si impartiscono nuovi insegnamenti nel momento in cui il soggetto possiede gli elementi per comprenderli**. Gli obiettivi vengono quindi razionalizzati, scanditi e i compiti si organizzano in piccole unità. Grazie allo scaffolding l'allievo riuscirà ad essere sempre più autonomo. Seguono gli studi sui processi mentali di Ausubel col suo principio anticipatore, gli studi sulla creatività di Guilford, e quelli della Gestalt. Si sviluppa anche la psicologia clinica e della personalità e le teorie sulla comunicazione pragmatiche di cui vale la pena indicare il 1° assioma fondamentale:

- 1) Tutto è messaggio, è impossibile non comunicare anche se in modo esplicito non diciamo niente. L'attenzione si sposta quindi sugli studi della *prossemica*, infatti la *distanza nel comunicare* indica il grado di familiarità e di intimità, per cui ogni messaggio ha anche una dimensione relazionale, che può essere più o meno forte.

Verso gli anni 70 si passa alla critica di tutti quei metodi autoritari d'insegnamento, si pone l'attenzione sui fattori socio-culturali che possono influenzare il processo educativo come il linguaggio e si avvia quindi un vero e proprio processo di descolarizzazione. Compaiono nozioni come quella di educazione permanente e di società educante. Il cognitivismo arriva al suo apice: la conoscenza è il riflesso della realtà e può essere implementabile come si può fare con una macchina. Allo stimolo esterno si sostituisce l'informazione che diventa quindi lo stimolo principale. Anche il cognitivismo si sviluppa con nuove teorie come quelle di Rosh (concetti vanno categorizzati come farebbe il cervello).

Negli anni 80 i rapporti tra il cognitivismo, basato sulle ricerche sulla conoscenza, e il modello curricolare (di tipo gerarchico-sequenziale) iniziano a vacillare.

Nascono nuovi modelli della mente e dell'intelligenza, come la teoria delle intelligenze multiple, di Gardner, nel 1987. Nessuna di queste (linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, cinesica-corporea, intrapersonale e interpersonale) è superiore alle altre, ognuno è un sistema a sé nonostante tutti collaborino assieme. La conoscenza non è più rispecchiamento della realtà ma bensì frutto di una elaborazione interna che quindi è soggettiva e perciò sempre diversa. Su queste riflessioni si basa il **costruttivismo**, il cognitivismo nella sua 2 era. In questo orientamento **confluiscono vari filoni**, in primis quello vygotkijano con la sua attenzione verso i processi sociali e i fattori esterni come influenti sui processi d'apprendimento. Sempre a Vygotskij si riconduce il concetto di "intelligenza distribuita", sottolineato anche da Bruner. Essa è una rete che attraversa le persone e il tessuto sociale. Il focus si sposta notevolmente anche sull'ambiente di apprendimento, sull'importanza della struttura e del suo allestimento. Il costruttivismo **ha un approccio del tutto contestualista** per cui concentra l'attenzione sull'ambiente che è ancora oggi un problema centrale nella riflessione sull'azione formativa. Dal 1995 lo sviluppo della rete ha posto nuovamente il problema perché si tratta di un organizzare un ambiente in un contesto del tutto nuovo. La digitalizzazione dell'informazione apre quindi nuovi spazi alla ricerca educativa anche se produce nuove forme di esclusione per quelle persone che non hanno i mezzi per fruirne. Anche i rischi dell'information overload erano qualcosa di sconosciuto finora. La conoscenza, assieme al capitale e al lavoro diventa uno dei valori fondamentali della società.

## **5. Ricerca didattica in Europa e in Italia**

La ricerca didattica oggi vede la formazione come lifelong learning. Viene superata l'idea tradizionale della formazione come momento della vita limitato al periodo scolastico. Dopo l'università, per lavoro o per specializzarsi, la formazione è continua e quella on line permette di andare oltre problematiche logistiche e temporali.

## CAP 3 LA DIMENSIONE STRUTTURALE: DISPOSITIVI FORMATIVI

### 1. Modelli e teorie dell'apprendimento e dell'istruzione

Per dispositivi non s'intendono solo quelli fisici, materiali, ma anche quegli strumenti culturali e metodologici come i modelli d'istruzione e le strategie didattiche. Ogni formatore possiede delle teorie soggettive latenti e quelle che ha acquisito durante la propria formazione. Sino a qualche decennio fa la didattica era subordinata alle teorie psicologiche e si reputava un buon insegnante chi meglio conosceva le teorie fornite dalla psicologia. Oggi si sottolinea l'ingenuità di questo approccio in vista della diversità dei contesti in cui le teorie vanno applicate.

#### 1.1 Modelli d'istruzione e ruolo dell'instructional design

Un filone di ricerca che va sotto il nome di **instructional design**, ha come l'obiettivo principale rendere l'apprendimento efficace, efficiente e attraente.

Vedi tabella - Un modello di istruzione (**ID**) ha lo scopo di identificare i **metodi** adeguati affinché date certe **condizioni d'istruzione** (quali allievo, apprendimento, ambiente d'ap., vincoli) l'apprendimento **risulti** efficace, efficiente ed attraente.

Un modello di istruzione non va confuso con le teorie sull'apprendimento perché in essi si indicano anche i **metodi operativi** che si devono raggiungere per acquisire le conoscenze previste.

I modelli di istruzione hanno carattere situato e non universale

L'instructional design è quindi un campo diverso anche da quello della progettazione curricolare, che si occupa di gestire e definire le fasi del processo educativo.

Al di là degli specifici modelli per l'istruzione ci si è chiesti se oggi è possibile individuare principi di valenza più generale. Merrill afferma che tali principi esistono e che il ricercatore deve chiarirli attraverso un lavoro di comparazione tra i modelli esistenti, pena la perdita d'identità del settore professionale.

### 2. Dispositivi didattici: le strategie

Nei modelli d'istruzione rientrano tanti elementi della didattica viva, in primis le strategie, che **possono essere considerate le unità basiche dei modelli d'istruzione**. Di seguito varie strategie che sono state estrapolate dagli schemi di Joyce e Weil, Freiberg e Driscoll e di Reigeluth.

#### 2.1. Lezione

La lectio medievale prevedeva la discussione tra le opinioni del maestro e le possibili critiche che potevano essere mosse in proposito secondo il secolare metodo dialettico-socratico. Questo tipo di **lezione euristica** (un metodo di approccio alla soluzione dei problemi che non segue un chiaro percorso, ma che si affida all'intuito e allo stato temporaneo delle circostanze, al fine di generare nuova conoscenza) opposto al **procedimento algoritmico** (prettamente espositivo) sembra più stimolante, perché intervalla esposizione dei concetti a domande, coinvolge gli studenti immediatamente ipotizzando soluzioni assieme all'insegnante, si arriva alla conoscenza per gradi e l'alunno non è più solo un ascoltatore passivo, ma collabora con l'insegnante all'esposizione.

Anche la lezione narratologica dove viene raccontato un fatto per introdurre un argomento risulta stimolante soprattutto se affiancata da supporti multimediali.

## 2.2. Modellamento/apprendistato

Questa strategia si basa sul “far vedere come si fa” e quindi la scena didattica inizialmente è diretta in toto dall’insegnante. L’apprendimento avviene attraverso l’imitazione e “all’interno della situazione. Viene considerata una *didattica laboratoriale* in quanto lo studente apprende in un contesto concreto, nonostante lo schema sia ancora direttivo: docente→discente.

In realtà anche online si può fare, abbiamo 2 tipologie:

- Una serie di registrazioni: esempi pratici
- ?

A volte è difficile spiegare un’azione, la pratica aiuta di più.

## 2.3. Approccio tutoriale e drill & practice (drill: esercitarsi)

L’approccio tutoriale trova il suo modello di riferimento **nell’istruzione programmata (con supporto** libro, macchina) di origine comportamentista.

La logica importante è questa: dietro allo stimolo-risposta c’è un feedback immediato e c’è un apprendimento individualizzato, ovvero in base ai ritmi dello studente.

Come viene realizzato?

1. Il percorso viene suddiviso in unità di apprendimento con specifico obiettivo formativo
2. Ogni unità è corredata di domande ed esercizi con controllo automatico delle risposte
3. Può essere organizzato in modo lineare (vedi Skinner) o reticolare (Crowder)
4. Il passaggio da un’unità all’altra è vincolato dall’esito delle risposte.

L’approccio tutoriale è stato tuttavia criticato per il suo carattere chiuso e direttivo: l’allievo rimane in una posizione passiva, limitandosi ad eseguire le istruzioni impartite.

## 2.4. Discussione

Questo metodo favorisce l’interazione e lo sviluppo delle capacità cognitive. Il momento dialogico sostenuto da Vygotskji viene quindi rivalutato (l’interazione sociale è un processo chiave nel processo di apprendimento) sebbene esso si mostri più efficace in soggetti adulti.

La discussione in sintesi è un processo di “approssimazione” alla verità attuata attraverso la tecnica del dialogo e del domandare e sollevare dubbi in chiave di polemizzazione.

## 2.5. Lo studio del caso

E’ una strategia vicina all’apprendistato per la sua prossimità con la realtà ma ha anche caratteristiche della lezione euristica e della simulazione.

E’ una strategia utilizzata molto in ambito lavorativo ed è nata con la formazione degli adulti. E’ una classica strategia usata in contesti lavorativi nei quali le persone adulte sono già competenti del dominio (contesto profess presentato nel caso).

Si possono distinguere 3 tipologie di casi più frequenti secondo Reynolds:

**Decision o dilemma cases**

Orientati alla presa di decisione. Vengono presentati dei problemi da affondare o delle decisioni da prendere sulla base di dati ed info utili. Sono utili per decisioni da prendere in breve tempo.

### **Appraisal cases o issue case**

Orientati all'individuazione e all'analisi dei problemi. Agli studenti viene presentato un documento e ai discenti è chiesto di analizzare e valutare le problematiche del caso, non di prendere decisioni.

### **Case histories**

Si tratta di modelli esemplificativi, meno coinvolgenti ma spunto di conversazione. E' utilizzato in situazioni molto interessanti in cui è bene sapere cosa è successo nella situazione precedente. Grazie ai Case H. capisco la dinamicità dell'ambiente lavorativo.

## **2.6. Apprendimenti di gruppo**

Per apprendimento di gruppo si intendono quelle situazioni collaborative/cooperative vere e proprie dove si sviluppa un clima di reciprocità e di tutoraggio tra pari. Il contributo a questo tipo di situazioni di apprendimento arriva sia dai lavori di Dewey sia da quelli di Piaget che ne sottolineano l'importanza per quelle implicazioni socio-interazioniste che ne derivano.

Anche dalla Gestalt arrivano le considerazioni di Lewin con la sua teoria del campo dove tutte le forze, gli stimoli, e la strutturazione dell'ambiente stesso diventano fondamentali per il processo di apprendimento.

Non tutte le discipline possono trarre vantaggio dal lavoro di gruppo. Infatti quando i partecipanti sono troppo giovani e numerosi e quindi anche gli interessi e le opinioni hanno più possibilità di scontro si dimostrano inadeguati.

Il gruppo-coppia resta di certo più ordinato e *il peer tutoring*, che è un compagno, porta alla luce la zona di sviluppo prossimale (indica la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenzialmente raggiungibile attraverso l'aiuto di un compagno, un insegnante o dei mezzi tecnologici. Questo concetto viene a galla con Vygotskij che sostiene che è sempre possibile intervenire in senso educativo perché un soggetto raggiunga prestazioni migliori).

Negli ultimi anni si tende invece a sottolineare la differenza tra i termini collaborazione e cooperazione. Mentre il primo riguarda quei lavori di gruppo dove tutti collaborano assieme e simultaneamente allo stesso lavoro, nel caso della cooperazione il lavoro complessivo è diviso in vari compiti svolti, anche in momenti diversi, separatamente e poi soggetti ad integrazione. Oggi questo tipo di strategia è molto utilizzata negli ambienti in rete grazie a dei nuovi strumenti di condivisione quali il forum e le bacheche

## **2.7. Problem solving e scoperta guidata**

La logica del problem solving si inserisce in situazioni in cui devo lavorare alla risoluzione di un problema. Potrebbe sembrare un decision cases però i problemi su cui noi dobbiamo lavorare, non sempre sono casi!

Noi viviamo pensando sempre alla risoluzione dei problemi e come dice Popper, tutta la vita è un problem solving. Quindi come colmare il gap tra situazione ideale e situazione reale?

Il superamento dei problemi riguarda qualsiasi ambito, e i problemi variano in base a queste dimensioni:

- **grado di strutturazione:** ovvero in base a quali elementi della situazione vengono definiti o meno. Quando presentiamo il problema dobbiamo valutare il grado di strutturazione. Molto definito: richiedono l'applicazione di concetti limitati all'interno di un dominio ristretto (es compito di matematica)  
Poco definito: possono prevedere diverse soluzioni
- **complessità:** dipende dal numero di variabili e di fattori, dalle relazioni che intercorrono tra i fattori e dal grado di stabilità di questa relazione.

Di conseguenza i problemi variano in base a 2 dimensioni:

- **dinamicità** (i problemi sono inseriti in una dimensione temporale, tendono a mutare nel tempo)
- **livello di specificità o di astrazione del dominio:** cambiando contesto, cultura, dinamicità cambia il Problem solving.

Di norma, la velocità nel rispondere ad un problema dipende dal modo in cui questo viene presentato e da quali e quanti elementi vengono presentati. Accanto a questa strategia c'è quella della scoperta guidata, che aiuta pian piano il discente alla scoperta della soluzione.

### 2.8. Simulazione e role playing

La simulazione si articola secondo 2 orientamenti: quello della simulazione vera e propria e quello dell'identificazione drammatica nell'azione.

La simulazione vera e propria ha valenza concettuale e teorica e si presenta sottoforma di *exemplum fic-tum* "facciamo l'ipotesi che" (simulatori di volo) mentre il **role playing** fa appello alla **drammatizzazione**. In questi casi i soggetti immaginano di svolgere dei ruoli, si identificano con specifici personaggi in determinati contesti e viene utilizzato di solito con persone adulte.

### 2.9. Progetto e metodologia della ricerca

E' un metodo in cui convergono molte tecniche. Anche in questo caso i riferimenti classici sono Dewey e Kilpatrick e la strategia del progetto è uno dei preferiti dagli studiosi di stampo socio-costruttivisti poiché è **come** un problem solving continuo. In ogni fase della realizzazione del progetto si presentano varie problematiche: ricerca dei dati, discussioni alle scelte, previsioni, domande... In questo caso l'insegnante svolge solo il ruolo di supporto non direttivo, l'attività progettuale è data totalmente agli alunni che acquistano così più autostima e indipendenza.

### 2.10. Espressione libera, brain storming

Prevede l'**esposizione di una situazione** per poi dare ognuno la propria opinione senza critiche alle altre. Si tratta di dire immediatamente cosa si pensa, e sebbene quello del brain storming sia una strategia più efficace tra gruppi di adulti ha dei riscontri positivi anche nella didattica scolastica.

### 2.11. Scelta delle strategie

Ogni strategia ha un punto di forza diverso e ogni contesto richiede una soluzione ad hoc, non esiste uno stile ottimale per l'istruzione. Ogni strategia va quindi integrata alle altre ma anche contestualizzata, e in generale vanno seguiti questi principi:

1. Per le abilità pratiche è preferibile il modellamento o l'apprendistato
2. Per acquisire competenze cognitive poco complesse vanno bene approcci di istruzione lineare del tipo drill & practice, oppure istruzione assistita da computer
3. Per competenze più complesse, gli approcci cognitivistici sono più utili, meglio il problem solving o la scoperta guidata
4. Nei compiti ancora più complessi meglio prediligere la discussione e il role playing

L'età resta comunque un fattore cruciale per cui è normale che le scelte strategiche siano basate in primis sull'età dei soggetti cui si devono impartire delle nozioni. Offrire ambienti troppo aperti, che lasciano molta libertà di scelta, in soggetti molto giovani può favorire sovraccarico e dispersione. Approcci basati sulla cooperazione, sull'autovalutazione, sul dialogo, sulla condivisione delle esperienze, forniscono valore aggiunto in soggetti adulti motivati, con buon grado di expertise pregressa, come si trovano comunemente negli ambienti lavorativi.

### 3. Strategie di studio

Le strategie di studio sono modalità impiegate dagli studenti per ottimizzare la qualità della comprensione testuale a fini di studio. Tierney ne ha individuate 50 tra cui, una delle più classiche, è la cosiddetta "SQ3R" da:

**S** → **SURVEY**: sguardo generale del testo, soffermati sui titoli, sulle immagini, sul sommario;

**Q** → **QUESTION**: bisogna farsi delle domande sul testo che si sta andando a leggere, la lettura va vista come processo di risposta a quesiti;

**3R** → **READ, RECALL, REVIEW**: leggere, rielaborare, rivedere, si deve leggere il testo e sottolineare i punti d'interesse lasciando un segno. Si deve poi rielaborare il testo e ripeterlo con parole proprie e infine si deve rivedere il tutto.

Oltre alle strategie che si scelgono devono essere comunque eseguite delle operazioni basilari da parte del docente. Questo deve anticipare l'argomento che si sta per spiegare e introdurre i concetti base di cui si ha bisogno per comprenderlo. Lo studente da parte sua deve dividere il testo in piccole parti e capire quali sono le domande che stanno dietro il testo che sta leggendo, evidenziando e prendendo annotazioni sul testo.

Accanto a tutti questi accorgimenti ci sono le capacità metacognitive, ovvero la consapevolezza che lo studente ha del proprio iter formativo, di ciò che sta studiando e di quali sono le sue capacità intellettive.

I lavori di Flavell hanno evidenziato il concetto di metacognizione come coscienza dei propri processi cognitivi ed è utile per monitorare il proprio lavoro e per selezionare quali strategie e/o processi utilizzare per la riuscita del compito.

### 4. Dispositivi progettuali e attuativi

I dispositivi progettuali ed attuativi cercano di abbracciare tutti i momenti che riguardano la didattica **ante quem** (prima della quale) e **post quem**. Dagli anni 60 è in uso un modello conosciuto come MODELLO ADDIE:

ANALYSIS	DESIGN	DEVELOPMENT	IMPLEMENTATION	EVALUATION
Identificazione e analisi degli obiettivi, decisione delle caratteristiche d'ingresso	Stesura obiettivi, criteri dei test, identificazione delle strategie	Selezione e preparazione del materiale didattico	Insegnamento/applicazione	Valutazione sommativa e/o altre forme
Ante	Ante	Ante	Didattica viva	Post

Possiamo riconoscere nello schema:

- Una fase di analisi preliminare, dove la valutazione ha il carattere di esplorazione di fattibilità e può anche portare ad interrompere il processo;
- Una fase di progettazione in senso stretto con progettazione di materiali, tempi, strategie, strumenti e predisposizione dell'ambiente;
- Una fase di sviluppo, cioè di allestimento di tutto quanto necessario (materiali, supporti, attori);
- Una fase di applicazione ovvero la didattica viva;
- Una fase di valutazione, rivolta alla coerenza interna del progetto e alla valutazione degli apprendimenti;

In questa attività progettuale le conoscenze vengono scomposte analiticamente e "impartite a piccole dosi" affinché possano essere apprese progressivamente e perché si giunga gradualmente ad insegnamenti più complessi.

#### **4.1 Dispositivi attuativi: curriculum, ambienti per apprendere**

Consideriamo il caso della progettazione curricolare. Il modello del **curriculum** si è sviluppato prima nell'area anglosassone per poi finire anche nella riflessione educativa italiana. Esso è un apparato che contiene tutti i dettagli sui contenuti e strumenti necessari in un determinato percorso didattico: dalla selezione degli obiettivi e dei contenuti agli strumenti di implementazione, dalla scelta degli strumenti di valutazione alle strategie didattiche adeguate al contesto. In esso troviamo anche la divisione in unità e sottounità di lezioni.

Per progettare un curriculum:

- si deve innanzitutto prendere coscienza del contesto e degli obiettivi che in tale contesto possono essere raggiunti,
- scegliere "cosa insegnare" alla luce di criteri oggettivi (tradizione scientifica e storica) soggettivi (in base alla tipologia di alunni) e pragmatici (significatività dei contenuti rispetto all'attualità)
- strutturazione delle sequenze di apprendimento
- selezione delle strategie didattiche

- selezione degli strumenti
- preparazione dei materiali
- realizzazione
- verifica-valutazione

#### 4.2 Dispositivi di valutazione

La nostra attività cognitiva si caratterizza per una continua attività di valutazione. Valutare è un'attività intrinseca della nostra mente e per valutare abbiamo bisogno di un criterio. La valutazione si può collocare su un continuum che vede ad un estremo forme di **misurazione vera e propria**, all'altro forme di **interpretazione**. Nell'area centrale possiamo collocare forme di valutazione riconoscibili con il termine di **stima**

<u>Misurazione</u>	<u>Stima</u>	<u>Interpretazione</u>
Preesistenza di criterio e scala di misura	Impiego di criterio ordinale (maggiore/minore)	Assenza di criterio predeterminato

- Quando si intende usare una **valutazione con misurazione** occorre una scala formalizzata di criteri. Solitamente si utilizzano i test che hanno una tecnica standard di valutazione.
- Per la **stima** si utilizzano dei criteri ordinali e si giunge a delle approssimazioni
- Per quanto riguarda l'**interpretazione** invece non abbiamo criteri determinati

Nella valutazione intesa come misura abbiamo bisogno di parametri predeterminati cui fare riferimento, mentre nella ricerca qualitativa i criteri di interpretazione vengono spesso fuori dalla stessa attività di osservazione. Nella didattica ci sono *diverse modalità di valutazione* e queste sono parte integrante della stessa attività formativa. Le tipologie principali sono: valutazione del profitto, del processo, di progetto, di sistema.

- 1) **Valutazione del profitto:** Per valutazione del profitto si intendono tutte le operazioni compiute da un docente nei riguardi dell'attività dell'allievo. Solitamente si distingue tra diagnostica (che accerta le preconoscenze), formativa (durante l'apprendimento per orientare attraverso tutta una serie di feedback) e sommativa (quella di bilancio a termine dell'unità). Negli ultimi anni c'è stata una forte tendenza a far rientrare la valutazione all'interno stesso dell'apprendimento, spingendo gli alunni ad un'autovalutazione che li aiuti a prendere coscienza di ciò che stanno imparando e a far propri gli strumenti necessari per auto indirizzarsi. Lo studente familiarizza così con le pratiche di autoriflessione che gli saranno utili poi nel mondo lavorativo.
- 2) **Valutazione del processo:** si effettua grazie ad un continuo monitoraggio che può essere diverso a seconda delle finalità che si perseguono:
  5. Tacito (pura raccolta di dati)
  6. Reattivo (si interviene subito nel momento in cui si trovano degli errori)
  7. Dinamico (quando si decidono dei cambiamenti in itinere a seconda delle necessità che si osservano).

Negli ultimi decenni, grazie alle riflessioni di Stake e Guba, si è ampliato il concetto di valutazione come processo di negoziazione e decisione, che vede coinvolti tutti gli stakeholders nell'interpretazione dei risultati e dei processi che si stanno vivendo.

- 3) **Valutazione di progetto:** comprende tutte quelle operazioni che avvengono prima che la didattica entri nel vivo e queste possono essere: considerazioni sul contesto, sui dispositivi che si hanno, i percorsi di ricerca che si vogliono compiere. Di qualsiasi progetto si tratti è necessario perciò giustificarlo, definire gli obiettivi, valutare attentamente fattibilità e risorse necessarie di anno in anno, definire quali strumenti valutativi verranno utilizzati, e descriverne le fasi che lo caratterizzano.
- 4) **Valutazione di sistema:** E' una valutazione di sintesi, post didattica che prende in esame tutti gli aspetti: dal processo ai risultati dell'esperienza in termini di gestibilità, ragionevolezza dei tempi e delle risorse impiegate etc... quindi una valutazione di questo tipo avviene attraverso la documentazione e la raccolta di molti dati. In sostanza si deve cercare di capire se l'esperienza è stata significativa ed efficace, ovvero se ha raggiunto gli obiettivi descritti nel progetto.

## **CAP 4. LA DIMENSIONE NEGOZIALE: ASPETTI COMUNICATIVI, COGNITIVI E GESTIONALI**

### **1. Introduzione**

La didattica viva, nella sua complessità. È frutto di un intreccio tra tutti quegli elementi comunicativi, cognitivi e gestionali che vengono a crearsi in un contesto formativo. *L'insegnamento d'altronde è un'attività prismatica:* è processuale (si svolge attraverso una serie di eventi), contestuale (legata al qui ed ora), relazionale (coinvolge soggetti in dinamiche emozionali), pragmatico (essendo orientato al conseguimento di det obiettivi), istituzionale (attuato in un contesto con norme), simbolico (su esso agiscono le rappresentazioni che gli individui hanno di se stessi, degli altri e della realtà che si presenta loro).

Tutti questi fattori diventano diversi a seconda del tipo di insegnamento cui si va incontro, sia esso di tipo tradizionale, quello per adulti e quello a distanza.

### **2. I formati della comunicazione**

Ogni atto di insegnamento è un atto di comunicazione, e questo termine deriva da quello di **communis**, che significa "appartenere a molti" ma anche "mettere in comune", "condividere" che poi col tempo si è arricchito di significati più ampi che l'hanno portato a degenerare (si pensi ai mezzi di comunicazione di massa che invece che sono invece tra gli strumenti più impersonali di comunicazione). Nella didattica ci interessano principalmente tre formati della comunicazione:

8. Faccia a faccia
9. Comunicazione testuale e multimediale
10. Comunicazione mediata dal computer – cmc

**Faccia a faccia:** è la comunicazione tipica della formazione in presenza dove interagiscono una serie di codici di espressività, anche quelli di natura non verbale. Sebbene il linguaggio verbale sia il metodo più facilmente comprensibile ed univoco, la sua comprensione dipende dal livello di conoscenza dei codici di chi ascolta. Per questo il repertorio dei termini va selezionato in base agli interlocutori che si hanno di fronte. Il linguaggio non verbale invece si presta a manifestare emozioni e atteggiamenti personali che però possono essere interpretati in modo diverso e non risulteranno mai univoci per tutti dal momento che dietro esso non vi sono dei codici espressivi ben precisi. Nella CNV si mescolano una serie di elementi che sono comunque efficaci per rendere comprensibile il messaggio e le sue componenti sono: una componente vocale non linguistica, una componente non-vocale cinesica. La prima comprende le caratteristiche paralinguistiche (tono, l'intensità e la velocità) ed extralinguistiche (qualità della voce che ci permette di riconoscerla), la seconda la prossemica (disposizione di corpi ed oggetti nello spazio) e la cinesica ( espressione del volto, sguardi, gesti, postura).

- Gli **elementi paralinguistici** si fondono con le componenti foniche e vocali del linguaggio e svolgono un ruolo importante nella comunicazione di emozioni e sentimenti per rafforzarli o per prendere le distanze da essi. Da essi può dipendere l'efficacia del messaggio e quindi è opportuno regolare, modulare la voce e la sua intensità, il ritmo, la durata in funzione di quello che si sta dicendo. Il formatore deve saper quindi regolare il proprio apparato fonico.
- **La prossemica**, che riguarda la disposizione del corpo e degli oggetti nello spazio vicino, e la cinesica sono i due segni che l'uomo produce col corpo. Sulla distanza/vicinanza dei corpi possono influire i fattori culturali e socio-emozionali del contesto, la personalità del soggetto e nella didattica sono anch'essi molto importanti, soprattutto la disposizione dell'ambiente. Il formatore deve prendere le giuste distanze per non interferire con quello spazio intimo che il discente percepisce come esclusivo.
- **La cinesica** fa sì che noi, attraverso il nostro corpo, comunichiamo continuamente. Esso è un potente dispositivo comunicativo e viene studiato sia dalla micro cinesica (sguardo, movimenti facciali) che dalla macro cinesica (postura, gestualità). Il volto di chi parla deve essere in armonia con il contenuto del discorso e lo sguardo ha una funzione importante in un contesto educativo, poiché attraverso esso possiamo trasferire dei feedback, possiamo far capire che tutti sono considerati e allo stesso tempo controllati. Attraverso esso e altri gesti possiamo far intendere cosa è permesso e cosa no ma essi devono sempre esser affiancati da una chiara comunicazione verbale per non creare dei fraintendimenti.

**La comunicazione testuale e multimediale:** la didattica per poter essere deve essere supportata da vari dispositivi mediali. I medium, i mezzi, possono essere diversi e strumentali per diversi fini. Il medium da sempre utilizzato nella didattica è la scrittura che focalizza la vista sul linguaggio e favorisce appunto la riflessione su di esso. Anche le immagini favoriscono l'attenzione sul testo e anche se il loro utilizzo durante gli anni 60 era stato criticato come infantile ora, grazie alle nuove tecnologie, se ne riconsidera l'importanza.

La **multimedialità**, che consente appunto di **combinare più codici espressivi sullo stesso supporto** (oggi abbiamo anche l'ipermedialità), sottolinea l'importanza di far passare il messaggio attraverso

più modalità che lo rendono così più efficace. Un multimedia può essere utilizzato sia in situazioni in presenza sia a distanza (si pensi ai learning object) ma non si deve pensare che ad una maggiore multimedialità corrisponda necessariamente un maggiore apprendimento. Come sottolinea **Levin** purtroppo oggi le immagini sono mere decorazioni, e si dovrebbe andare verso un loro uso esornativo (decorativo), rendendole utili per comprendere ciò che difficilmente si capisce con la sola scrittura testuale. Inoltre, per poter comprendere più velocemente un testo è necessario che l'insegnante *anticipi i concetti principali o faccia una piccola panoramica introduttiva, anticipando così i concetti che verranno trovati nel testo.*

Oltre all'uso decorativo le immagini hanno anche una funzione **rappresentativa** (che focalizza l'attenzione sugli elementi importanti del testo) **organizzativa** (per costruire visivamente il quadro d'insieme di tutti i concetti riportati nel testo) e **interpretativa o esplicativa** (che spiegano visivamente dei processi).

**Comunicazione mediata dal computer:** la comunicazione mediata dal computer è quella forma comunicativa che oggi è resa possibile dalle reti telematiche e che contengono vari strumenti, sia asincroni (mail, forum, blog) sia sincroni (chat, messenger). Questi strumenti hanno diverse finalità ed è necessaria una loro conoscenza per non sentirsi inadeguati e compromettere così dal principio il loro utilizzo. Essi sono soggetti a una forte "**pressione tecnica**" ovvero alla vulnerabilità del medium, alla minore capacità di adattamento e senso di inadeguatezza rispetto al medium.

Le videoconferenze, la posta elettronica ecc. sono per certi aspetti più vulnerabili della posta tradizionale e della telefonia: maggiore è l'uso di computer, media audiovisivi ecc. maggiore è il rischio di un parziale o totale fallimento.

Inoltre si adattano meno all'ambiente perché gran parte delle loro condizioni materiali sono fisse: i partecipanti sono vincolati alle strumentazioni di cui dispongono. Un altro aspetto che li riguarda può essere il sentimento di frustrazione che accompagna chi li utilizza quando non conosce bene lo strumento.

Uno dei tratti che maggiormente caratterizza la CMC è che in essa sono assenti tutti quegli elementi extralinguistici di una comunicazione faccia a faccia. Vengono meno tutti quegli aspetti paralinguistici, mimico-gestuali e prossemici che arricchiscono la comunicazione verbale, producendo quella che Thompson definisce "**contrazione degli indizi simbolici**".

La comunicazione è basata soprattutto sul testo e se pensiamo alle modificazioni che la scrittura ha subito dopo il suo utilizzo in rete (e gli emoticons) si può parlare di una sorta di **oralità scritta** intesa come immediatezza dell'oralità e permanenza della scrittura. Un e-tutor deve stare molto attento al formato dei suoi messaggi, rilasciare spesso dei feedback e nel caso di un giudizio negativo non deve dimenticare di sottolineare gli aspetti positivi.

### **3. L'interazione didattica nelle sue componenti simboliche, cognitive ed epistemologiche**

La differenza tra la comunicazione in senso lato e quella che avviene in un ambiente formativo è che quest'ultima viene impostata secondo dei precisi fini. Tutti i messaggi sono quindi mediati per renderne possibile l'apprendimento e spesso si ricorre a delle strategie discorsive che siano in grado di attirare curiosità e attenzione che facilitano il processo di apprendimento. Altre tecniche possono essere volte a sollecitare l'impegno o l'interesse verso dei temi focali. Tutti i saperi che

vengono impartiti a scuola sono soggetti a trasformazioni e riconfigurazioni che rendano appunto tale sapere scientifico “apprendibile” attraverso tutta una serie di negoziazioni sia con l’ambiente che con l’alunno. Si può quindi citare la definizione data da Castoldi “insegnare è far incontrare l’alunno col sapere scientifico in un ambiente protetto”.

### 3.1. Spazi simbolici, pratiche discorsive e processi cognitivi

All’interno di una classe si crea tutta una rete di interazioni in uno spazio simbolico al cui interno si sviluppano ruoli, gesti e parole particolari. La classe è quindi un sistema complesso di equilibri interni con una propria ecologia che può essere però molto diversa a seconda dei casi. Ogni classe ha una diversa intelligenza ecologica, ovvero un approccio olistico e sistemico che ci porta a riconoscere tutte le diverse attività cognitive che caratterizzano gli scambi sociali, culturali e pratici che si vengono a creare in una classe. Questi processi cognitivi sono a loro volta influenzati da tutte le rappresentazioni che un soggetto crea nel momento in cui entra in questo spazio simbolico (es. la scuola). In particolare, il concetto di “contratto didattico” ci aiuta a capire parte delle rappresentazioni che gli alunni hanno della realtà scolastica. Sia l’alunno che il docente hanno delle aspettative reciproche. Tale rapporto è ovviamente asimmetrico perché chi insegna viene considerato più “sapiente” per cui anche le risposte saranno elaborate sulla base di questa rappresentazione.

Un altro filone di studi considera il contesto di apprendimento focalizzandosi maggiormente su tutti quegli aspetti di natura più emotiva e affettiva che possono caratterizzare le prestazioni cognitive del soggetto che apprende. Si sottolinea l’importanza di concetti come autostima, motivazione, autoefficacia e su quest’ultimo si sono concentrate le riflessioni di Bandura secondo cui l’autoefficacia non rimanda direttamente a quelle che sono le reali capacità/abilità del soggetto, ma rimanda alle sue credenze su tali capacità/abilità, credenze che modificano poi il risultato dei suoi sforzi. Su di queste si deve lavorare attraverso diversi tipi di convinzioni di autoefficacia, e tre sono i più rilevanti per lo sviluppo delle proprie potenzialità:

11. La convinzione di efficacia dell’alunno di saper maneggiare le diverse materie scolastiche
12. La convinzione del formatore di essere in grado di motivare e promuovere l’apprendimento
13. La convinzione del corpo docente nei progressi ottenuti attraverso i loro progetti

Quando si parla di routine educativa intendiamo tutte quelle strategie che s’impiegano per focalizzare l’attenzione del discente sui concetti chiave dell’argomento che si sta spiegando. Sono pratiche che hanno lo scopo di sostenere la tensione cognitiva e il coinvolgimento degli alunni. Una tra le pratiche che viene subito in mente è quella delle domande chiuse contro le domande aperte. Mentre le domande chiuse sono state criticate per la loro rigidità ma allo stesso tempo dichiarate utili come sollecitazioni quando vengono fatte a tutta la classe, le domande aperte sono state rivalutate sotto molti aspetti perché lasciano maggiore libertà di espressione e consentono di rielaborare gli argomenti appresi in precedenza. Non sempre il formatore conosce l’esatta risposta ed egli può decidere volutamente di formulare delle domande ambigue, dove gli indizi siano pochi e dove si “costringe” l’alunno a procedere per errori. L’ambiguità della domanda sta proprio nel fatto che l’alunno non riesce a capire subito cosa l’insegnante voglia sentirsi rispondere. Un’altra routine molto classica è quella del suggerimento allusivo, dove si forniscono degli indizi, oppure quella della scomposizione del problema in sottoparti. Attraverso questo tipo di routine il discente

è spinto alla ricerca di soluzioni meno circoscritte da cui possono emergere dei percorsi più personali.

Nel momento in cui si ha a che fare con delle persone adulte le strategie cambiano e si ha magari un discorso tra pari, per cui anche il contributo degli alunni varia a seconda della loro età e delle loro conoscenze.

### **3.2 La trasposizione didattica e la negoziazione dei contenuti**

**L'azione didattica è una mediazione tra quelli che sono i saperi originari, scientifici, che vanno rimodellati per facilitarne la comprensione e l'apprendimento.** Quindi la didattica sostituisce la realtà con dei modelli e simboli secondo Damiano, e riprendendo Bruner divide i mediatori del sapere in quattro gruppi:

14. Mediatori attivi (che si basano direttamente sull'esperienza)
15. Mediatori iconici (rappresentazioni spaziali e grafiche)
16. Analogici (basati sulla simulazione)
17. Simbolici (quando esprimono i saperi secondo dei codici convenzionali)

E' importante sottolineare che il processo di trasformazione delle conoscenze che ne muta l'organizzazione, l'importanza relativa, la presentazione e la genesi è in funzione delle necessità del contratto didattico.

### **4. Il management della classe, aspetti, problemi e strategie**

L'ambito del management è diverso a seconda che si abbia a che fare con una classe in presenza, diversi gruppi oppure gruppi di lavoro on line. Nel **classroom management** il formatore non deve essere autoritario ma deve avere la capacità di attuare e mantenere le condizioni ottimali per l'apprendimento. Gestire infatti non significa semplicemente controllare, e *non si può di certo intendere l'ordine come il silenzio assoluto*. Occorre distinguere il concetto di ordine da quello di disciplina che rientrano però entrambi nell'ambito del management: la gestione infatti non si limita solo al controllo dei comportamenti ma anche all'organizzazione dello spazio e dell'ambiente, di tempi e attività e relazioni interpersonali.

#### **4.1. Gestione dei tempi, degli spazi e delle attività**

Un'efficace gestione della classe richiede, in primo luogo, che spazi e tempi debbano essere organizzati in funzione delle attività previste dal programma, per cui occorre pianificare attentamente tutto. Per quanto riguarda i tempi, si deve tener conto che una richiesta di attenzione troppo lunga può esasperare gli alunni, così come si deve tener conto di quegli spazi di tempo necessari per passare da un'attività all'altra (entrata e uscita dall'aula, accesso ai laboratori) che fanno perdere l'attenzione. Le attività andrebbero gestite in modo da mantenere alto il coinvolgimento degli allievi, attenuando così il rischio di comportamenti inadeguati e migliorando il processo di apprendimento. Una capacità fondamentale che il formatore dovrebbe possedere è quella di saper affrontare simultaneamente una molteplicità di eventi. I formatori più efficaci sono allora quelli che non lasciano mai gli allievi senza guida, pianificano tempi ed attività, rimuovendo i tempi morti e svolgendo gli adempimenti amministrativi (compilazione del registro) solo dopo che gli allievi sono al lavoro e possono fare affidamento a routine consolidate.

## 4.2 Gestione della condotta

Le problematiche legate alla disciplina sono tra le più complesse. La condotta deve essere adattata alle norme scolastiche, ma in primis devono essere stabilite delle regole chiare, esplicite e soprattutto ragionevoli. Meglio ancora se gli allievi vengono coinvolti nella loro definizione, e occorre comunque sempre lasciar loro degli spazi di libertà. La gestione dei comportamenti scorretti viene affrontata di solito secondo un approccio comportamentista, ovvero attraverso il controllo del comportamento deviante, oppure attraverso le ricerche sul classroom management che prevedono la promozione dei comportamenti socialmente adeguati, ma il limite dei due approcci sta nel non andare all'origine della causa di tale comportamento scorretto.

Occorre quindi saper gestire la multidimensionalità degli eventi e saper riconoscere le vere infrazioni (ovvero quelle che disturbano il normale svolgersi della lezione). I cognitivisti consigliano invece di lasciar perdere il comportamento scorretto e riportare l'attenzione sul comportamento corretto, evitando di intralciare il corso delle attività. I **cognitivisti** puntano soprattutto sulla **promozione delle attività che deve smuovere l'attenzione e la motivazione**, anche se il vero problema è come riuscire ad attivare realmente l'interesse degli alunni.

Per evitare la disaffezione degli alunni scegliendo delle attività che possano essere vicine ai loro interessi va tenuto conto di quello che gli studiosi chiamano **"effetto pigmalione"**. Questo effetto che si crea nel rapporto tra docente-discente viene chiamato anche **"la profezia che si autorealizza"** e fa riferimento a quelle dinamiche di aspettative e preferenze che si creano all'interno del rapporto, dove spesso si verifica che ciò che pensa l'insegnante si realizza nelle prestazioni dell'alunno, creando così una sorta di circolo vizioso. Il bambino soprattutto, interiorizza il giudizio e lo concretizza, andando a discapito della sua capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento. Tutto ciò avviene attraverso una serie di comportamenti e messaggi involontari come il tono della voce, gli sguardi, le tipologie di richieste, i tempi attribuiti alle risposte e molti altri fattori.

## 4.3 Gestione delle relazioni interpersonali e sociali

La gestione di questa sfera è ancora più difficile di quella del comportamento poiché non è possibile osservarla concretamente. Riguarda le dinamiche socio-relazionali e si situa nel piano emozionale. Ci sono una serie di approcci che sono stati condannati come la stigmatizzazione, la colpevolizzazione, l'accanimento correttivo, il narcisismo, a favore di una comunicazione autentica. La capacità di ascolto e di relazionarsi con gli alunni è poi centrale per promuovere la motivazione. L'empatia è fondamentale e ci deve essere un'accettazione dei bisogni dell'altro non giudicante. Tale sensazione non deve essere però sporadica ma continua per mantenere una coerenza da cui dipende la fiducia dell'alunno. I conflitti non devono essere gestiti di fronte a tutta la classe perché potrebbe rinforzare involontariamente dei comportamenti provocatori. Si deve cercare di mantenere un clima positivo di collaborazione costante, un ambiente rassicurante che garantisca la soddisfazione dei bisogni di sicurezza, stima e appartenenza.

A questo servono i lavori di gruppo, anche se spesso non è così semplice stimolare la collaborazione e quindi la solidarietà. Perché degli alunni possano formare un gruppo solido è necessario tener conto delle dinamiche emotive che uniscono i soggetti, e in primis questi devono

sentire un forte senso di appartenenza verso un'entità comune (es. classe); Occorre promuovere quindi attività volte a rafforzare il senso di coesione che **facciano vedere le differenze degli altri compagni come delle risorse dalle quali apprendere.**

### *Costruire e gestire gruppi d'apprendimento online: alcune criticità*

La maggior parte delle problematiche dei gruppi si ritrovano anche sulla rete, ma con alcune differenze. Il processo di costruzione del gruppo richiede alcuni accorgimenti aggiuntivi tenendo conto della tipologia comunicativa mediata dal computer.,

Un elemento di criticità riguarda la **competenza tecnologica necessaria**. Questa competenza può creare differenziazioni fra i soggetti e quelli tecnicamente più esperti possono prevaricare sugli altri. In ogni caso l'area più vulnerabile riguarda il **soddisfacimento dei bisogni di identità ed autostima**. La costruzione della propria identità in rapporto all'altro, diventa un processo difficoltoso, specialmente se i partecipanti hanno una scarsa familiarità diretta prima del lavoro on line. Il processo di formazione quindi si fa più lento e la socializzazione, che in presenza può essere parte dello stesso processo di lavoro, non può contare quindi su contatti diretti. In rete può diventare necessario dedicare specifici momenti aggiuntivi alla socializzazione e familiarizzazione preliminare.

Le caratteristiche del mezzo influiscono però anche in un altro modo.

Se da un lato è possibile comunicare anche non essendoci una compresenza spazio-temporale e le potenzialità relazionali sono amplificate, dall'altro il mezzo facilita anche situazioni di dispersività e frammentazione comunicativa. Non vedere gli effetti delle proprie azioni direttamente sul volto degli interlocutori può creare degli ostacoli comunicativi.

**Quindi, quali condizioni possono favorire la costruzione e gestione di un gruppo che collabora online? Calvani indica 7 dimensioni:**

1. **Preselezione:** escludere tutte le situazioni non sostenibili caratterizzate da mancanza di accesso alle tecnologie e insufficiente confidenza con le stesse, assente o scarsa disponibilità a collaborare, mancanza di expertise, natura del compito che di per sé non si presta alla collaborazione;
2. **Riduzione del gap iniziale:** conseguire un livello adeguato di familiarizzazione coi contenuti, la tecnologia e le tecniche di comunicazione in rete (netiquette);
3. **Costituzione:** favorire la formazione dei gruppi. Questa fase viene gestita da un formatore e-tutor che deve essere esperto delle dinamiche collaborative. E' preferibile che il numero rimanga limitato. In rete si può aumentare leggermente il numero se si tratta con adulti esperti (limite in aula 5-6);
4. **Clima sociale e cultura di gruppo:** Il clima sociale si stabilisce principalmente in funzione del senso di sicurezza e dell'autostima individuale che il gruppo riesce a garantire ai suoi membri: quando un gruppo è in fase di costituzione, la necessità di conoscere l'altro e le sue reazioni emotive e valutative, di prevedere le risposte che fornirà ai nostri messaggi aumenta. Una comunicazione rappresenta una forma di esposizione della propria identità in uno spazio sociale dove altri lo intercetteranno e valuteranno. Assume quindi particolare rilievo l'ansia, legata alla preoccupazione sul giudizio che gli altri si fanno di noi. Diventa di conseguenza importante la fiducia verso gli altri.

5. **Esplicitzza degli impegni:** assumere impegni rispetto ai tempi, ruoli e modalità di interazione.
6. **Gestione della collaborazione:** Si tratta di un processo di controllo quotidiano volto a garantire una buona qualità dell'interazione nel suo complesso. Non va quindi identificato come un puro processo di monitoraggio.
7. **Autoriflessività:** si deve accompagnare a tutto il processo collaborativo e deve alimentare la vita del gruppo stesso. Autoriflessività vuol dire essere consapevoli dell'apporto relazionale e cognitivo che ogni singolo apporta, vuol dire essere capaci di pensarci come un "noi".

#### **Focus 4**

##### **Costruire gruppi d'apprendimento online: qualche criticità**

Se questo genere di gruppo gode di certi vantaggi come l'obbligo di compresenza e la possibilità di gestire le attività secondo i propri tempi, affronta comunque vari problemi: ci possono essere differenze a livello di competenze tecnologiche, il ritardo nei feedback può mettere in crisi l'autostima e inoltre la cultura di gruppo tarda a formarsi.

Si possono seguire vari criteri secondo Calvani per fuggire ai difetti che si riscontrano più spesso: fare una sorta di preselezione perché non vi sia troppa differenza di expertise tra i partecipanti, ridurre il gap iniziale avendo la conoscenza della netiquette discreta, avere un e-tutor con delle competenze discrete nelle dinamiche collaborative che sappia promuovere il senso di appartenenza verso il gruppo stesso e mantenere un clima sociale piacevole. Nella comunicazione di gruppo quando si parla di espone un pezzetto della propria identità agli altri, che verrà spontaneamente intercettato e valutato, per cui ci sarà più comunicazione quanta più fiducia i partecipanti sentiranno nei confronti degli altri. Deve essere chiaro a tutti che si tratta di un impegno in termini di tempo, responsabilità verso un preciso obiettivo,

## **CAP 5. I CAMPI DELLA DIDATTICA**

La didattica negli ultimi decenni ha preso il dominio di contesti che le erano prima sconosciuti. Soprattutto dopo la concezione del **lifelong learning**, apprendimento lungo tutto l'arco della vita, la didattica è entrata in spazi nuovi con soggetti nuovi ed ha avuto quindi necessità di strumenti e metodologie ad hoc. Si può quindi parlare di **campi della didattica**, ovvero di aree riconoscibili ed omogenee di azione, perché la loro collocazione è situata nei contesti e da questi riceve motivazioni e sensibilità specifiche (attenzione alla diversità, alle tecnologie...).

VEDI FIGURA pag 112

All'interno di questi campi operano organizzazioni formative, associazioni, enti, che offrono le più disparate occasioni di apprendimento. L'ambiente della formazione può quindi essere visto come un sistema di organizzazioni, ognuna dei quali costituita da vari sottosistemi. Le frecce indicano i punti di contatto tra interno ed esterno.

A Causa di tutte queste trasformazioni la didattica viene applicata nei settori più diversi e allo stesso tempo viene modificata da questi poiché riceve sollecitazioni diverse a seconda degli ambiti. Gli ambiti di applicazione principale sono 5: VEDI FIGURA

### 18. Scolastica

### 19. Universitaria

### 20. Extrascolastica

### 21. Delle organizzazioni

### 22. Degli adulti

Queste si collocano in parte nell'area delle esperienze **formali**, ovvero svolta e regolata dalle istituzioni, e in parte nell'area **non formale** (cioè sviluppata in contesti prossimi alle esperienze di vita). Entrambe sono oggetto di riflessione da parte di tre campi: la didattica tecnologica, speciale e quella interculturale. Tutte queste aree si differenziano per diversità di linguaggi, metodi e strumenti, finalità e pratiche.

#### 1. La didattica scolastica

La didattica tradizionale, che impone la condivisione spazio temporale e mette in pratica degli insegnamenti abbastanza decontestualizzati che non hanno delle finalità d'impiego immediate, può essere suddivisa in **prescolare** (dove si mira a valorizzare la socializzazione e l'autonomia fisica e manuale) e **scolare** (dove le attività sono più concentrate sui saperi disciplinari). Anche nell'ambito della didattica scolastica si avvertono i cambiamenti in corso dovuti alle nuove tecnologie digitali.

Occorre quindi ripensare alle competenze chiave che un insegnante deve possedere e rivedere alcune tematiche fra cui:

**23.** Il cambiamento dell'atteggiamento dei giovani: soprattutto nei **digital natives**, che hanno un pensiero **multitasking**, *più olistico e superficiale dovuto sicuramente all'abbondanza e alla dispersione delle informazione che creano oggi i nuovi mezzi di comunicazione.*

24. Ricerca e focalizzazione su nuove competenze chiave, le key competencies, su cui investire.

25. Maggiore attenzione alla qualità dei sistemi e della loro valutazione.

L'accento su questi temi viene dato anche dalla legge del 15 Marzo 1997 n°59 sull'autonomia delle scuole, che incentiva la diversificazione del sistema scolastico e cerca di rafforzare il suo legame con le altre istituzioni. La scuola va infatti considerata in una prospettiva sistemica, dove collaborare con le altre risorse territoriali. (Meso-sistema: sistema-scuola, eso-sistema:

sistema:società, macro-sistema: livello culturale, crono-sistema: livello temporale che scandisce gli eventi)

Per accedere all'insegnamento nelle scuole superiori è stato decretato un ulteriore biennio specialistico ssis -scuola specializzazione insegnamento superiori- che dia maggiori competenze nella trasposizione didattica (manipolazione dei saperi per il loro insegnamento).

## **2. Didattica universitaria**

Negli ultimi decenni anche le università si sono trasformate passando da una partecipazione elitaria ad una di massa. Il tratto caratterizzante della didattica universitaria resta quello della centralità dei saperi disciplinari e di un progressivo avvicinamento al mondo della ricerca.

La didattica universitaria volge maggiore attenzione allo sviluppo di competenze nell'ottica dell'inserimento del mercato del lavoro. Accanto alla lezione classi, oltre all'avvento di laboratori e seminari, compaiono corsi intensivi o compatti e corsi on-line.

Grandi cambiamenti si avvertono anche grazie alle nuove tecnologie che consentono corsi di laurea blended e trasformano lo spazio aula in qualcosa di virtuale e quindi di totalmente nuovo. L'aula diventa, secondo Rivoletta, un luogo sociale.

Grazie a tirocini e stage si offrono occasioni per la costruzione di una identità socio professionale e grazie a programmi comunitari come l'Erasmus si offrono occasioni di crescita culturale, professionale e sfide da affrontare in un contesto internazionale.

## **3. La didattica extrascolastica**

Si riferisce a tutte quelle risorse culturali che affiancano l'istituto scuola nella formazione di bambini e giovani. E' un tipo di didattica vicino all'apprendistato, teso a valorizzare forme di esplorazione e di espressività, ecco perché qui il formatore si trasforma quasi in un animatore. Queste risorse sono molto utili e affiancate alla scuola possono creare un sistema formativo policentrico che non offra solo il sapere dei libri ma che tenda a sviluppare anche competenze fisiche, manuali, di dialogo e narrazione ma anche più specifiche come quelle museali e teatrali.

## **4. La didattica degli adulti**

Parlando di educazione degli adulti ci si riferisce a quegli interventi che non rientrano nell'obbligo formativo o addestramento professionale.

Si parla di apprendimento voluto, intenzionale, mirato a migliorare la propria vita in una prospettiva di sviluppo personale, professionale, nonché sociale ed economico per cui spesso esula del tutto da obiettivi didattici. Quello che la distingue maggiormente dalle altre didattiche è il grado di autonomia che caratterizza chi si mette nella condizione di imparare ancora. Ecco perché questi percorsi sono visti come forme di auto-realizzazione.

La dimensione dell'autoformazione assume un nuovo significato nell'ambito del **LIFEWIDE LEARNING** ovvero dell'apprendimento permanente e pervasivo, momento di autodeterminazione soggettiva capace di alimentare lo sviluppo della fiducia in sé e promuovere determinate competenze (x es le pratiche autobiografiche).

Nell'ambito della didattica per adulti l'insegnante diventa un tutor, un supporto, che non deve fare altro che mettere a disposizione degli strumenti, delle risorse che saranno poi scelte

personalmente per giungere al proprio obiettivo (teoria della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij da cui deriva il concetto di scaffolding: impalcatura, ovvero sostegni umani, tecnici, organizzativi). Le agenzie, gli enti e le associazioni che si occupano di didattica per gli adulti sostengono le loro attività ma mirano soprattutto a valorizzare le singole esperienze come forme di apprendimento.

L'apprendimento è di tipo formale e si distingue soprattutto per la sua **intenzionalità**. I riconoscimenti dell'importanza del diritto oggettivo di gestire autonomamente il processo di apprendimento partono con Dewey e sono tutt'ora al centro del dibattito odierno assieme al tema delle varie modalità attraverso cui si ha apprendimento (incidentale, quello che ci accade continuamente oppure quello visivo)

### **5. La didattica nelle organizzazioni**

Il valore della didattica come elemento strategico per la sostenibilità e la competitività dell'azienda mostra come oggi sia cambiato l'atteggiamento delle aziende. I corsi di formazione non sono più solo un costo, ma sono necessari ed utili produttivamente se progettati a modo e con obiettivi a lungo termine.

Le prime Business School, spesso interne alle aziende, Shell, Ford, Xerox, si costituiscono attorno all'idea che la conoscenza ed il controllo del proprio modello produttivo ed organizzativo rappresentino un elemento cruciale per l'affermazione e l'espansione geografica.

La produzione snella, **lean production**, di oggi mira sempre più ad offrire una maggiore preparazione ai lavoratori di modo da decentrare le responsabilità e poter essere più flessibili.

Appaiono concetti come "apprendimento organizzativo" o "organizzazione che apprende (learning organization)". Questo nuovo contesto necessita quindi di nuovi metodi didattici e differenti momenti di apprendimento:

- formale: nelle aziende è costituito da precise azioni e strategie mirate
- non formale: gestito attraverso delle conferenze, dei meeting, dei tirocini
- informale: partecipazione a manifestazioni, fiere, è quello quotidiano che avviene quando siamo al lavoro.

Accanto alle attività formative in aula si sono, in questi anni, sviluppate nuove situazioni didattiche. In particolare si affermano metodi pedagogici come **l'action learning**, capaci di ancorare il progetto formativo alla realtà concreta del discente e di promuovere un collegamento diretto tra il processo di apprendimento individuale e i cambiamenti organizzativi.

Altri fattori di cambiamento si riscontrano nell'uso della telematica e delle tecnologie multimediali ed interattive che rendono possibile una più ampia personalizzazione dei percorsi formativi. Alcune grandi aziende, hanno addirittura allestito specifici laboratori attrezzati (learning points).

### **6. La didattica speciale**

Non include più solo i disabili ma tutti coloro che possono avere delle difficoltà nell'apprendere. Siamo nello stesso campo e nell'ottica delle stesse finalità della pedagogia speciale ma la didattica speciale possiede maggiore specificità operativa ponendo il soggetto al centro di qualsiasi intervento e cercando di tener sempre presente il contesto da cui proviene e dove ha incontrato le

difficoltà. Le condizioni di disabilità, sebbene purtroppo esistano, vanno sempre più inquadrare, attraverso una didattica dell'integrazione, in contesti più generali che favoriscano una **inclusive education**, in modo da favorire l'interazione sociale con i soggetti invece più fortunati (es. delle scuole per sordi che, seppur necessarie, sacrificano l'interazione sociale. La didattica speciale mira a favorire l'integrazione con le scuole normali).

La disabilità non riguarda poi solo condizioni fisiche ma anche sociali e culturali, per cui l'ambiente va considerato come fondamentale per lo sviluppo delle capacità, che difficilmente vengono a galla in degli ambienti con barriere. Essa è quindi relativa, va contestualizzata.

## 7. La didattica tecnologica

E' una dimensione trasversale a tutti gli altri ambiti perché può essere applicata in ciascuno di essi. La didattica tecnologica è caratterizzata da 2 aree principali: **L'educational technology** e la **Media education**.

**L'educational technology**, nata nel secondo dopoguerra, ispirata dal comportamentismo e cognitivismo, si divide in due aree: **tecnologie dell'istruzione**, che ha portato a sviluppare metodologie e approcci e **media education** che parte dai media e dalla loro interfacce (tv, computer, reti) per valutare come le tecnologie possono favorire l'apprendimento

All'interno della Media education possiamo distinguere 2 orientamenti prevalenti: un educare **ai** media ed un educare **con** i media.

Educare **ai** media significa rendere i giovani consapevoli delle implicazioni etiche del rapporto coi media (la loro influenza, implicazioni economiche e politiche).

Educare **coi** media significa mettere in grado di impiegare i media a scopo di apprendimento.

L'e-learning, dai primi anni del 2000, ci ha mostrato come la rete possa essere luogo di apprendimento ma Bonaiuti sottolinea anche che questo deve essere affiancato alle altre risorse presenti in rete. Il problema è quindi pensare nuovi ambienti in rete più confortevoli e semplici curando il loro allestimento.

## 8. La didattica interculturale

Si sviluppa assieme al nascere delle nuove società multiculturali e si basa sugli assunti della tolleranza, della diversità e del rispetto reciproco. Il suo ruolo è stato fondamentale negli anni 60-70 per mettere in rilievo come i pregiudizi razziali fossero fonti di conflitto, per cui la pedagogia interculturale è stata fondamentale nell'educazione al rispetto verso il diverso.

Gli obiettivi formativi di questa didattica si propongono di ristrutturare le dimensioni della morale, della cultura e della politica sotto gli ideali del pluralismo, della differenza e del dialogo. Essa quindi si prende cura sia dei soggetti che vedono minacciata la loro identità culturale dalle nuove etnie lavorando sulla conoscenza e sulla valorizzazione delle diversità culturali, sia degli immigrati che devono acquisire le necessarie conoscenze e capacità per integrarsi. Si tratta quindi di mirare ad una educazione all'ascolto, ad un decentramento dei punti di vista e allo sviluppo delle capacità di transattività cognitiva.

Metacognizione: attività che va all'esplorazione dei propri processi mentali, alla conoscenza di come ci si dispone nei confronti delle ns percezioni.

## CAP 6 LA DIMENSIONE METODOLOGICA E CONOSCITIVA

### 1. Il circuito azione-riflessione (e le buone pratiche)

Da Dewey in poi, tutta la didattica ha sempre girato attorno al circuito teorico-pratico, all'importanza di affiancare alla teoria anche una dimostrazione empirica, un fare esperienza che possa convalidare quanto studiato sui libri. Lo stesso vale per il professore che non può fare affidamento solo alle sue conoscenze teoriche e ha una vita che è un continuo problem solving. Spesso, le soluzioni migliori si hanno facendo riferimento ad esperienze analoghe. L'agire riflessivo è quindi fondamentale, il sapere stesso è inscritto nell'azione. D'altra parte un eccesso di riflessività può portare ad una paralisi operativa e rendere il prof ipercritico, mentre un eccesso di pratica può sfociare in un apprendimento superficiale.

### 2. Conoscenze acquisite "sul campo": la metodologia

#### 2. Il metodo sperimentale

Il **circuito teorico-pratico** è per molte scienze sociali "attività di ricerca" che si basa sulla raccolta di esperienze e sulla deduzione di buone pratiche. Una ricerca è sempre una strategia esplicitata, cioè una sequenza ordinata di mosse, di decisioni assunte sulla base di criteri e regole.

In primo luogo bisogna prendere consapevolezza dell'*equazione personale* ovvero si tiene conto degli schemi personali nell'osservazione della realtà che possono influenzare il processo conoscitivo e il metodo sperimentale fa perno soprattutto su questo aspetto.

Quindi se da un lato abbiamo la **didattica operativa**, il quotidiano lavoro dell'insegnante, dall'altro abbiamo la didattica che studia la didattica, quella **sperimentale** basata su ricerche di tipo quantitativo.

Tradizionalmente la ricerca didattica si è servita delle strumentazioni e metodologie proprie del metodo sperimentale. Nel metodo sperimentale il ricercatore esplicita la sua ipotesi e il piano di intervento e sceglie gli strumenti. Quando l'esperimento si avvia questo si dovrebbe svolgere come previsto senza interventi e gli strumenti forniranno i dati quanto più possibile imparziali.

Ogni situazione oggetto di studio dovrebbe essere riconducibile ad un insieme di variabili conosciute che possono essere tenute sotto controllo; manipolandone una, quella "indipendente" e lasciando immutate le altre, si possono registrare gli effetti (variabile dipendente) imputabili.

Il metodo sperimentale però non può sempre utilizzare gruppi di controllo.

#### 2.3 Metodi qualitativi

La ricerca qualitativa si contraddistingue per alcune caratteristiche generali, quali ad esempio, indagine senza vincoli e setting prestrutturati, prospettiva olistica, dati qualitativi, contatto personale ed insight (vicinanza stretta osservatore-osservato) dinamicità e flessibilità del progetto. I metodi qualitativi si distinguono quindi per la loro indagine senza vincoli particolari, che segue il corso naturale delle esperienze che si stanno analizzando. Ci si immerge nei dettagli delle situazioni piuttosto che mirare a verificare delle ipotesi stabilite a priori.

Nel contesto degli approcci qualitativi due orientamenti sono particolarmente importanti: la ricerca-azione e lo studio di casi.

## Ricerca-azione

Fare ricerca-azione significa applicare una modalità di intervento basata sul circuito azione-riflessione: si formula una prima ipotesi e si decide il da farsi, si agisce, si riflette sui risultati, si modifica l'hp, si agisce di nuovo e così via, in un rapporto che graficamente viene rappresentato con modelli a spirale.

Confrontando la ricerca-azione con il metodo sperimentale appare evidente come entrambi si basino su un intervento: il ricercatore agisce, trasforma qualcosa nell'ambiente che intende studiare. Nel metodo sperimentale tuttavia l'intervento è accuratamente predefinito in funzione di un'ipotesi e sarà valutato con strumenti di norma quantitativi.

Nel caso della ricerca-azione, invece, il ricercatore lascia più spazio alla possibilità che l'ipotesi emerga nel corso del processo e può intervenire rettificando l'azione sulla base dei nuovi dati.

Il metodo sperimentale agisce sulla variabile indipendente, mentre la ricerca-azione non è invece interessata ad isolare cause o fattori, è orientata piuttosto a risolvere problemi provando le diverse possibilità.

### *Critiche ai due approcci*

I sostenitori del metodo sperimentale affermano che il distacco dell'osservatore è un elemento di affidabilità e che la continua modifica dell'intervento crea confusione in quanto alla fine non ci si ricorda dei reali fattori entrati in gioco.

I sostenitori della ricerca-azione invece sottolineano come l'ossessione sperimentalistica conduca, di fatto, ad una perdita di significatività della ricerca.

Tra l'uno e l'altro polo bisogna muoversi tramite soluzioni intermedie.

## Studio di casi

Lo studio di casi ha le sue radici nella cultura cinese dove si leggevano degli apologhi che venivano poi seguiti da discussioni. Cosa sia un caso non è ben chiaro. In un approccio sperimentale, il caso è un "campione", un insieme di specifiche osservazioni ricavate secondo criteri rigorosamente definiti. In un contesto qualitativo però non è così, il ricercatore ritaglia un segmento che *può non essere* rappresentativo di una realtà più vasta.

Un **caso** è comunque una costruzione significativa del ricercatore che individua in una situazione esperienziale-esperibile, o puramente teorica, particolari risultati significativi.

Nella sua mente il caso rappresenta un nodo in un telaio di connessioni più generali. I casi possono avere differenti origini:

- possono essere trovati, ovvero esistenti in natura. Si vanno a cercare dove esistono;
- costruiti, il caso nella realtà può non essere esistito, ma ciò non ha importanza perché la situazione rappresenta una situazione possibile;
- prodotti, è l'ambito in cui lo studio del caso si lega alla ricerca azione. Gli attori producono degli eventi all'interno di cornici e vincoli più o meno predefiniti.

**2.4 L'affidabilità della ricerca** viene messa in discussione da molti per la soggettività che caratterizza tali ricerche, e sebbene non possa essere possibile in questo ambito un'oggettività universale, c'è sempre la via di mezzo dell'intersoggettività. Le conoscenze intersoggettive infatti, possono essere razionalmente argomentabili e condivise da molti.

### 3. Conoscenze di “secondo livello”: protocolli d’analisi e criteri di validazione

Per Merrill (cap 3) conoscenze e principi generali esistono.

Il dibattito anglosassone su questo tema è ancora molto caldo e i più propongono come criterio di validazione dei metodi educativi la **CULTURA DELL’EVIDENZA o DELLA PROVA** (Coe 99).

**Coe**, nonostante riconosca la complessità di tale concetto inserito in un ambito ipercomplesso, sostiene che l’evidenza debba essere comunque ricercata.

In primo luogo l’evidenza **non è indipendente dai valori**: ciò che può essere una pratica efficace per qualcuno può non esserlo per altri.

In secondo luogo **non possono esistere soluzioni assolute** che valgano universalmente nella didattica e **più metodi devono concorrere tra loro**. Quindi non bisogna generalizzare semplicemente delle scoperte basate su metodi qualitativi o statistici. Si tratta piuttosto di non rinunciare del tutto al principio di trasferibilità! Bisognerebbe quindi condurre un confronto ampio e sistematico delle ricerche esistenti su un certo argomento, per diffondere ed aggiornare continuamente i migliori risultati cui la ricerca è pervenuta.

#### 3.2 Le sintesi della ricerca: vantaggi e criticità

L’idea di effettuare un **confronto sistematico** dei risultati della ricerca per pervenire ad una sintesi della migliore evidenza apre un nuovo ambito di interesse per la ricerca educativa.

Vantaggi:

- cercare di stabilire “che cosa si sa già” su un certo argomento e renderlo accessibile può avere un valore per diversi soggetti;
- il professionista può basarsi su un corpus di conoscenze affidabili a cui ispirare la propria pratica;
- un singolo studio può essere illuminante per certi aspetti ma se non viene comparato con altri studi non si saprà mai che grado di trasferibilità posseggono i risultati;

Questa strada dovrebbe consentire una migliore gestione della conoscenza in educazione.

Svantaggi:

L’aumento delle evidenze disponibili rende però impossibile considerare tutti i risultati della letteratura esistente. Il problema è di **information overload**, abbiamo cioè troppi dati a disposizione con le nuove tecnologie, ed inoltre non bisogna mai scordarsi dell’elemento soggettivo che è inevitabile nelle ricerche didattiche.

Occorre quindi, per ricerche basate su metodi sperimentali, una **metanalisi**, ovvero una tecnica statistica che consente di pervenire ad una sintesi quantitativa dei risultati di ricerche svolte su un medesimo argomento e tra loro comparabili.

Quando invece si ha a che fare con ricerche qualitative si utilizza la **meta-etnografia** che permette di sintetizzare i risultati di studi qualitativi, costruendo interpretazioni e rilevando analogie tra le spiegazioni.

Uno degli approcci più seguiti è quello della “**migliore evidenza**”. Ciò che conta è sintetizzare la migliore evidenza e selezionarla attraverso dei criteri decisi in partenza.

### 3.2 Le Systematic Reviews

Una **Systematic Review** è una sorta di meta-ricerca, ideale per attuare dei confronti molto ampi, volta a rilevare i risultati di ricerche primarie rilevanti su un determinato argomento.

Le Systematic Reviews differiscono da altri tipi di strumenti utilizzati con analoghe finalità in quanto sono più rigorose ed hanno dei criteri e delle procedure esplicite per stabilire la comparabilità dei dati.

Le **Narrative reviews** consistono in una ricognizione della letteratura disponibile su un certo argomento, ma sono più selettive e non riescono ad abbracciare campi troppo ampi.

Le **Vote counting reviews** si basano invece sulla raccolta di un insieme di ricerche rilevanti su un certo argomento e sul calcolo di quanti risultati sono statisticamente significativi, quanti sono neutrali e quanti sono statisticamente significativi in un'altra direzione. Questo approccio però non tiene conto del fatto che alcune ricerche sono migliori di altre e meritano un peso maggiore, inoltre trascurano il fatto che un certo intervento può avere conseguenze diverse in situazioni differenti. Le **Systematic Review** invece differenziano le ricerche a seconda della maggiore o minore dimensione e di conseguenza assegnano pesi differenti, inoltre cercano di tenere in considerazione gli elementi di contesto.

Le caratteristiche principali delle SR sono:

26. sistematicità
27. presenta dei criteri e dei parametri espliciti e trasparenti, e tale trasparenza dei protocolli garantisce la loro ✓
28. riproducibilità o replicabilità;
29. I risultati ottenuti possono poi essere considerati intersoggettivi poiché prodotti da un'equipe intera di ricercatori e non da un singolo.
30. Efficienza
31. Carattere pragmatico

Le fasi in cui una Systematic Review si concretizza sono 6

1. Domanda di ricerca: formulare in modo chiaro la domanda per la quale si cerca la migliore evidenza disponibile in letteratura. Definire un protocollo di selezione, analisi, sintesi e valutazione dei lavori individuati, in modo da rendere quanto più possibile il processo trasparente;
2. Ricerca ampia e sistematica: si procede quindi alla pianificazione delle strategie di ricerca. Questa attività consiste nell'individuare e giustificare le fonti che verranno consultate e le parole utilizzate per la ricerca nel database;
3. Valutazione critica degli studi inclusi: questa fase è molto delicata poiché si tratta di raffinare l'analisi e valutare la qualità e la validità delle ricerche selezionate secondo parametri predefiniti: pertinenza della ricerca presa in esame, affidabilità dei risultati conseguiti, significatività dei risultati
4. Estrazione delle informazioni rilevanti
5. Analisi, confronto e sintesi dei risultati. Sintesi non è appiattimento
6. Resoconto dei risultati.