

BUONE PRATICHE



DI DIDATTICHE DISCIPLINARI
EVIDENCE-INFORMED APPROACH



I maestri

Romito

Dewey

«ho detto ai genitori che essendo i bambini tutti diversi, non mi sento capace di valutarli con un numero. La gratifica del voto del **«FARE PERCHÉ MI DAI QUALCOSA»**, oltre ad essere una valutazione negativa del lavoro, potrebbe suscitare spiacevoli situazioni: il «bravo» potrebbe diventare superbo, l'incerto invidioso ed insicuro.

Inoltre **con il voto si giudicano aspetti secondari** (l'ordine, la correttezza formale, in genere sempre esercizi scritti) e non i numerosi momenti comportamentali vissuti nella giornata. Infine, usando la stessa misura per tutti i bambini, che **non sono allo stesso punto del processo evolutivo**, l'uso del voto diventa una ingiustizia».

Lodi

Il lavoro, individualmente e socialmente motivato presuppone un'organizzazione diversa, nuovi gruppi di lavoro aperti alla vita, un'altra disponibilità da parte degli educatori

Freinet

Cio' che non vorrei e' che il confronto sulla valutazione si riducesse, ancora una volta, alla contrapposizione tra voti numerici e giudizi verbali, senza un progetto che richieda un salto qualitativo nelle interpretazioni.

Vertecchi

Pizzigoni

Canevaro

Montessori

Tamagnini

De Angelis

Ciari

Per conoscere un bambino non basta una vita. Lodi

Cousinet

Socrate

«fa quel che può, quel che non può non fa».

Manzi

Piaget

Don Milani

Agazzi

Vigotskji

Malaguzzi

A SCUOLA SENZA VOTI: LA SPERIMENTAZIONE IN UNA SCUOLA DI PESARO

Mi piace 111 Condividi



BOLOGNA CRONACA



Pesaro, la scuola senza voti: la pagella arriva solo a fine anno

f t w 554



Una scuola elementare

Sperimentazione in una primaria: "Il voto è un mezzo, non un obiettivo. Una stima che mina l'autostima"



Pesaro, scatta la scuola senza voti

*L'esperimento su due classi della primaria
Chiara Lubich: la pagella solo a fine anno*

di SOLIDEA VITALI ROSATI

Pubblicato il 17 settembre 2018

Ultimo aggiornamento: 18 settembre 2018 ore 07:00

★★★★★ 17 voti



Una classe senza voti

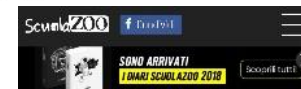
caldaia in scadenza? Chiedi...
Fazland.com
Confronta gratis fino a 5 offerte senza impegno. Valuta i consigli degli esperti.
Raccomandato da M

IN PRIMO PIANO



L'ESPERIMENTO IN DUE CLASSI

Pesaro, parte la scuola senza voti: pagella solo a fine anno



Scuola senza voti: a Pesaro la pagella arriva solo a fine dell'anno



pubblicata il 19 settembre

in News Scuola

Twitter WhatsApp

Dite addio ai voti, almeno se siete tra i 40 fortunati alunni di una scuola primaria di Pesaro che per tutto l'anno non riceveranno voti, ma solo una pagella alla fine dell'anno. Niente male non vi pare? E se fosse il modello della scuola del futuro?



Pesaro, la scuola senza voti: pagella solo a fine anno



Pesaro, la scuola senza voti: pagella solo a fine anno (foto Ansa)

Chiara Lubich dell'Istituto comprensivo Olivieri di Pesaro è stato avviato un nuovo esperimento educativo: niente valutazioni e pagella solo alla fine dell'anno. "La scuola deve promuovere i talenti non certo tarparne le ali", ha detto il maestro Giulio De Vivo al Resto del Carlino..

HOME PAGE > CULTURA E ISTRUZIONE

CULTURA E ISTRUZIONE

September 21, 2018 | On 2 settimane ago

A scuola senza voti: al via l'esperimento

By Sabrina Maestri

Pesaro, al via le prime due classi senza votazioni



Pesaro, in una scuola non si daranno più i voti agli alunni

In due classi della scuola primaria Chiara Lubich di Pesaro è partito un esperimento pedagogico che prevede che agli alunni non vengano assegnati voti durante l'anno scolastico: "A volte i bambini si identificano con il brutto voto invece di pensare che si tratti di una prestazione andata male. Nostro compito è promuovere la motivazione perché il bambino trovi le condizioni per dare il meglio di sé invece di inseguire il bel voto a tutti i costi".

Giulio De Vivo: Buone Pratiche

NORMA
AMBITO EURISTICO
NEUROPEDAGOGIA
TEORIE

PROCESSO FORMATIVO
FINALITA' FORMATIVA ED EDUCATIVA
IDENTITA' PERSONALE
AUTOVALUTAZIONE **DL 62/17**
PERSONALIZZAZIONE DEI PERCORSI
AUTONOMIA PROFESSIONALE
COLLEGIO DEI DOCENTI
PTOF

DL 275/99

AUTONOMIA (allo Stato: Obiettivi generali, Obiettivi specifici apprendimento, Discipline, Orario, 80% Flessibilità, Standard servizio, Credito Formativo, Formazione Lavoro)

ENUNCIATI DESCRITTIVI
VALUTAZIONE COMPLESSIVA
INDICAZIONI NAZIONALI
COMPETENZE PROGRESSIVAMENTE ACQUISITE,
SIGNIFICATIVE (NON FORMALI ED INFORMALI)
4 LIVELLI **DL 742/17**

«Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi non sono più adeguate»

**NOTA MIUR 1865
(10/10/17)**

DPR 80 28/03/13

Il Regolamento del SNV rinforza il ruolo di INVALSI, come punto di riferimento per il coordinamento funzionale del Sistema:

SVILUPPO DI SISTEMI COMPARATIVI
(anche internazionali)
RICONOSCIMENTO DELL'AUTONOMIA
QUALITA' DEL SERVIZIO
CAPACITA' DI INTRAPRENDENZA
INNOVAZIONE



Trasformare il nostro mondo:

Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile



OBIETTIVO 1:
porre fine alla povertà in tutte le sue
forme ovunque.



OBIETTIVO 2:
porre fine alla fame, raggiungere la
sicurezza alimentare, migliorare la
nutrizione e promuovere l'agricoltura
sostenibile.



OBIETTIVO 3:
assicurare la salute e il benessere per
tutti e per tutte le età.



OBIETTIVO 4:
fornire un'educazione di qualità,
equa ed inclusiva, e opportunità di
apprendimento per tutti.



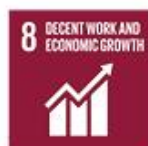
OBIETTIVO 5:
raggiungere l'uguaglianza di genere e
rafforzare la condizione sociale di tutte
le donne e ragazze.



OBIETTIVO 6:
garantire a tutti la disponibilità
dell'acqua e delle strutture igienico
sanitarie.



OBIETTIVO 7:
assicurare a tutti l'accesso ai sistemi
di energia economici, sostenibili e
moderni.



OBIETTIVO 8:
incentivare una crescita economica
duratura, inclusiva e sostenibile,
un'occupazione ed un lavoro dignitoso
per tutti.



OBIETTIVO 9:
costruire un'infrastruttura resiliente,
promuovere l'innovazione ed una
industrializzazione equa, responsabile
e sostenibile.



OBIETTIVO 10:
ridurre le disuguaglianze all'interno e fra
le Nazioni.



OBIETTIVO 11:
rendere le città e gli insediamenti umani
inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili.



OBIETTIVO 12:
garantire modelli sostenibili di
produzione e consumo.



OBIETTIVO 13:
adottare misure urgenti per combattere
il cambiamento climatico e le sue
conseguenze.



OBIETTIVO 14:
conservare e utilizzare in modo
durevole gli oceani, i mari e le risorse
marine per uno sviluppo sostenibile.



OBIETTIVO 15:
favorire l'ecosistema terrestre e
la biodiversità, gestire le foreste,
contrastare il degrado del terreno.



OBIETTIVO 16:
promuovere società pacifiche per lo
sviluppo sostenibile.



OBIETTIVO 17:
rafforzare i mezzi di attuazione e
rinnovare il partenariato mondiale
per lo sviluppo.



**SUSTAINABLE
DEVELOPMENT GOALS**
17 GOALS TO TRANSFORM OUR WORLD

Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22/05/18
(2018/C189/01)



Quadro europeo per la garanzia della qualità del sistema di IFP

ISFOL

Quadro Europeo
per la qualità della formazione

INDICATORI EQARF:

1.

Diffusione di sistemi dei qualità

2.

Investimento nella formazione di insegnanti e formatori

3.

Tasso di partecipazione ai programmi di IFP

4.

Tasso di completamento dei programmi di IFP

5.

Tasso di inserimento a seguito dei programmi di IFP

6.

Utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite

7.

Tasso di disoccupazione

8.

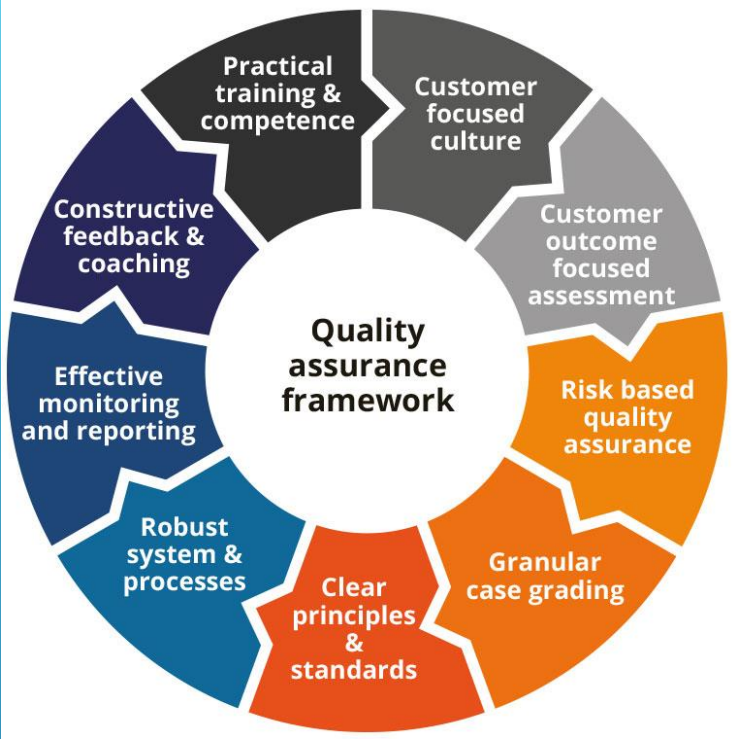
Presenza di categorie svantaggiate

9.

Modalità e utilizzazione di analisi dei fabbisogni

10.

Iniziative per promuovere l'accesso all'IFP



Confronto indicatori EQARF/ Accredитamento									
Indicatori EQARF		n.1 Diffusione di sistemi di qualità	n.2 Investimento nella formazione di insegnanti e formatori	n.3 Tasso di partecipazione ai programmi di IFP	n.4 Tasso di completamento dei programmi di IFP	n.5 Tasso di inserimento a seguito dei programmi di IFP	n.6 Utilizzo sul luogo di lavoro di competenze acquisite	n.8 Presenza di categorie svantaggiate	n.9 Modalità e utilizzazione di analisi dei fabbisogni
Accreditamento									
Criterio C "Capacità gestionali e risorse professionali"	presidio procedurale dei processi								✓
	presidio funzionale dei processi	✓	✓						
Criterio D "Efficacia ed efficienza"	capacità progettuale			✓					
	livello di abbandono				✓				
	successo formativo (occupabilità)					✓	✓		

10 Elements in EQARF Guidelines:

1. Set clear rules for deciding who offers VET provision

2. Recognise and build on existing internal arrangements

3. Set clear roles and responsibilities for different parts of the VET system

4. Identify what information and data should be collected and used in VET system

5. Define and implement a communications strategy

6. Pilot initiatives and value success

7. Use feedback to improve VET

8. Provide clarity over funding

9. Ensure quality assurance covers all aspects of VET provision

10. Ensure VET is founded on a strong involvement of external and internal partners and relevant stakeholders

Pilastro Europeo dei diritti sociali
(COM/2017/250)
20 principi per un'educazione
inclusiva e di qualità

Le competenze nella normativa

DM 139 del 22/08/2007 NUOVO OBBLIGO DI ISTRUZIONE

DM 254 del 16/11/2012 INDICAZIONI NAZIONALI

DM 9 del 27/01/2010 MODELLO DI CERTIFICAZIONE Richiede un'azione didattica **INCISIVA E SPECIFICA** e una corretta e diffusa CULTURA DELLA VALUTAZIONE

CM 3 del 13/02/2015 AVVIO SPERIMENTAZIONE

NOTA 2000 del 23/02/2017 SEMPLIFICAZIONE

DL 62 del 13/04/2017 A REGIME

L 107/2015 c181/i VALUTAZIONE

DM 741 del 3/10/2017

Le prove utilizzate per la valutazione degli apprendimenti non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze

È ormai condiviso a livello teorico che la competenza si possa accertare facendo ricorso a COMPITI DI REALTÀ (prove autentiche, prove esperte, ecc.), OSSERVAZIONI SISTEMATICHE e AUTOBIOGRAFIE COGNITIVE.

EQF (European Qualification Framework)

È un quadro di riferimento normativo che intende armonizzare e rendere comparabili i titoli di studio europei. Il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli ha delineato alcune importanti linee guida per la valutazione e la certificazione delle competenze a livello scolastico e professionale.

COMPETENZA:

- **ORIENTA** LA PROGETTAZIONE di attività didattiche e valutative.
- **INDICA** la COMPROVATA CAPACITA' di usare CONOSCENZE, ABILITA' e CAPACITA' (personali, sociali, metodologiche) in SITUAZIONI (lavoro, studio, personali)
- **DESCRIVE** RESPONSABILITA' ed AUTONOMIA
- **MOBILITA** EFFICACEMENTE LE RISORSE per affrontare una situazione contingente

Compito della scuola è **INTERPRETARE** i risultati, il processo e in relazione a esso **RICERCARE** e **METTERE IN ATTO METODOLOGIE EFFICACI** (tecniche, approcci, dispositivi, mediazioni) affinché i dislivelli possano trasformarsi in successo scolastico.

Il sistema scolastico per farsi garante dei diritti sanciti dalla nostra **COSTITUZIONE** (artt.3/33) ha l'obbligo fondamentale di **PROMUOVERE LO SVILUPPO DELLA PERSONALITÀ DEGLI ALUNNI**, eliminando gli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo di ciascuno.

FUNZIONE REGOLATIVA

ORIENTATA AL CAMBIAMENTO

ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ CONDIVISE

ATTRAVERSA TUTTE LE FASI DELL'APPRENDIMENTO

PARTE INTEGRANTE DELLA MEDIAZIONE DIDATTICA

La scuola può **EMANCIPARE SOGGETTI**, riuscendo a garantire a ciascuno, accanto all'esperienza della dignità, del valore personale, sociale, **L'ESPERIENZA DEL SUCCESSO FORMATIVO E IL SENTIMENTO DI AUTO EFFICACIA**.

Proprio attraverso le pratiche valutative si consolida la dialettica tra normalizzazione ed emancipazione dei soggetti: **LA SCELTA DEI MEZZI** con cui si valuta **NON È INDIFFERENTE** rispetto al raggiungimento degli scopi che la valutazione si pone.

OdA non conseguiti

E' importante che i docenti strutturino percorsi tesi al raggiungimento degli obiettivi, coordinandosi con le famiglie, mettendo in atto strategie di individualizzazione e personalizzazione.

INDIVIDUALIZZAZIONE

- Processo atto a garantire a tutti il diritto all'apprendimento delle competenze fondamentali del curricolo, a raggiungere traguardi formativi comuni attraverso il **DIRITTO ALLA DIVERSITÀ E AI PREREQUISITI DI CIASCUNO**. Compito del docente è analizzare i bisogni degli alunni, valutare il livello raggiunto, sia esso in ingresso o in itinere, e strutturare/adattare attività che consentano a tutti di raggiungere lo stesso obiettivo.

PERSONALIZZAZIONE

- Strategia didattica volta a valorizzare le **PREDISPOSIZIONI DEI SINGOLI**, fino alle eccellenze, senza prevedere obiettivi da raggiungere. Compito del docente in questo caso è cercare le potenzialità di ciascuno, le aree di eccellenza, e strutturare attività personalizzate affinché ciascuno raggiunga il massimo obiettivo possibile dettato dalle proprie caratteristiche

NORMA
AMBITO EURISTICO
NEUROPEDAGOGIA
TEORIE

AMBITI DI RICERCA

MOTIVAZIONE

Mariani 2010
Boscolo 2001
Bandura 1997

APPRENDIMENTO

Ligorio 2016
Brofenbrenner 1986
Bateson 1997

NEUROPEDAGOGIA

Oliverio 2010
Moscovici 1989

ORIENTARE



FACILITARE

ACCOMPAGNARE

AZIONE



ESPERIENZIARE

MONITORARE



RIFLETTERE

CONTENUTO

OBIETTIVI



PEDAGOGIA

SFIDE



DIDATTICA

EVIDENZE



COMUNICAZIONE

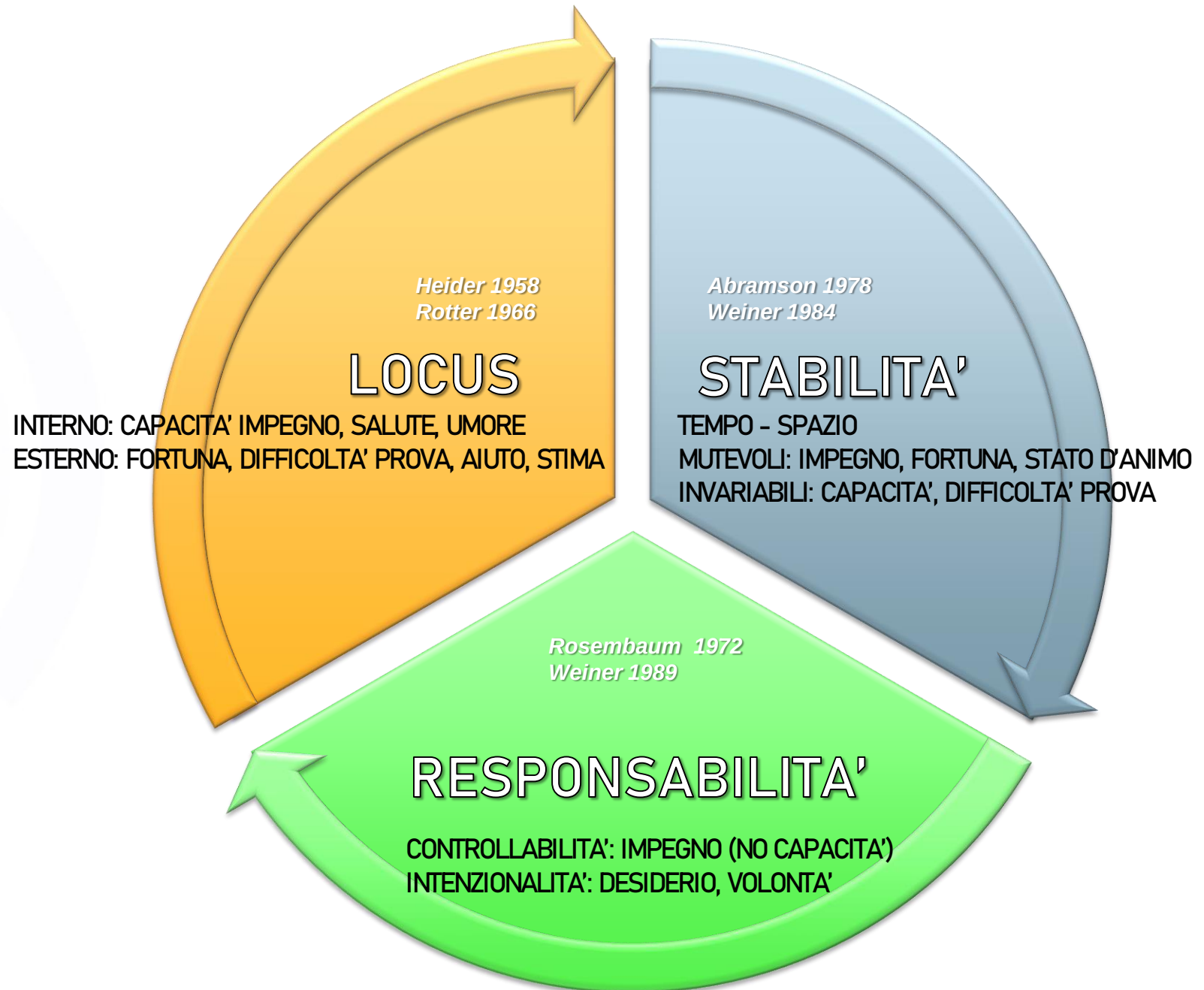
CONCETTO



Motivazione

Teoria causale delle attribuzioni

Il modo di pensare influisce sul modo di sentire **Weiner 1986**



Motivazioni

Pittman 1982, Danner & Lonky 1981



PROCESSI ATTENZIONALI *Kruglanski 1977*

PRESTAZIONE

CREATIVITA'

FLESSIBILITA'

PENSIERO

INTRINSECA

DESIDERIO

CONQUISTA

CURIOSITA'

FIDUCIA

SFIDA

COMPLESSITA'

PROVA NON NOTA

GRATUITA' PIACERE

SCOPERTA

LIBERA SCELTA

ESTRINSECA

DA MEZZO DIVIENE FINE

RICOMPENSA

TOKEN DELL'ADULTO

BISOGNO DI CONFERMA

ESECUZIONE

SEMPLICITA'

PROVA NOTA

GUADAGNO

MINIMAX

ADDESTRAMENTO

DIMENSIONI DIDATTICHE BIPOLARI *Harter 1981*

PIACERE - COMPIACERE

COMPITO SFIDANTE - SEMPLICE

INDIPENDENZA - DIPENDENZA

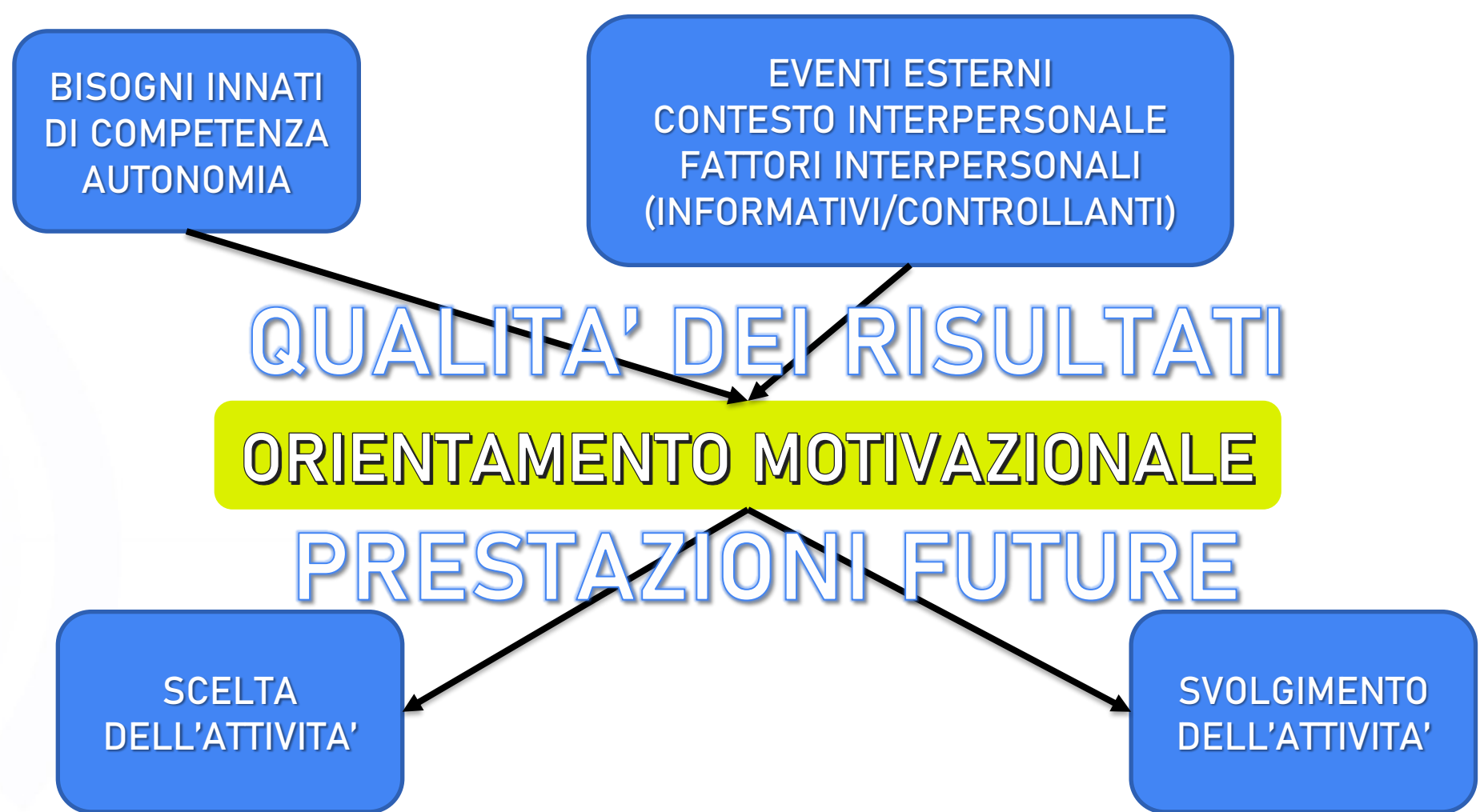
AUTOVALUTAZIONE - TOKEN

CRITERI INTERNI - ESTERNI



Motivazioni

Lepper 1988, Harter 1981



INTRINSECO - ESTRINSECO

TASK ORIENTATION - EGO ORIENTATION

Nichols 1984, Nolan 1988

LEARNING GOALS - PERFORMANCE GOALS

Dweck 1985

Percezione intelligenza



L'intelligenza è una capacità complessa di cui la definizione e l'operazionalizzazione risultano complesse e dunque molteplici. Per **PIAGET** l'intelligenza è una forma di **adattamento** dell'organismo all'ambiente fisico/sociale circostante.

Secondo **DWECK**, le teorie dell'intelligenza possono essere suddivise in **ENTITARIE** e **INCREMENTALI**.

Il primo gruppo concepisce l'intelligenza come una forma fissa e data, un'entità stabile e imm modificabile; nel secondo le abilità cognitive sono il risultato di stimolazioni ambientali ed esperienze di apprendimento che permettono un ampliamento degli strumenti di analisi e comprensione del reale.

Coloro che possiedono una visione entitaria dell'intelligenza preferiscono affrontare compiti in cui sanno di riuscire, questo perché il fallimento è vissuto come una conseguenza della propria imm modificabile incapacità di affrontare il compito. Ciò induce a evitare situazioni incerte che potrebbero in realtà rappresentare delle preziose opportunità di apprendimento.

Il ritenere di poter accrescere le proprie potenzialità cognitive induce invece a cercare **ATTIVITÀ SFIDANTI** che rappresentano delle occasioni per acquisire nuove capacità.

ENTITARIA

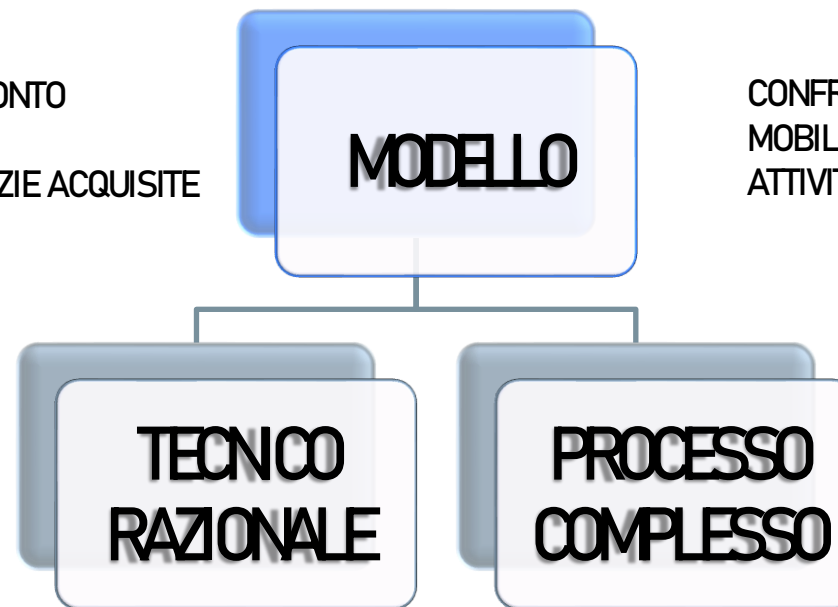
RIFIUTO DEL CONFRONTO
STATICA - INNATA
PROTEZIONE GARANZIE ACQUISITE

PREDETERMINAZIONE
LINEARITA'
REGOLAZIONE DEGLI SCARTI
PROGRAMMAZIONE

INCREMENTALE

CONFRONTO CATALIZZATORE
MOBILE - CONTESTUALE
ATTIVITA'

ORIENTAMENTO
RICORSIVITA'
RIELABORAZIONE
PROGETTAZIONE



CAPACITAZIONE

Chances di Vita, Competenze fondamentali
(M. Baldacci, 2014).

Amartya Sen e M.C. Naussbaum analizzano in campo economico e sociologico, il funzionamento e la capacitazione, si traduce e si incardina nel segmento scolastico come **CAPABILITIES** (capacità combinate):

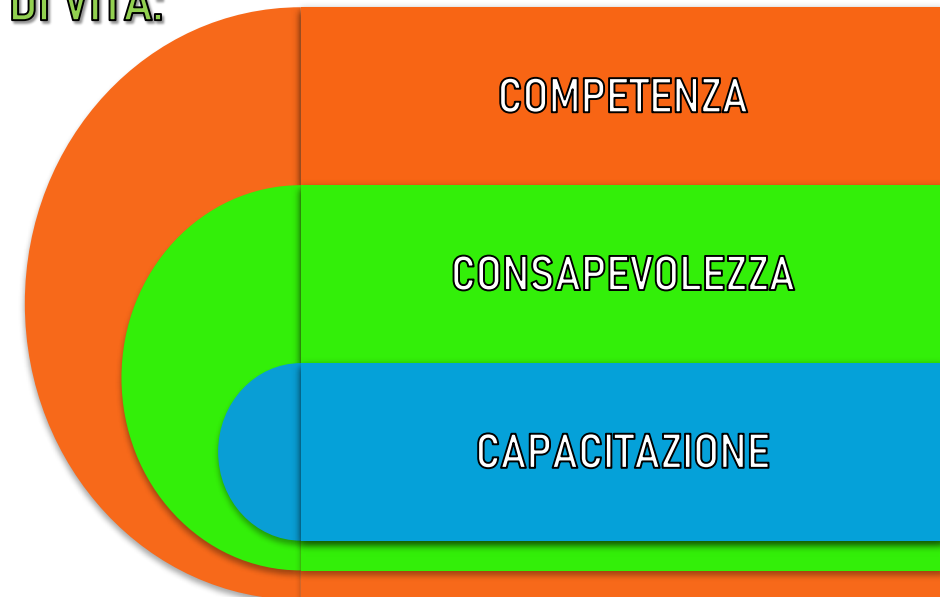
CAPACITÀ INTERNE connesse con certe condizioni esterne che Dahrendorf definisce **CHANCES DI VITA**:

provisions (beni e risorse),

entitlements (diritti d'accesso)

competenze fondamentali (acquisite nella formazione)

COMPETENZA



Funzionamento



In area francofona si parla di
sapere,
saper fare,
saper essere.



CHIAVI ESOGENE

(sapere)

CHIAVI ENDOGENE

SAPER FARE (saper essere)

In area anglofona si parla di
conoscenze (Knowledges),
abilità (skills),
competenze (competences).



Requisiti



Potenziale



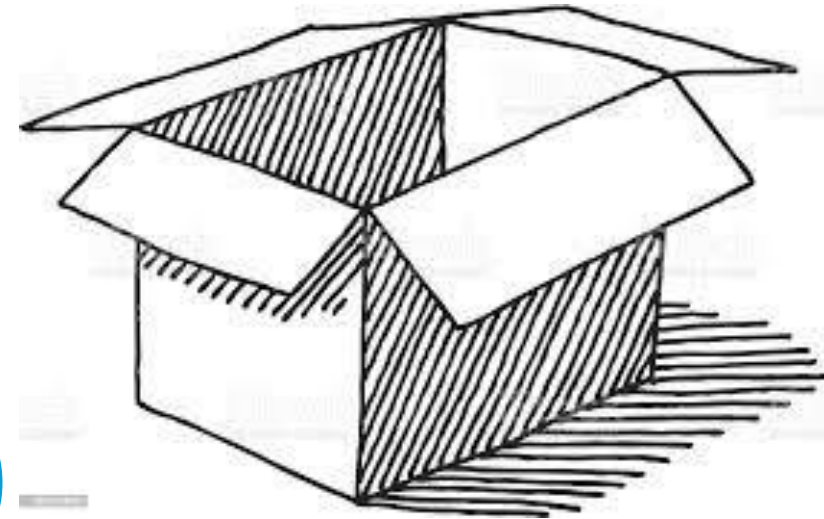
CAPACITA'



OPPORTUNITA'



CAPACITAZIONE



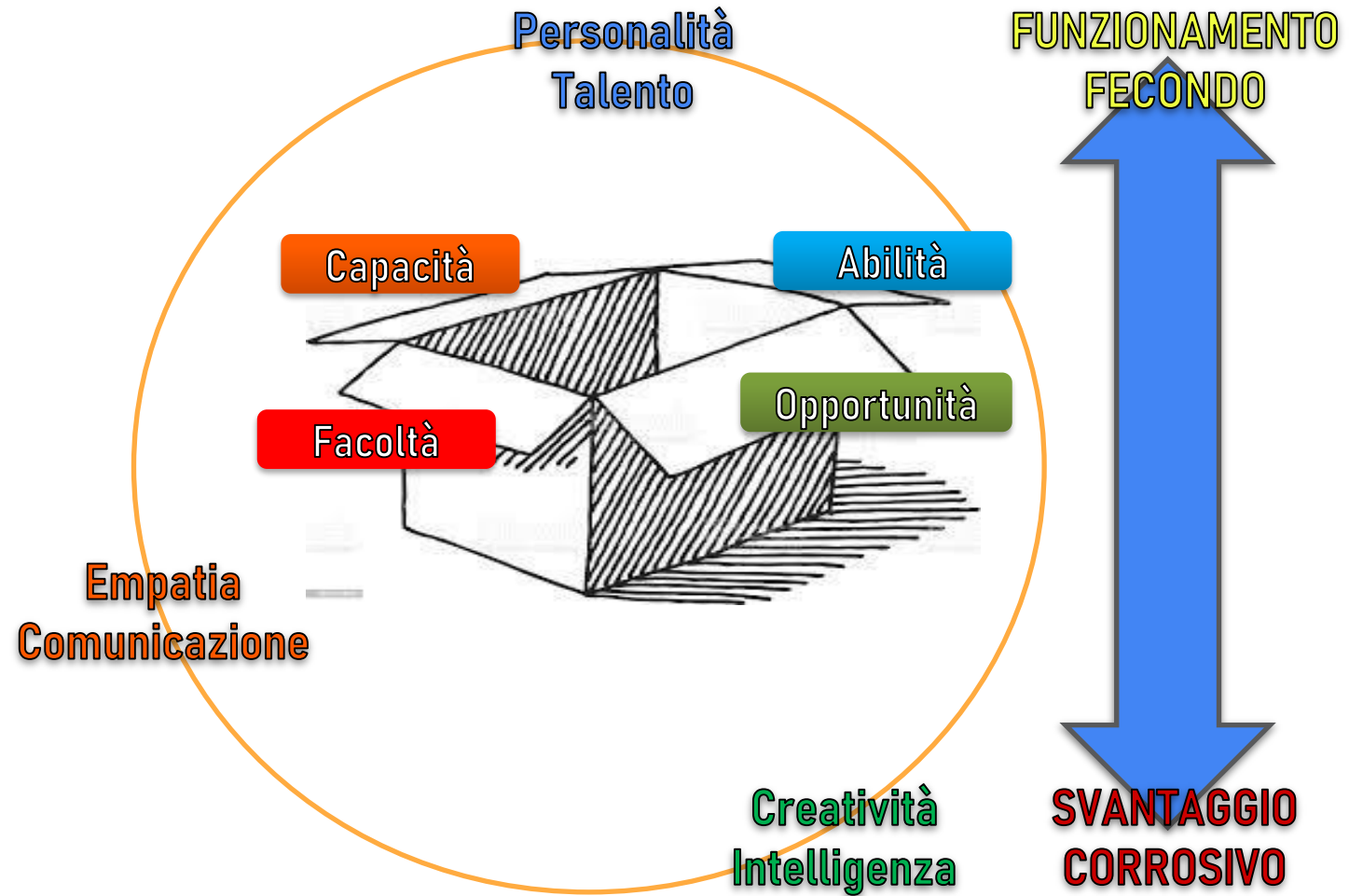
CHIAVI DI SVILUPPO

Funzionamento



CHIavi ENDOGENE (saper essere)

CHIavi ESOGENE (sapere)

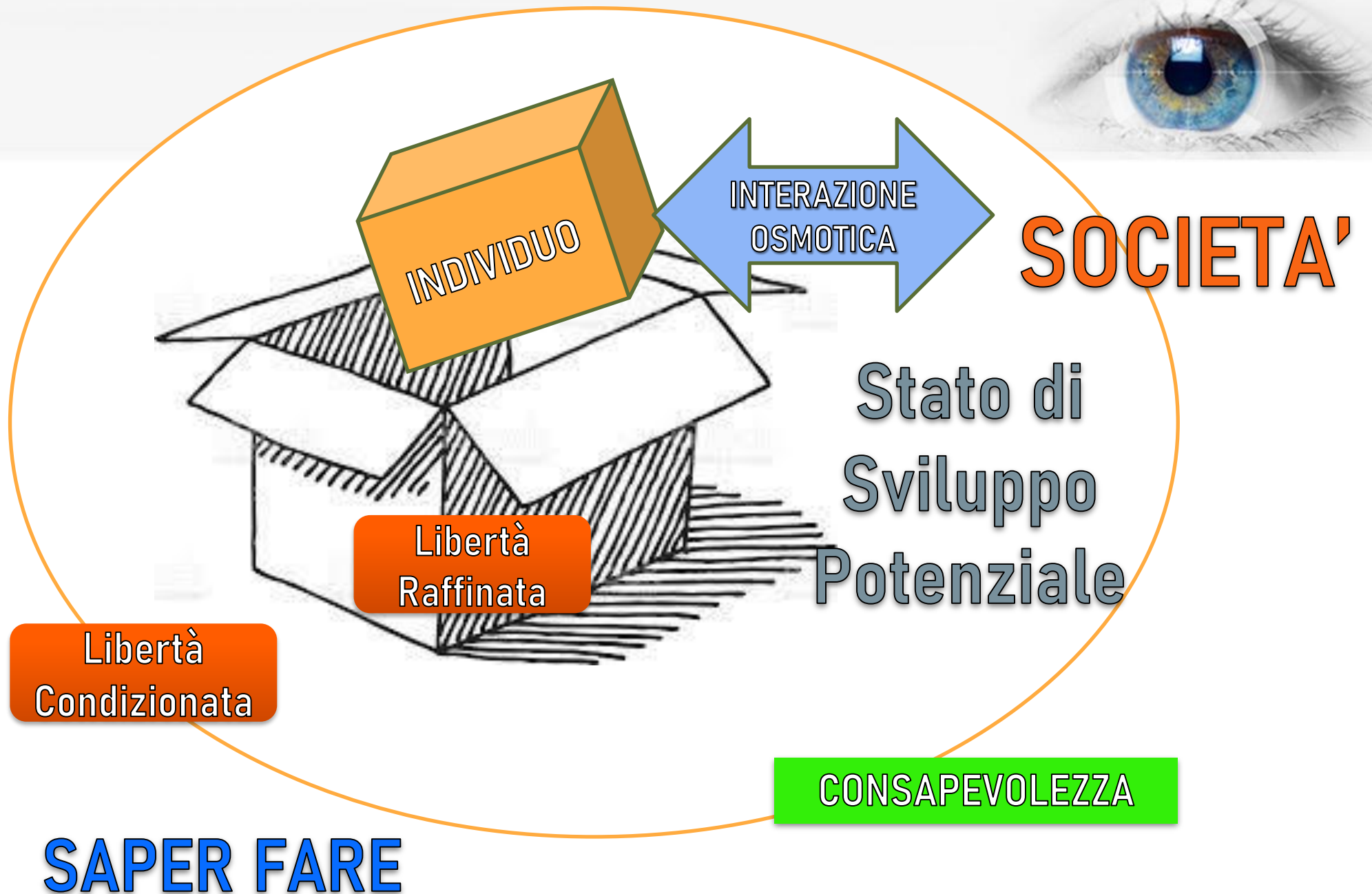


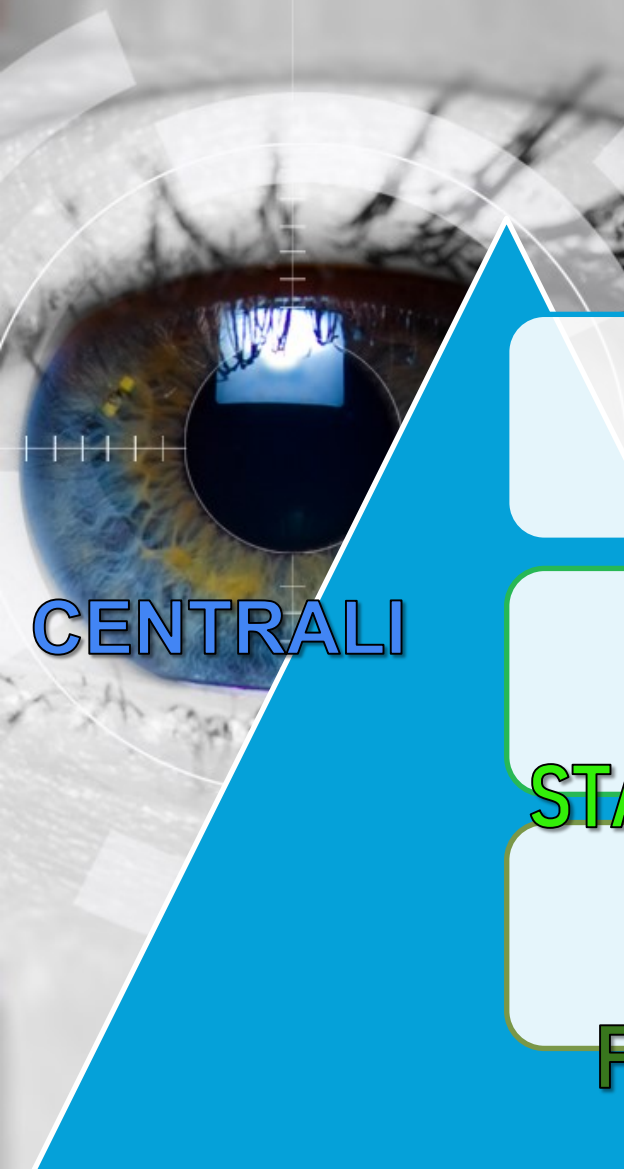
Amartya Sen

Matrici di
Funzionamento



Il processo è una spirale continua
Dewey 1938





FUNZIONAMENTO

Capacità
Combinata

Capacità
Interne

STADI DI SVILUPPO

Capacità di
Base

FUNZIONALI

VITA

SALUTE

INTEGRITA' FISICA

SENSI, IMMAGINAZIONE PENSIERO

SENTIMENTO

RAGION PRATICA

APPARTENENZA

ALTRE SPECIE

GIOCO

CONTROLLO PROPRIO AMBIENTE

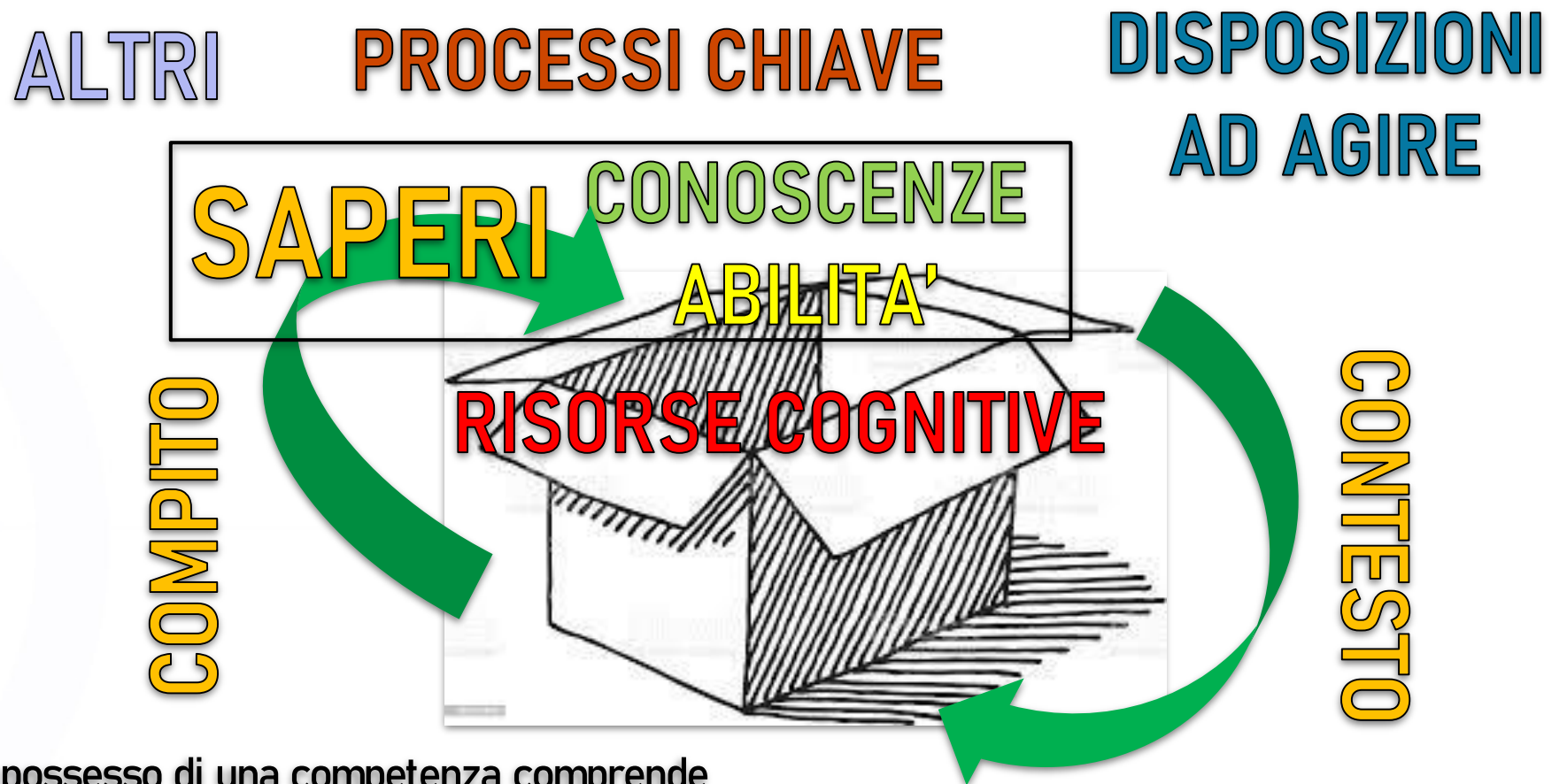
Competenza



Comprovata capacità di
usare in situazioni

CONOSCENZE,
ABILITA',
CAPACITA'
PERSONALI
METODOLOGICHE

(M.Castoldi)



Il possesso di una competenza comprende

CONOSCENZE
SAPER FARE
ATTITUDINI

Le tre idee associate al concetto di competenza:

SITUAZIONE
COMPLESSITÀ

PRESTAZIONE (si valuta solo osservando una performance)

In molti casi, a scuola si valutano
saperi (NOZIONI) e saper fare
(PROCEDURE), non strategie né
competenze.

NORMA
AMBITO EURISTICO
NEUROPEDAGOGIA
TEORIE

Neuropedagogia



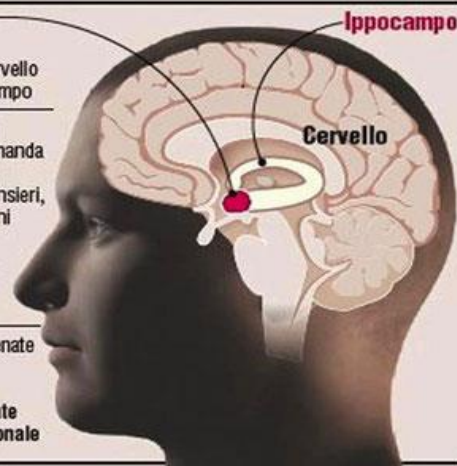
Il cuore delle emozioni

AMIGDALA

Si trova nel lobo temporale del cervello davanti all'ippocampo

Archivia le nostre emozioni e ci comanda di reagire ad una situazione con pensieri, emozioni e reazioni fissate quando si sono verificati, in precedenza, eventi simili

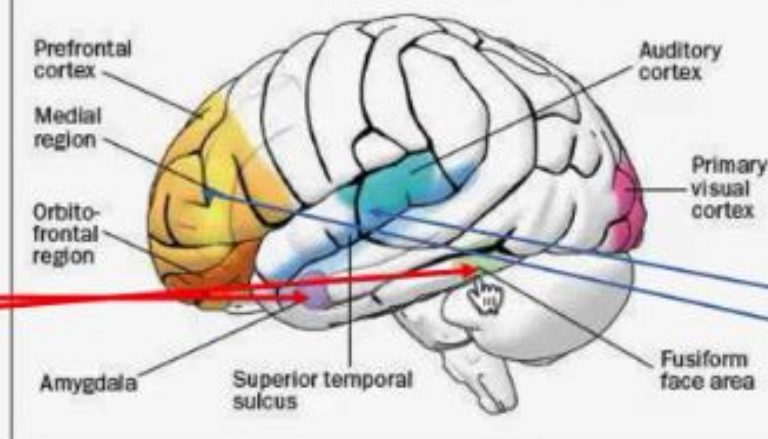
Le emozioni scatenate dall'amigdala scaturiscono indipendentemente dal pensiero razionale



L'AMIGDALA è propria degli invertebrati, una sezione dell' encefalo umano nel SISTEMA LIMBICO in cui troviamo le EMOZIONI PRIMARIE (RABBIA, PAURA, ISTINTO DI SOPRAVVIVENZA..) PROCESSA LE REAZIONI EMOTIVE E NE CONSERVA IL RICORDO.

Il cervello sociale: percepire le emozioni altrui

La percezione delle emozioni degli altri si basa sulla collaborazione di varie regioni cerebrali. La lettura delle espressioni facciali altrui attiva l'amigdala, che si connette con l'area fusiforme facciale legata al riconoscimento dei volti. La corteccia prefrontale mediale e il solco temporale superiore reagiscono all'umore altrui, indipendentemente che sia espresso dalla volto o dalla voce.



Percepire le emozioni espresse da un volto.

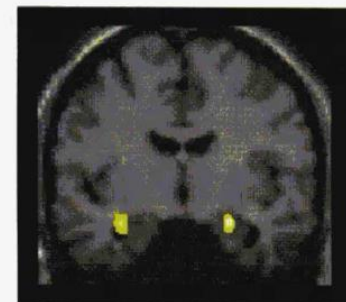
L' amigdala si attiva durante la risposta emozionale di paura, ansia e rabbia

La stimolazione elettrica dell' amigdala:

induce risposte emozionali specialmente associate a rabbia, paura e ansia; la sua disattivazione farmacologica (benzodiazepine, oppio) attenua la risposta emozionale e la sua distruzione praticamente la abolisce

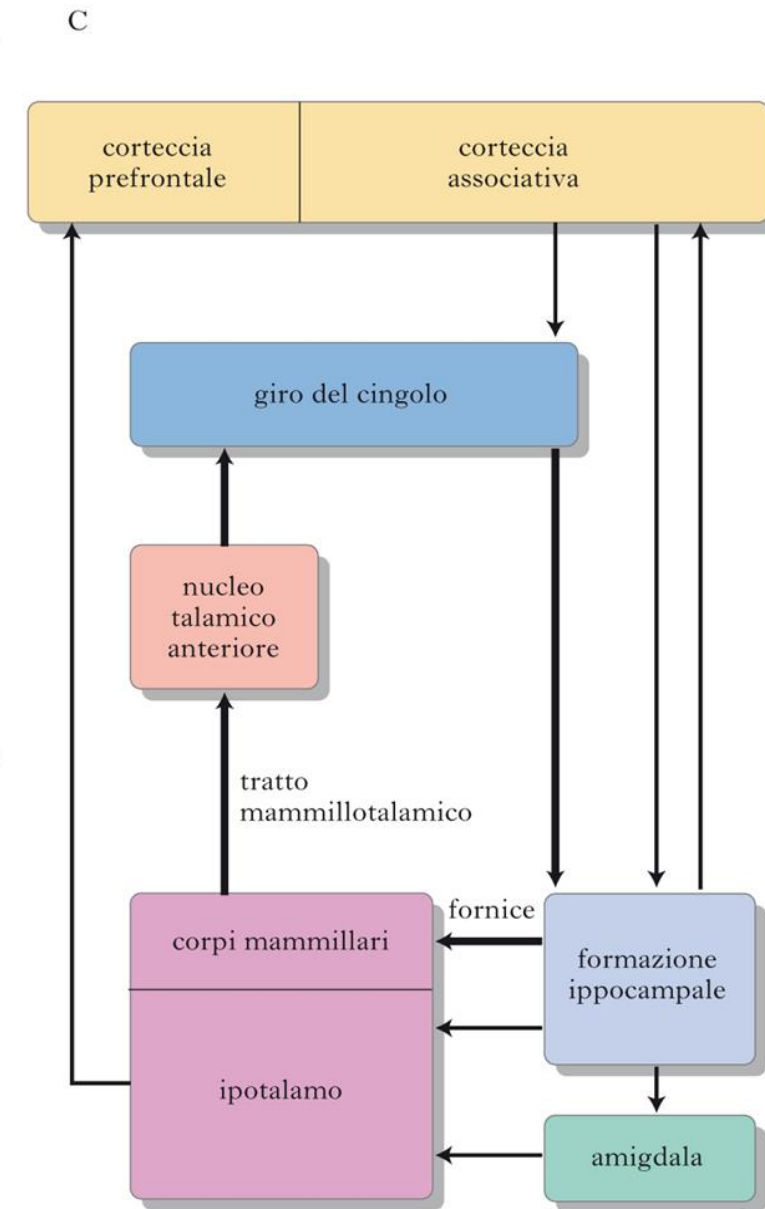
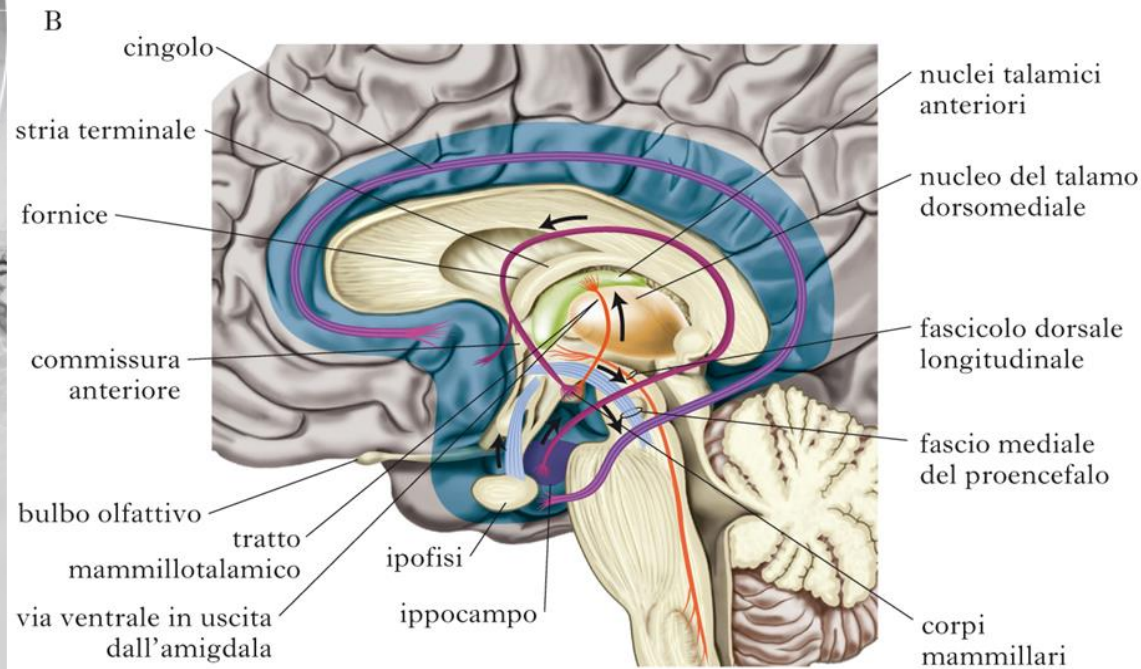
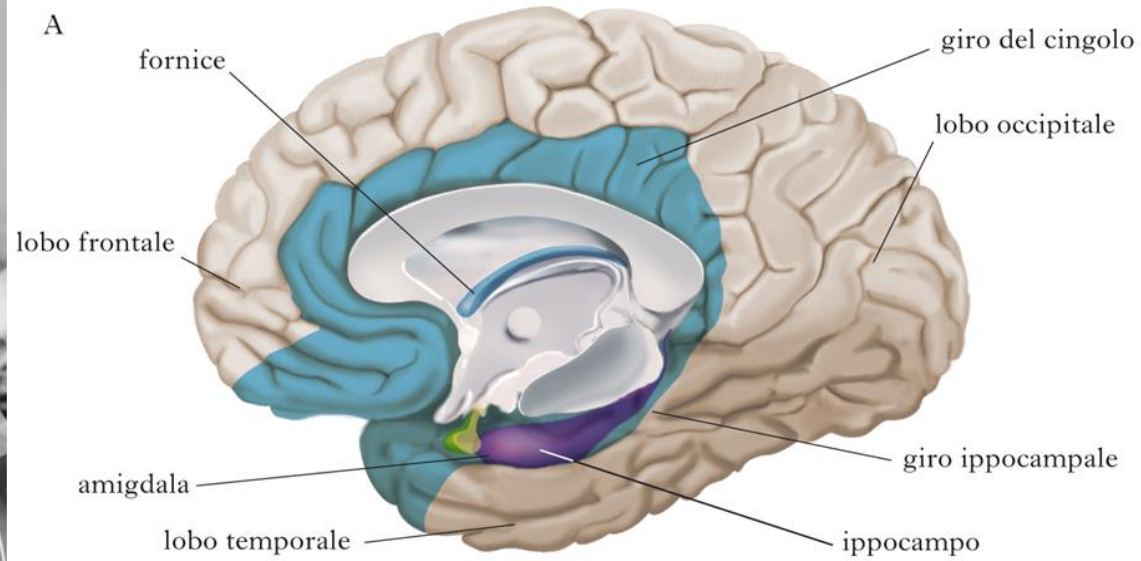
Stimoli visivi che mostrano visi impauriti:

inducono nel soggetto umano una significativa attivazione bilaterale dell' amigdala (in colore giallo nella figura, che mostra una sezione coronale del cervello umano)



Percepire le emozioni non espresse da un volto (non visive)

Neuropedagogia





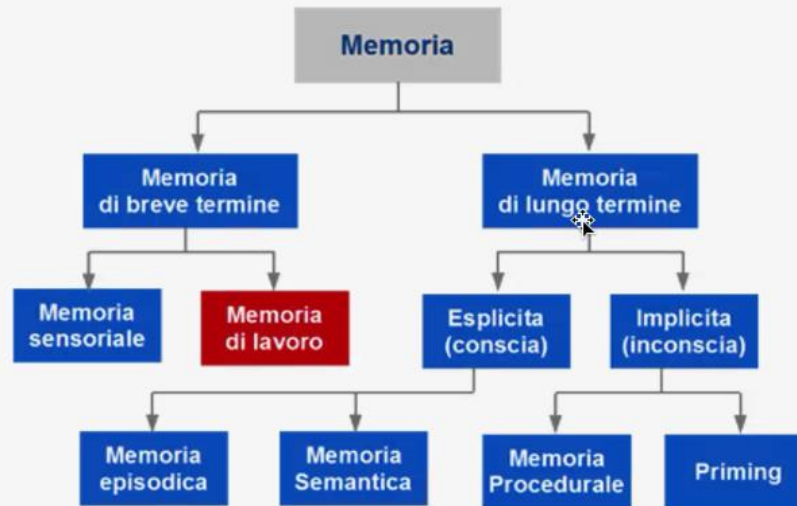
DISTURBI PERCETTIVI IN ETA' EVOLUTIVA

Il disturbo dell'elaborazione sensoriale (SPD, noto anche come disfunzione di integrazione sensoriale) è una condizione in cui l'integrazione multisensoriale non viene adeguatamente elaborata al fine di fornire risposte appropriate alle esigenze dell'ambiente. Il disturbo di elaborazione sensoriale è presente in quasi tutte le persone con disturbi dello spettro autistico.



Sensory Processing Disorder Categories and Subtypes

Sensory Modulation Disorder (SMD)	Sensory overresponsivity (SOR) Sensory underresponsivity (SUR) Sensory seeking/craving (SS)
Sensory-Based Motor Disorder (SBMD)	Dyspraxia (coordination) Postural disorders
Sensory Discrimination Disorder (SDD)	Visual Auditory Tactile Vestibular Proprioception Taste Smell



POTENZIARE LA PERCEZIONE NEL BAMBINO

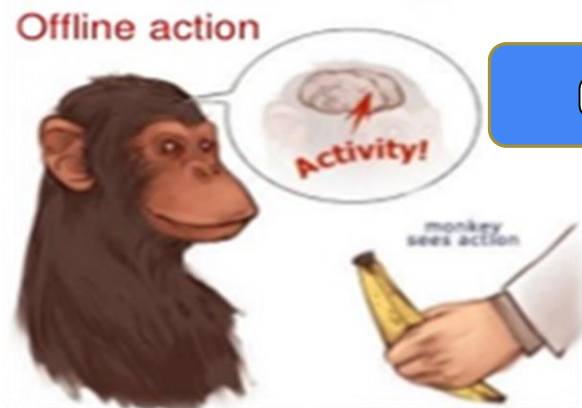
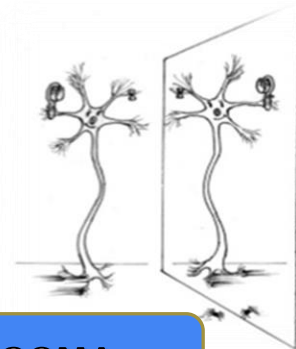
PERCEZIONE VISIVA	Vista	Segnali esterni	<i>Imparare a muoversi con rapidità, valutare le distanze, cogliere le differenze, evitare gli ostacoli, prevedere reazioni motorie.</i>
PERCEZIONE CINESTETICA	Tutto il corpo: tendini, ossa-muscoli, articolazioni, abirinto	Segnali interni ed esterni	<i>Percepire l'intensità del movimento e ampiezza del movimento, dello spazio circostante, sensibilità alla pressione, equilibrio statico e dinamico.</i>
PERCEZIONE TATTILE	Tutto il corpo In superficie	Segnali esterni, in superficie	<i>Sentire le caratteristiche fisiche degli oggetti, manipolazione degli oggetti, coordinazione dei movimenti.</i>
PERCEZIONE UDITIVA	Udito	Segnali esterni	<i>Percepire e mantenere i ritmi, adeguarsi al ritmo degli altri.</i>



Neuroni specchio

Negli anni 90 RIZZOLATI a PARMA
Scopre l'esistenza dei **NEURONI SPECCHIO** studiando
l'AREA F5 della corteccia premotoria nei macachi.

Sono attivi anche in **OSSERVAZIONE**
Sono **CELLULE NERVOSE BIMODALI**:
ONLINE ACTION **OFFLINE ACTION**



COINVOLGIMENTO DEI NEURONI SPECCHIO NELL'EVOLUZIONE DELLA PERSONA

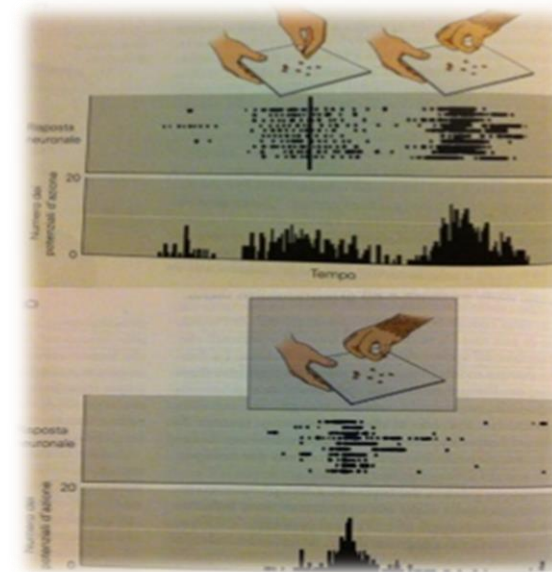
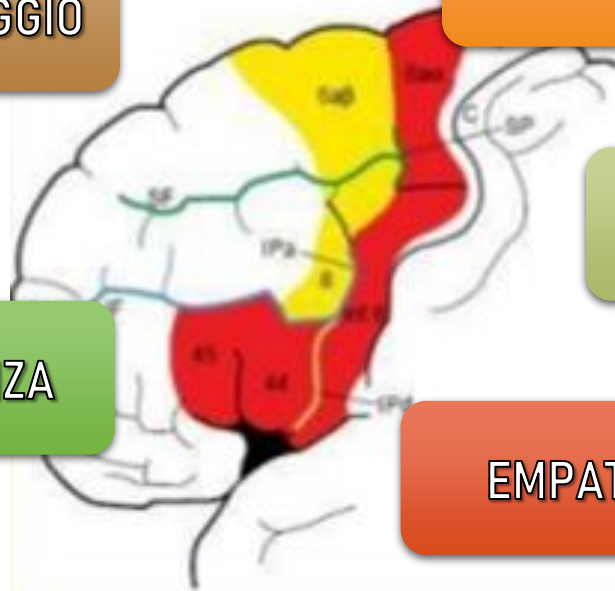
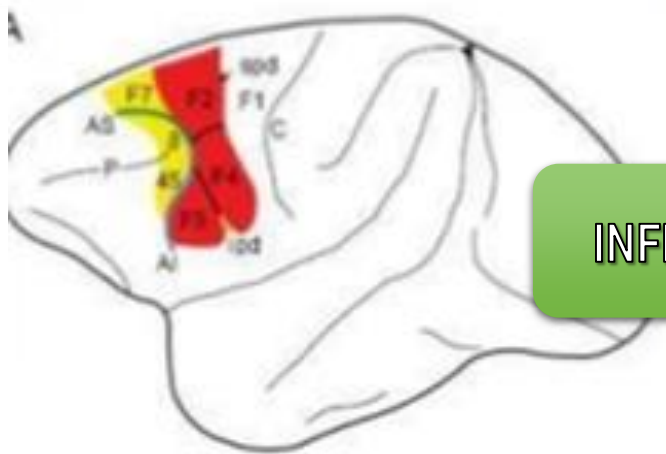
LINGUAGGIO

EMOZIONI

IMITAZIONE

INFERENZA

EMPATIA



**NORMA
AMBITO EURISTICO
NEUROPEDAGOGIA
TEORIE**

Everyday cognition

Didattica Generale seconda edizione

CONOSCENZE PREGRESSE

RELAZIONI

CONTESTI

MISCONCEZIONI

EVERYDAY COGNITION

**PROCESSI DI
APPRENDIMENTO**

AMBIENTE

SVILUPPO INDIVIDUALE

NECESSITA' SOCIALI

COOPERAZIONE

ATTIVITA'

BISOGNI

«Lo sviluppo cognitivo e le conoscenze nei diversi ambiti del sapere non consistono nell'acquisizione passiva di conoscenze ed abilità ma si compiono in un PROCESSO ATTIVO di TRASFORMAZIONE del modo di pensare, percepire, comunicare, ricordare, classificare, riflettere, pianificare, porsi e risolvere problemi dell'individuo»

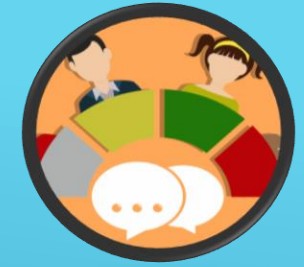
BARBARA ROGLOFF

Episodi di Apprendimento Situato

Elisabetta Nigris Università Bicocca



COMPITI
FRAMEWORK CONCETTUALE
STIMOLO
CONSEGNE



SVOLGE
ASCOLTA
LEGGE
COMPRENDE

OPERATORIA
LRN BY DOING

TEMPI ATTIVITA'
LAVORO

PRODUCE
CONDIVIDE

RISTRUTTURATIVA
REFLECTIVE LRN

VALUTA
CORREGGE
CONCETTUALIZZA

ANALIZZA
RIFLETTE

Episodi di Apprendimento Situato

Pier Cesare Rivoltella

PREPARATORIA

LETTURA
RICERCA
ANALISI
ESPERIENZA

ANTICIPAZIONE

OPERATORIA

FRAMEWORK CONCETTUALE
STIMOLO

CONSEGNA - PIANO DI LAVORO
ADAPTIVE DECISION MAKING

*Goldberg
2005*

RISTRUTTURATIVA

DEBRIEFING
METACOGNIZIONE



CRESCERE IN CONOSCENZA
CONDIVISIONE
PARTECIPAZIONE
TRASFORMAZIONE INNOVAZIONE
RIFLESSIONE ESPERIENZA

Blended
Learning
E-tivities
Coaching

Percorso misto

Microattività



FINALITA' EDUCATIVE

RICOMPOSIZIONE SAPERI
INTERATTIVITA' E SCAMBIO
PROPOSTE PROVOCATORIE
PEDAGOGIA DEL PROGETTO
LUOGO DI RICERCA CULTURALE
MULTILINGUAGGIO

*Merieu
2012*

FINALITA' DOCENZA

SUPERARE ARROCCO
CAMBIARE PUNTEGGIATURA
ACCETTARE CAMBIAMENTO
INDIVIDUARE TEMI DI RICERCA

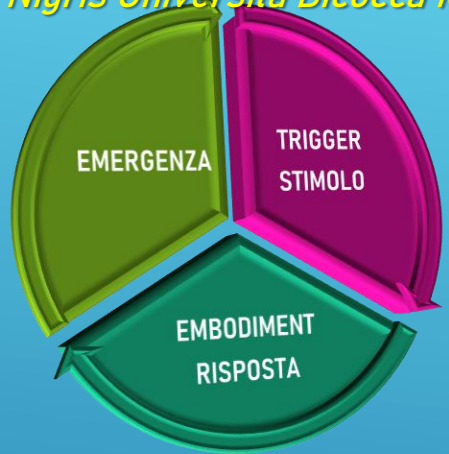
PRINCIPI DI SEMPLISSITA'

*Berthoz
2011*

INIBIZIONE
UMWELT - SPECIALIZZAZIONE E SELEZIONE
ANTICIPAZIONE PROBABILISTICA
PRINCIPIO DELLA DEVIAZIONE
COOPERAZIONE E RIDONDANZA
SENSO

Didattica Enattiva *Varela 1993*

Elisabetta Nigris Università Bicocca Milano



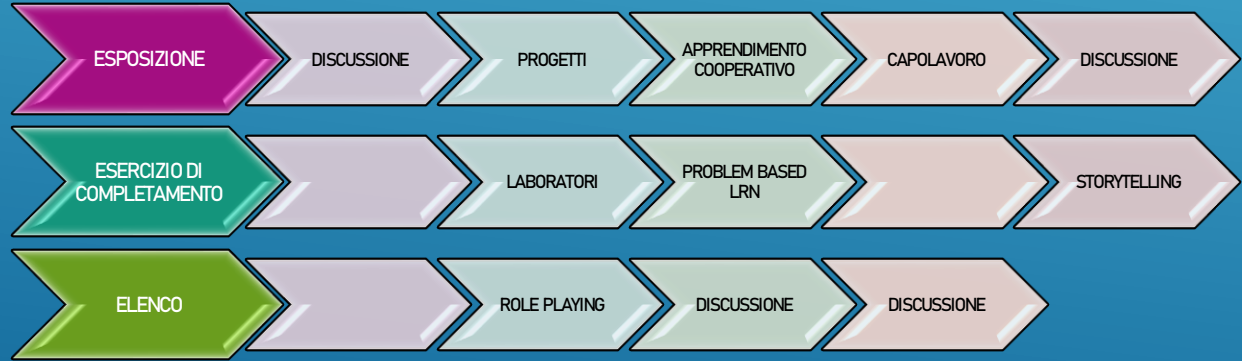
Problem based learning *Barrows 1986*

Elisabetta Nigris Università Bicocca



Autopoiesi

Embodiment
(mente/ambiente)



DOCENTE

PROGETTAZIONE

- PROGETTAZIONE DIDATTICA ED ANALISI DEL CONTESTO

AZIONE

- PRODUZIONE DI CONOSCENZA ED ANALISI IN AZIONE

RIFLESSIONE

- RIDEFINIZIONE

ASPETTATIVE

- BISOGNI, CONOSCENZE PREGRESSE

AZIONE

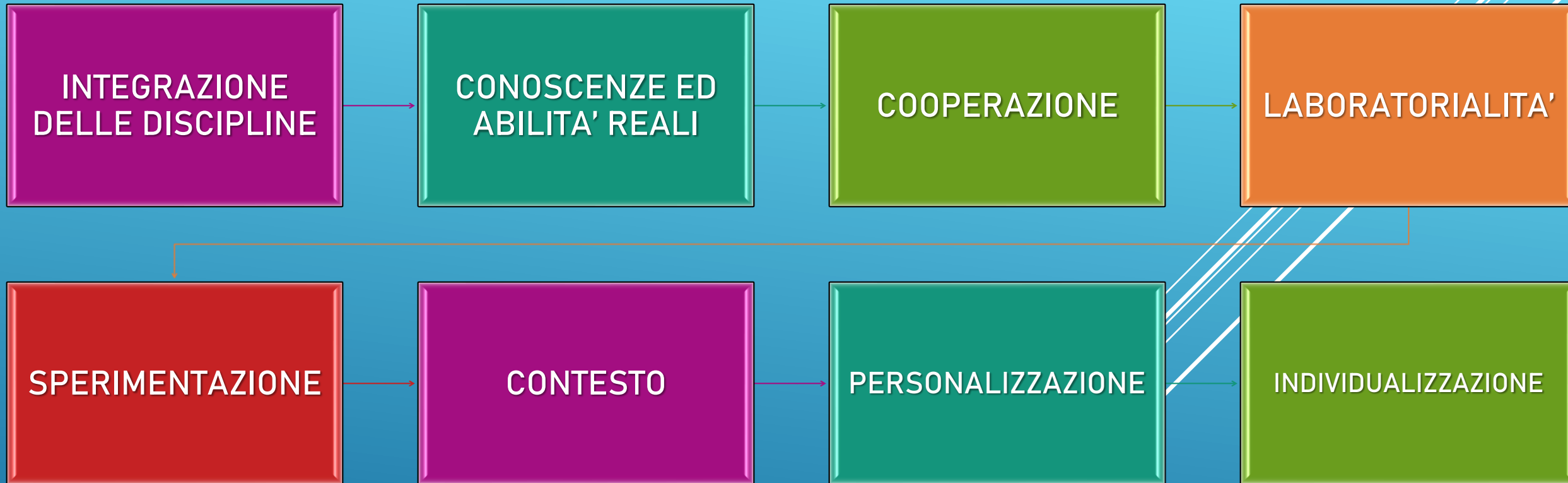
- PRODUZIONE DI CONOSCENZA ED ANALISI IN AZIONE

RIFLESSIONE

- RIMAPPATURA E RIDEFINIZIONE

STUDENTE

Progettazione didattica ed ambienti di apprendimento



L'OBIETTIVO NON E' IL COMPITO/ATTIVITA'/LAVORO

L'attenzione è sulla capacità di realizzare il compito più che sulla sua esecuzione.

A scuola la realizzazione del compito/attività non è il fine ultimo ma uno strumento per capire se l'allievo ha compreso e dunque acquisito concetti e operazioni mentali

Apprendimento autentico

L'obiettivo della Valutazione Autentica è quello di verificare non solo ciò che un o studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa **Wiggins, 1990**

COMPITO AUTENTICO

RICHIESTA DI UN PRODOTTO/PRESTAZIONE DI QUALITÀ
ANTICIPATO

REALE ED AUTENTICO

NUOVO

COMPLESSO

ITERATTIVO

EDIDENZA DIRETTA

CONSENTE FEEDBACK

Wiggins 1998

RILIEVO NEL MONDO REALE

APERTI AD INTERPRETAZIONI

COMPLESSI DA RICHIEDERE LUNGHE ESPLORAZIONI

APERTI A SOLUZIONI E RISULTATI DIFFERENTI

COLLABORAZIONE

RIFLESSIONE

Reeves, Herrington, Oliver 2002

DIFFERENTI TEMATICHE

INTEGRATI CON LA VALUTAZIONE

SI CONCLUDONO CON UN PROGETTO FINITO

VARIETÀ DI RISORSE

TARGET

TEMPI

OdA

ATTIVITA' AUTENTICHE

CONTESTO

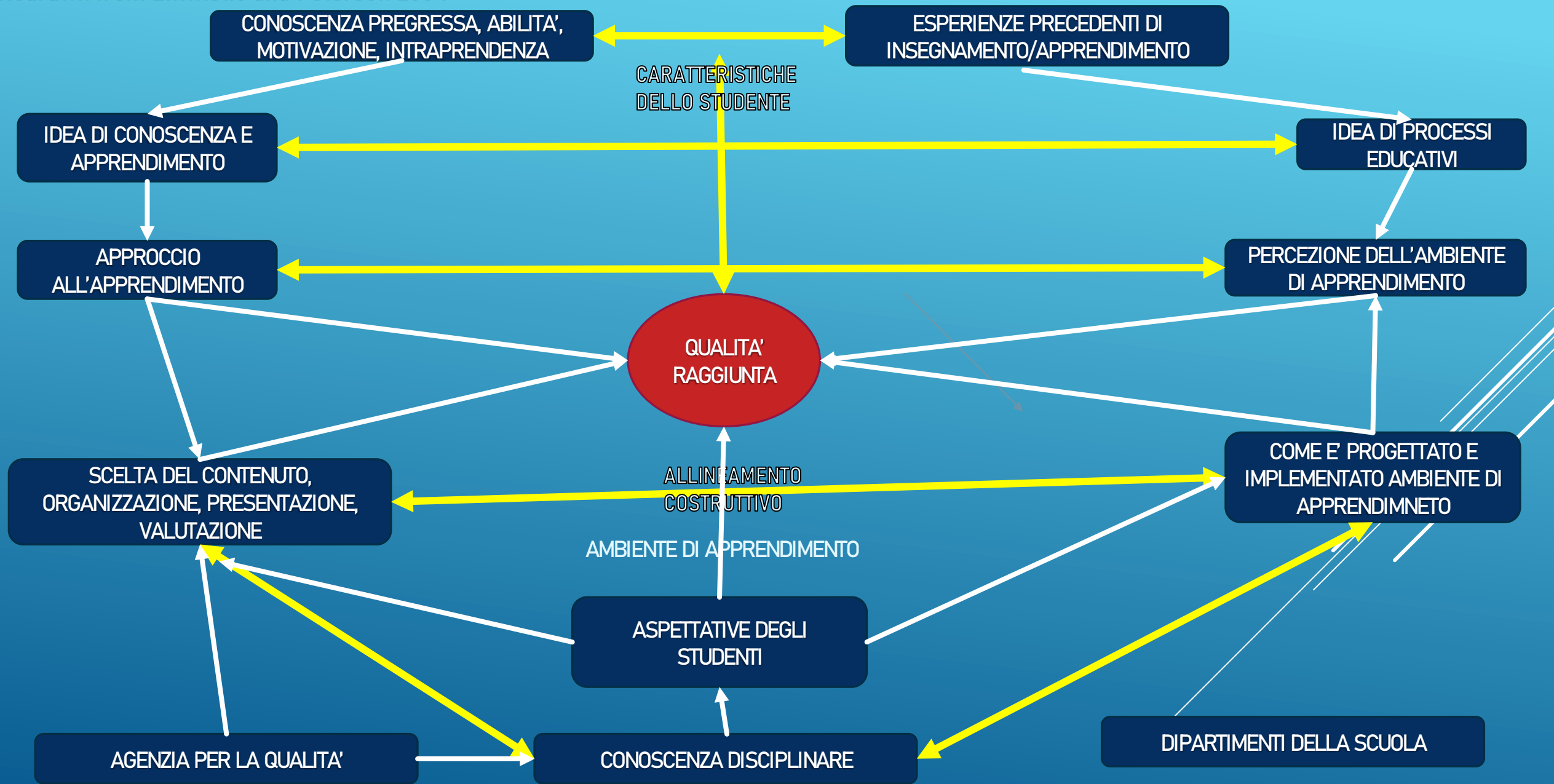
SFIDE

STRUMENTI

VALUTAZIONE

Influenze sull'apprendimento

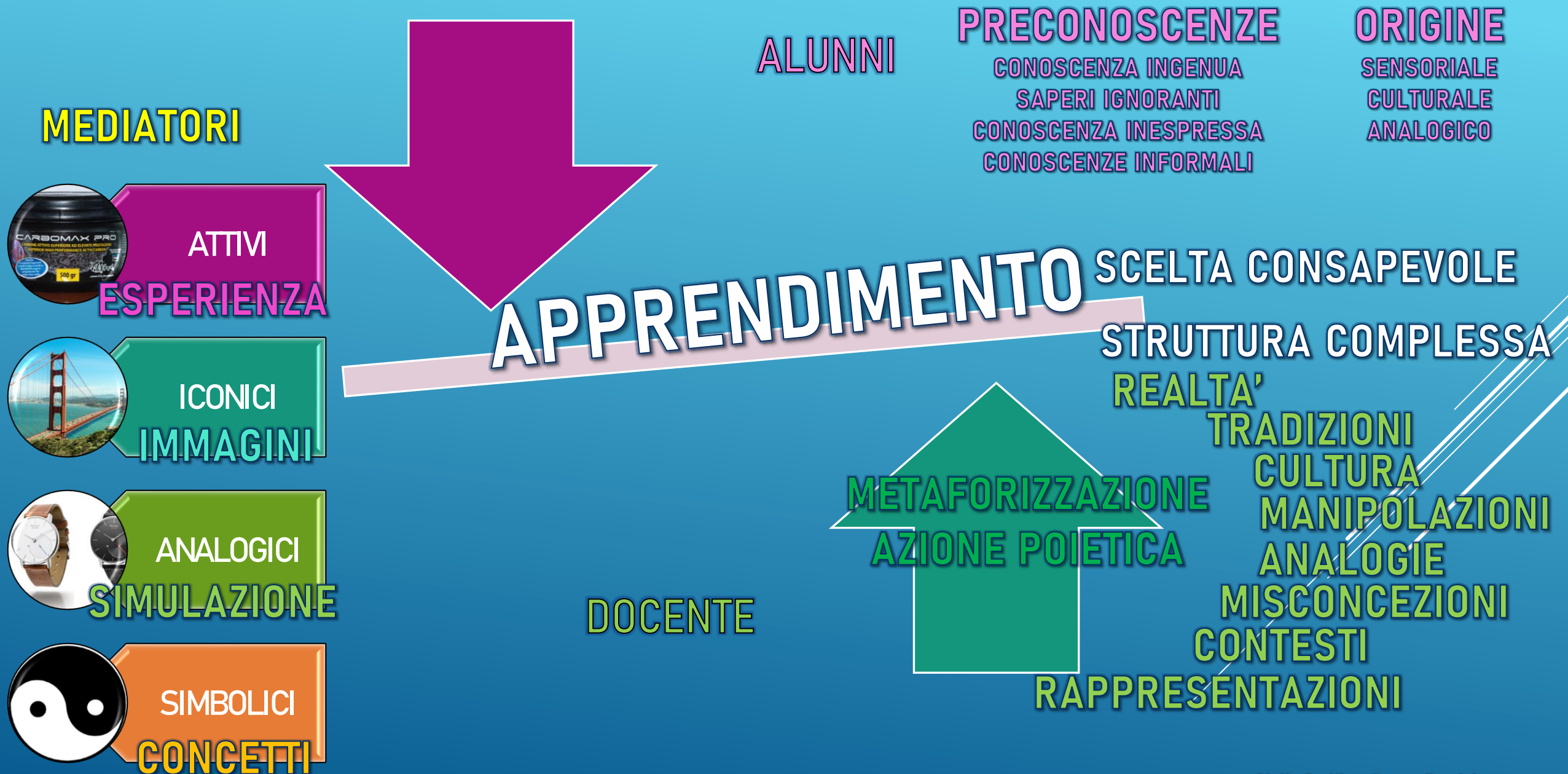
Redrawn from Entwistle and Peterson 2004



Mediazione dell'apprendimento

Damiano, Doyle da Didattica Generale seconda edizione

La riflessione sulla realtà ci restituisce un'ombra di verità





Didattica e Buone Pratiche

<https://www.menti.com/al9dypqh2fsp>



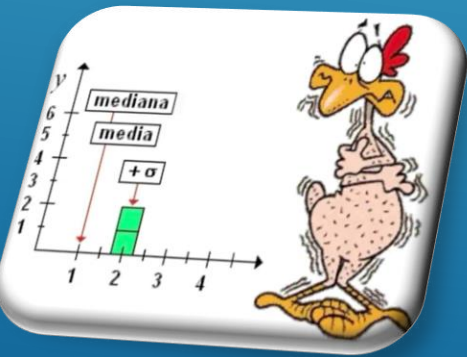
A close-up of a human eye with a blue iris, looking directly at the camera. The eye is framed by a white circular graphic with a crosshair and tick marks, resembling a target or a focus point. The text "METODO COMPETENZA MODELLI" is centered over the eye.

METODO
COMPETENZA
MODELLI

Studenti

«L'elaborazione di un giudizio che tenga conto dell'insieme delle manifestazioni di competenza, anche da un punto di vista evolutivo, non può basarsi su calcoli di tipo statistico, alla ricerca di medie»

Linee Guida Istituti Prof.li



SOLI



CONOSCENZA



MEMORIZZAZIONE



APPLICAZIONE



COSTRUZIONE



TRASFORMAZIONE

SOFISTI

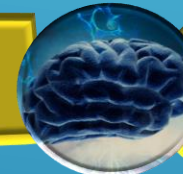
O..BEN ACCOMPAGNATI



IMITAZIONE



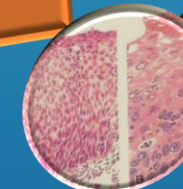
INTERAZIONE



AGGIUSTAMENTO



SCAMBIO



ADATTAMENTO

O... SOCRATICI

Metodo

Cohen 1999

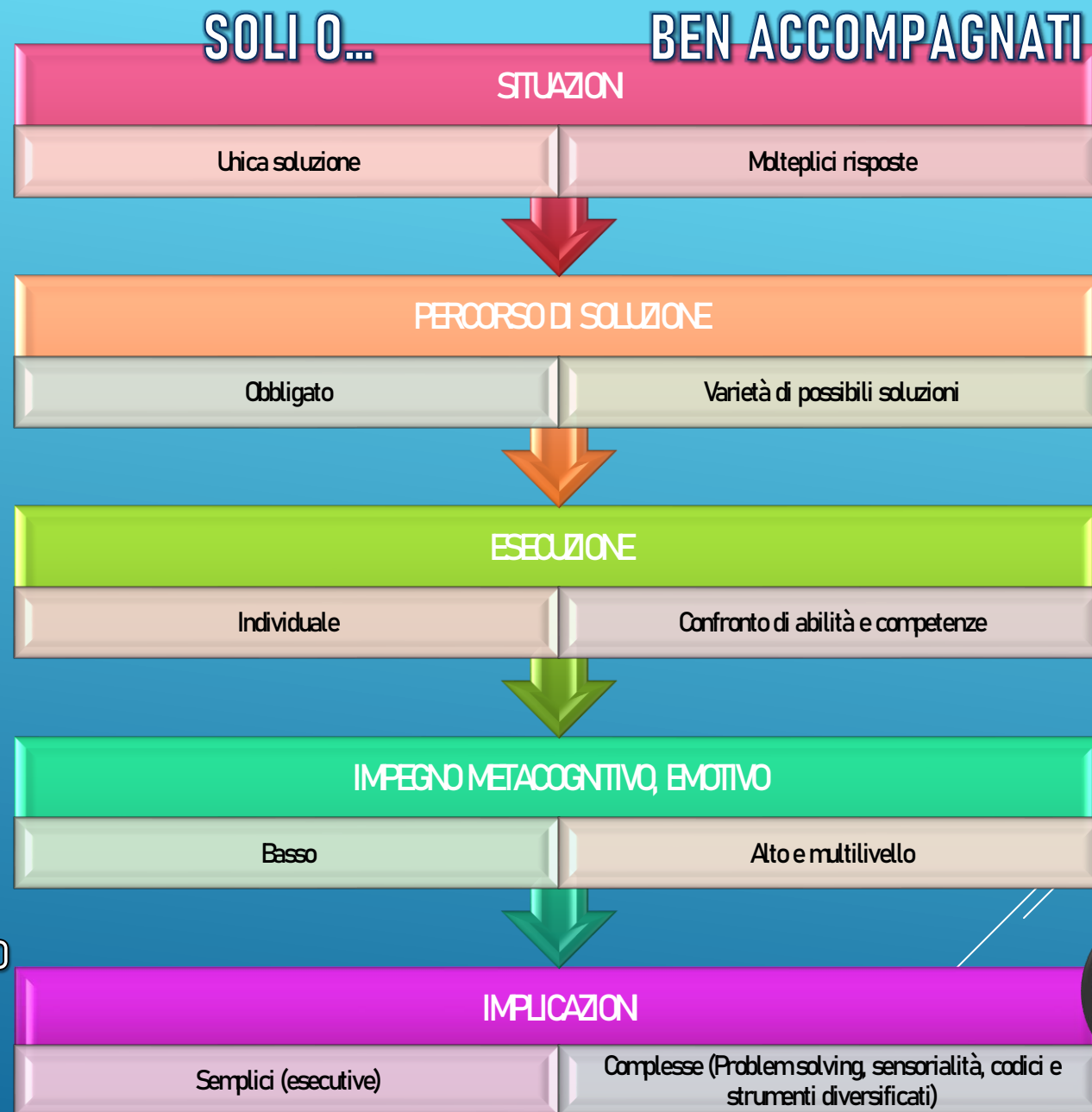


Compila la scheda...
Fai le operazioni...
Ripeti le tabelline...
Studia le regole...
Sottolinea...

La scuola di ieri

ADDESTRATRICE
ANAFFETTIVA
GIUDICATRICE
DEL CONTROLLO
SELEZIONATRICE
IMPOSITIVA
COERCITIVA
DEL PROFITTO

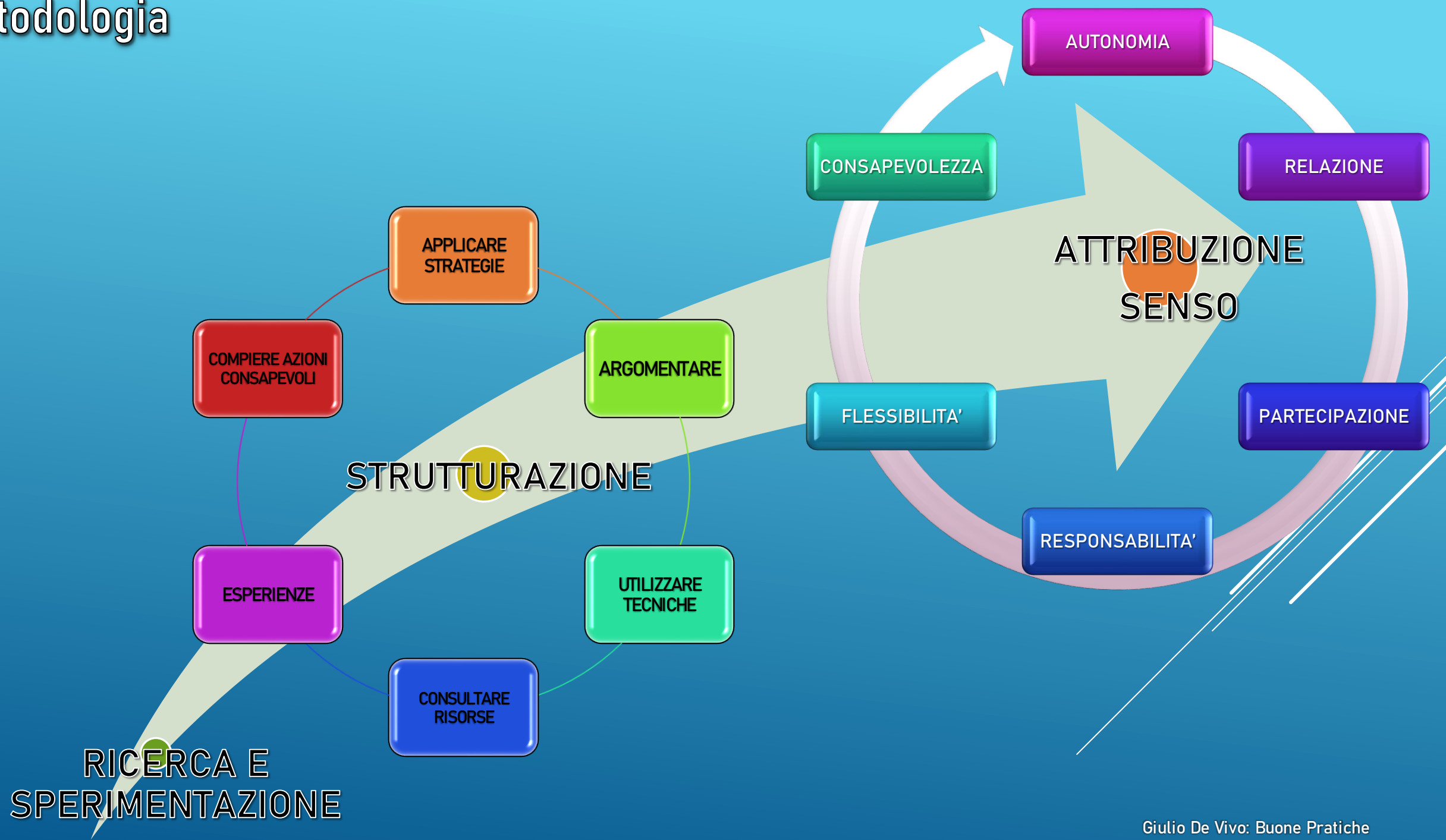
NOZIONISMO
ADDESTRAMENTO ACRITICO
COMUNICAZIONE IMPOSTA (UNIDIREZIONALE)
VALUTAZIONE SOMMATIVA COMPULSIVA
AUMENTA IL POTERE INIBITORIO DELL'ERRORE
AMMAESTRAMENTO E LEZIONE FRONTALE
CONTENERE LA PRESSIONE DEL COSTANTE GIUDIZIO
PEDAGOGIA BANCARIA
ERRORE DISVALORE
IMPOTENZA APPRESA



Mappe concettuali...
Orienteeering...
Autobiografia...
Problemi quotidiani...



Metodologia





OBIETTIVI



**EVIDENZE DELLE
COMPETENZE**



FEEDBACK



MUTUO AIUTO



**STUDENTE
COSTRUTTORE ATTIVO**



Apprendistato Cognitivo



LA DIDATTICA
ACCOMPAGNA,
SOSTIENE
MONITORA

BRUNER

SCAFFOLDING

VYGOTSKJI

PROSPETTIVA DINAMICA
ZONA DI SVILUPPO PROSSIMALE



ESEMPIO



ALLENAMENTO



ASSISTENZA



ALLONTANAMENTO

**FASI PER L'AUTONOMIA
COGNITIVO EMOTIVA**

Fate sparire la pedana sulla quale troneggia la vostra cattedra; questa diventerà molto semplicemente un tavolo come gli altri, al livello e alla stregua degli altri tavoli. Di colpo vedrete la vostra classe con altri occhi e anche i vostri allievi vi vedranno con altri occhi. *C.Freinet 1963*

Il valore
dell'azione



AZIONE

**SIGNIFICATO
MOTIVAZIONE
DIREZIONE
CONTINUITA'
INTEGRAZIONE
TRASFERIBILITA'**

DIDATTICA

**METODO
COMUNICAZIONE
ORGANIZZAZIONE**



«La sola attività non costituisce esperienza. E' dispersiva, centrifuga, dissipante... Un'esperienza è valida nella misura in cui conduce a percepire certe connessioni o successioni ed ha un valore di conoscenza nella misura in cui è cumulativa o ammonta a qualcosa o ha un significato» **DEWEY**

I dispositivi

Elisabetta Nigris Università Bicocca Milano

«Insieme dei gesti, degli atti in cui si svolge il processo di insegnamento/apprendimento, in un dato contesto didattico, scolastico, legislativo e sociale, utilizzando diversi strumenti/materiali, compiti e consegne, metodologie» NIGRIS

INTENZIONE **ORGANIZZAZIONE** **MOVENTE** **AZIONE**
SPAZI, MATERIALI, STIMOLI MEZZI, STRUMENTI, MODALITA'

DOCUMENTI MINISTERIALI (IN 2012)
AMBITI DISCIPLINARI
DESTINATARI
*CURRICOLO IMPLICITO

SPAZI
TEMPI E METODI
COOPERAZIONE E CONDIVISIONE
GRADO DI STRUTTURAZIONE
SCAFFOLDING
REGOLE CONDIVISE
COMUNICAZIONE
CONOSCENZE

*I componenti dell'azione non oggetto di progettualità esplicita, intenzionale, tra CONTENUTI e RELAZIONE



I dispositivi

Elisabetta Nigris Università Bicocca Milano



OBIETTIVI

**AMBITI DEL SAPERE
CAMPI DI ESPERIENZA**

MOTIVAZIONE

IN 2012

**ETA' E
LIVELLO
TIPOLOGIA DI
GRUPPO**

SENSO

IL DISPOSITIVO è la STRUTTURA DEI SISTEMI PROCEDURALI, piano imprescindibile di riferimento per qualunque intento di PROGETTAZIONE FORMATIVA... Il concetto di DISPOSITIVO ribadisce la centralità del MOMENTO METODOLOGICO, E' attivazione di un CAMPO DI ESPERIENZA in cui risulta essenzialmente in gioco, oltre all'apparato istituzionale, la logica organizzativa interna, le cui valenze educative consistono principalmente nella dimensione SIMBOLICA, FUNZIONALE, RITUALE, INIZIATICA e PRAGMATICA.

Massa

La scuola di oggi

CONTENUTI DI
APPRENDIMENTO

MODALITA'
DIDATTICHE

ISOMORFISMO

CAPIRE CONOSCERE

COMPRENDERE
PREVEDERE

AGIRE ESPORARE

FARE VISIONARE

COMUNICARE
RELAZIONARE

INTERPRETARE
ATTESTARE

PROGETTAZIONE

OSSERVAZIONE

VALUTAZIONE

ESPERIENZE LABORATORIALI ED EXTRASCOLASTICHE
APPRENDIMENTI CONTESTUALIZZATI ED INTERESSANTI
DIMINUIZIONE LA DISTANZA PROSEMICA
SCUOLA LUOGO DEL SORRISO, GENTILEZZA
EMPATIA E RISPECCHIAMENTO EMOTIVO
SISTEMA DI REGOLE CONDIVISE
DOCENTE TERZO INCLUSO
CLASSE DEMOCRATICA E COOPERATIVA
PIANO DI LAVORO INDIVIDUALIZZATO/COLLETTIVO
MATURARE CAPACITAZIONI E COMPETENZE
EDUCARE NELLA COMUNITA'

OSSERVAZIONE E VALUTAZIONE FORMATIVA
DOCUMENTAZIONE E BANCA DATI CONDIVISA
CONDIVISIONE E LAVORO DI SQUADRA
LABORATORI ED APERTURA AL MONDO
EDUCAZIONE PERMANENTE
COMUNITA' DI PRATICHE



(ROGERS; LUMBELL)

*L'acquisizione di conoscenze avviene NON PER
SOSTITUZIONE ma mediante una SIGNIFICATIVA
RIORGANIZZAZIONE (VOSNIADOV 2009)*

Conversational framework

Laurillard

MODALITA' DI APPRENDIMENTO

ACQUISIZIONE
DISCUSSIONE
PRATICA
RICERCA
COLLABORAZIONE

AMBITI

DOCENTE/STUDENTE
STUDENTE
AMBIENTE
RIFLESSIONE

CONCETTO

GENERATE/MODULATE:
PRODUZIONE
REVISIONE
RIORGANIZZAZIONE
REGOLAZIONE

INSEGNAMENTO SCIENZA DELLA PROGETTAZIONE

CONSAPEVOLEZZA

COLLABORAZIONE

PRINCIPI

PRATICA PROFESSIONALE

UTILITA'/UTILIZZAZIONE

Concetto di competenza

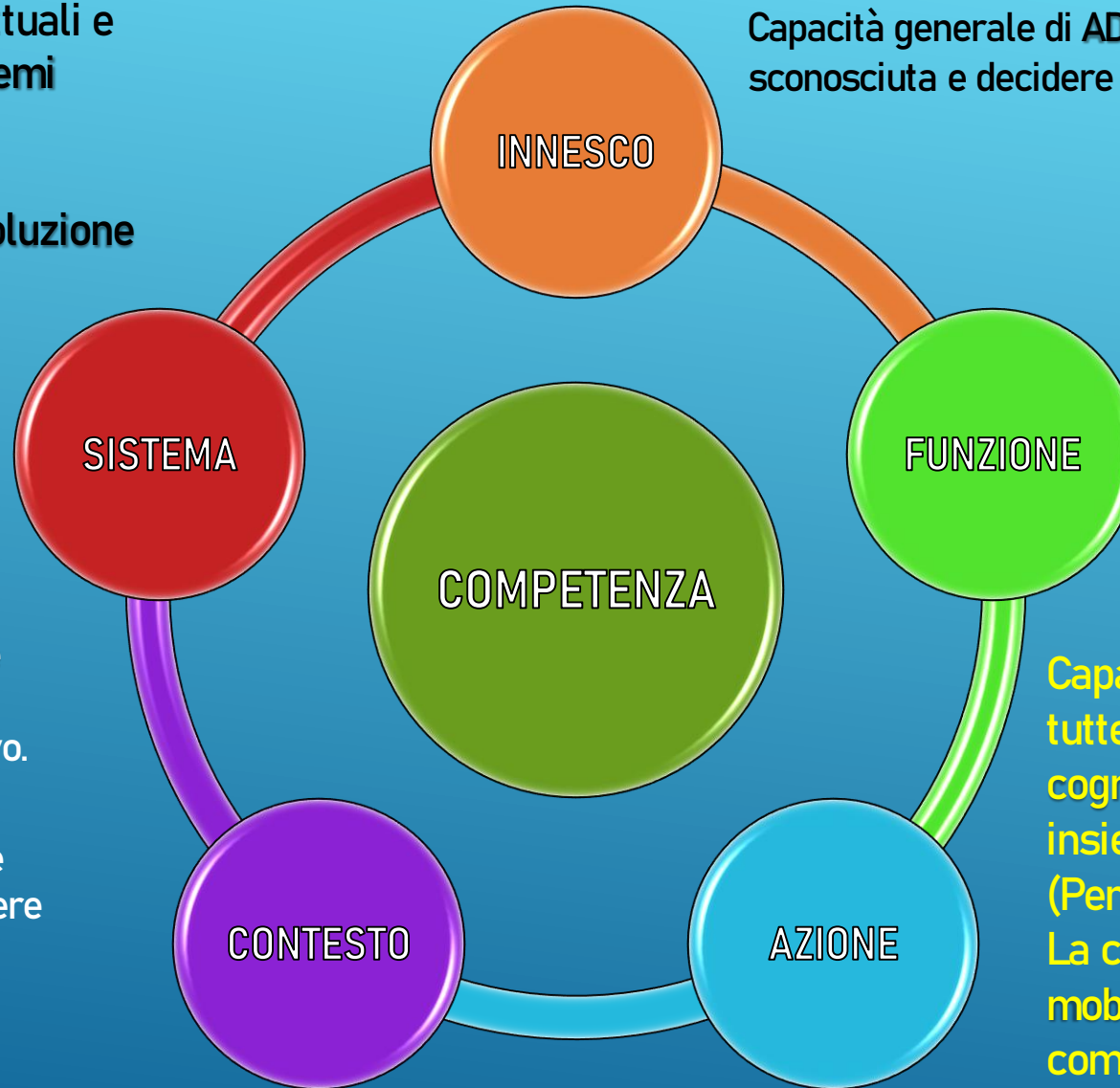
SISTEMA di conoscenze, concettuali e procedurali organizzate in **schemi operativi** che permettono l'identificazione di un compito/problema e la sua **risoluzione** attraverso un'azione efficace”
(Pierre Gillet)

Per trasferire una competenza in situazioni nuove è necessario che il soggetto assuma il progetto di farne uso per risolvere un problema. E' necessaria l'intenzionalità dell'allievo.

La competenza al livello più esperto implica la capacità di interpretare le situazioni, contestualizzare e prendere decisioni.

L'educazione a scuola dovrebbe pertanto occuparsi anche di atti intenzionali e atteggiamenti.

(Dewey, Schön, Rey, Meirieu)



Serie di **REGOLE** che reggono i comportamenti (Chomsky)
Capacità generale di **ADATTARSI AD OGNI SITUAZIONE**, anche sconosciuta e decidere lo scopo da raggiungere (Cartesio)

Atti **OSSERVABILI** raggruppati in un'azione utile (funzionale ad un risultato), comprende conoscenze, saper fare, atteggiamenti.
sapere – saper fare – saper essere
conoscenze (Knowledges), abilità (skills), competenze (competences).

Capacità di un soggetto di far agire tutte o una parte delle proprie risorse cognitive o affettive per far fronte a un insieme di situazioni complesse (Perrenoud).

La competenza è un processo di mobilitazione di risorse. La competenza appartiene al campo del mobilitare, integrare e trasferire le risorse (Guy Le Boterf)

A close-up photograph of a human eye with a vibrant blue iris. The eye is looking directly at the camera. Overlaid on the eye is a white circular graphic with a dashed line and tick marks, resembling a target or a focus point. The text "METODO", "COMPETENZA", and "MODELLI" is centered within this graphic.

METODO
COMPETENZA
MODELLI

Formare per competenze

Trinchero 2018

La competenza è un criterio regolativo e prefigura un cambiamento sostanziale nelle finalità del sistema di istruzione



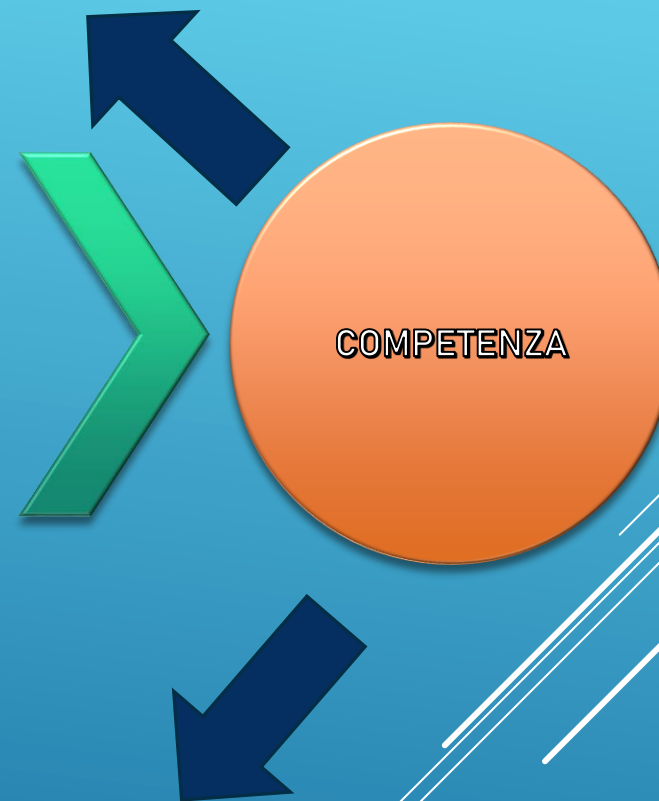
Per affrontare in modo ottimale le sfide che la vita propone non basta avere tanti saperi (come di pensava prima degli anni '80).

La vita ci chiede di gestire efficacemente una molteplicità di situazioni complesse, comprendendole, affrontandole e riflettendo sul nostro operato per adeguarlo a imprevisti e condizioni mutevoli (funzione regolativa)

AUTONOMIA

FUNZIONE FORMATIVA

- RISORSE
- INTERPRETAZIONE
- AZIONE STRATEGICA
- AUTOREGOLAZIONE

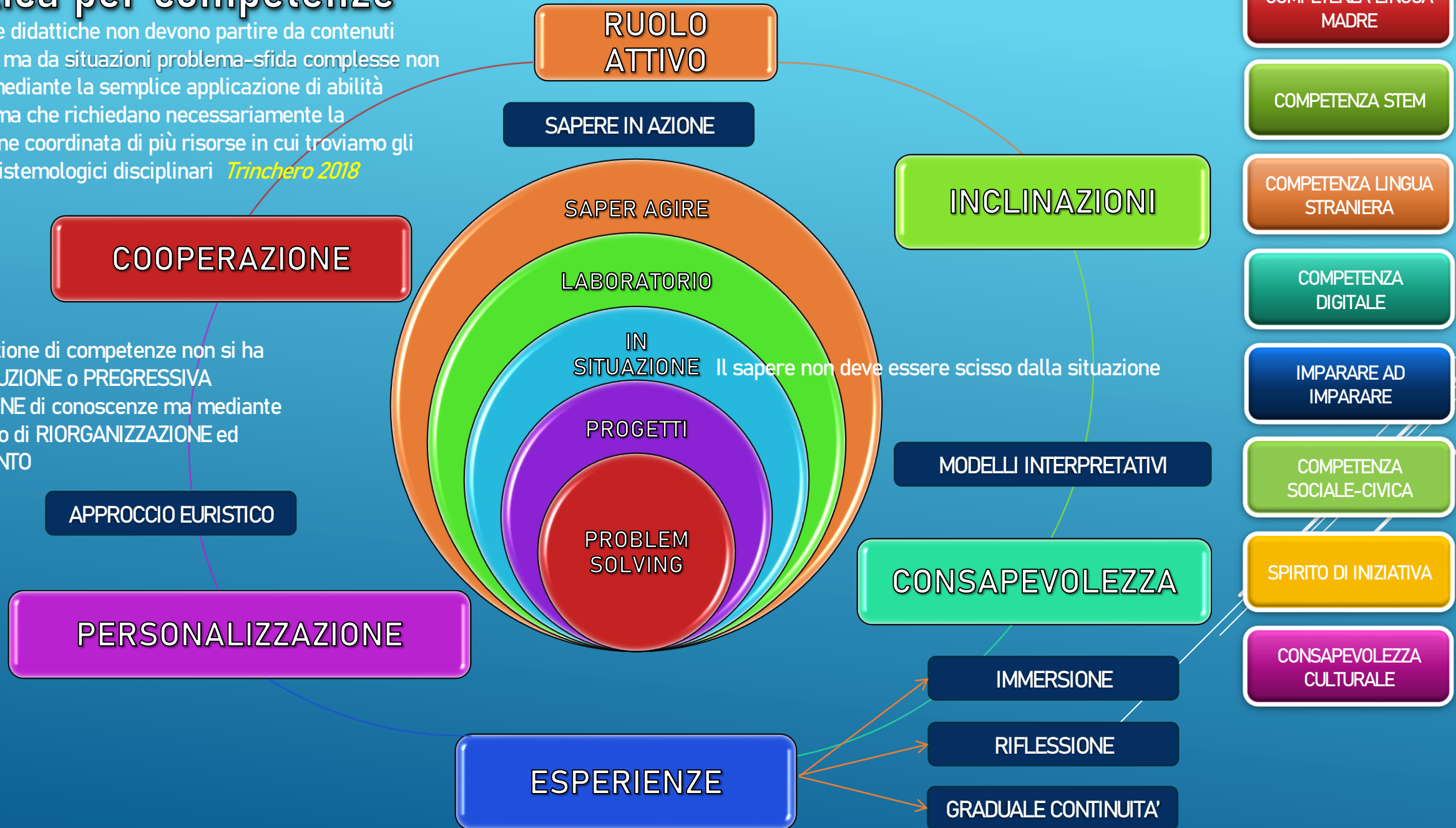


RESPONSABILITA'

Didattica per competenze

Le proposte didattiche non devono partire da contenuti disciplinari ma da situazioni problema-sfida complesse non risolvibili mediante la semplice applicazione di abilità routinarie ma che richiedano necessariamente la mobilitazione coordinata di più risorse in cui troviamo gli impianti epistemologici disciplinari *Trinchero 2018*

La maturazione di competenze non si ha per SOSTITUZIONE o PREGRESSIVA ACQUISIZIONE di conoscenze ma mediante un processo di RIORGANIZZAZIONE ed ADATTAMENTO



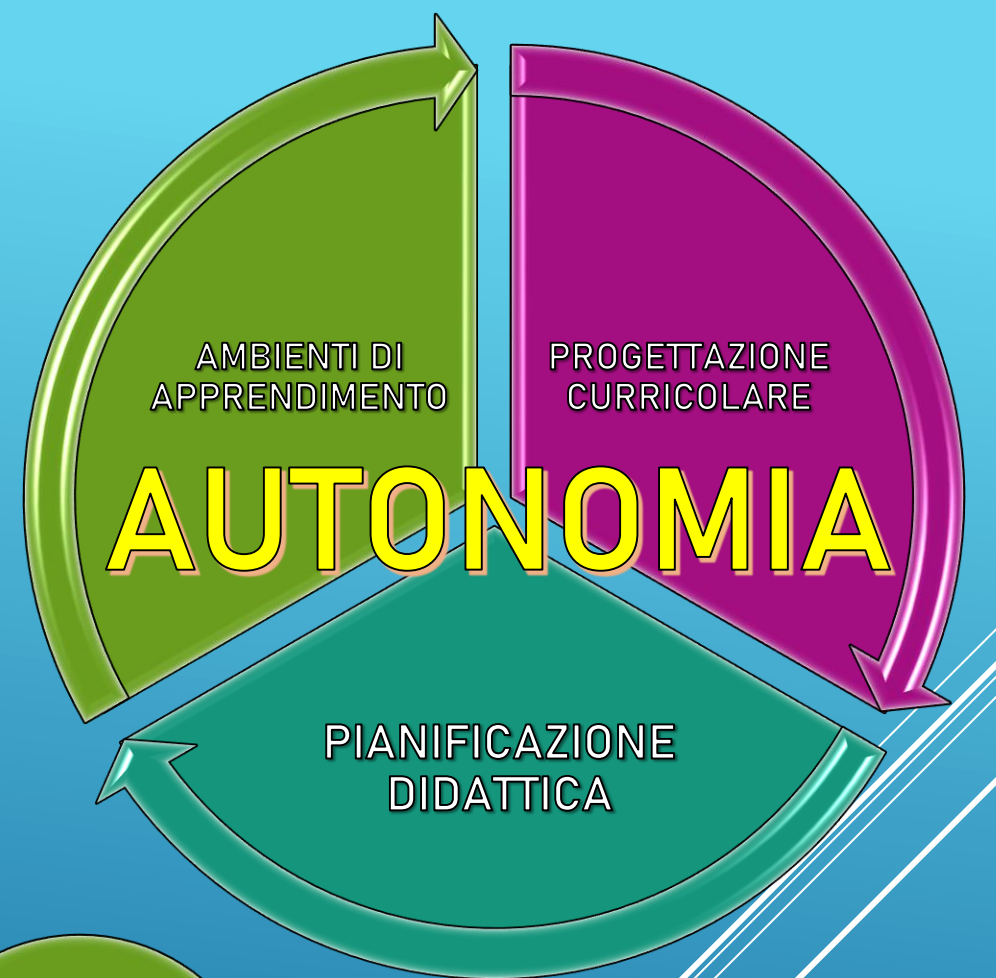
Didattica per competenze

DIDATTICA PER COMPETENZE

Per far acquisire le competenze il **METODO ESPOSITIVO** Ha un'efficacia limitata e selettiva (è produttivo in modo accidentale e solo per un numero ristretto di allievi).

Vanno utilizzati metodi in cui gli allievi siano messi nelle condizioni di **AGIRE** (sia in senso fisico che cognitivo) in direzione di uno **SCOPO**.

I metodi più utili per la prospettiva delle competenze sono la **DIDATTICA PER PROGETTI** e la **DIDATTICA PER PROBLEMI**.



Trasversalità della competenza

COMPETENZA
LINGUA MADRE

COMPETENZA
LINGUA
STRANIERA

COMPETENZA
STEM

COMPETENZA
DIGITALE

IMPARARE AD
IMPARARE

COMPETENZA
SOCIALI-
CIVICHE

SPIRITO DI
INIZIATIVA E
IMPRENDITORIALITÀ

CONSAPEVOLEZZA
ED ESPRESSIONE
CULTURALE

PERSONALI
SOCIALI
IMPRENDITORIALI
CULTURALI

QUALITÀ'

SFIDA

INDIVIDUO
SOCIETÀ
ECONOMIA
INNOVAZIONE

LE BOTERF (1994): La competenza è il processo mediante il quale il soggetto utilizza le risorse di cui dispone per mettere in atto un comportamento efficace. Risiede non nelle risorse da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa che avviene in un determinato contesto ed esprime una specifica expertise. competenza fortemente connotata sul piano socio-culturale → il contesto ne determina l'efficacia, ne orienta il manifestarsi, ne indirizza l'operatività

TRASFERIBILITÀ
OSSERVAZIONI
CONSAPEVOLEZZA

MOTIVO

MODALITÀ'

COMPETENZE
RELAZIONE
METODO
EMPATIA

Riconoscere le competenze

Si punta sul valore della relazione: messa in gioco degli interessi e delle conoscenze che coinvolgono direttamente gli studenti nel processo educativo

Le didattiche per competenze si organizzano e si ristrutturano continuamente mantenendo fermi i punti strategici da perseguire

Lettura e valutazione

PENSIERO PROCEDURALE

UdA

Azioni degli studenti

Lo studente è al centro ed è soggetto attivo:

INCLUSIONE

- **INDIVIDUALIZZAZIONE**

PERSONALIZZAZIONE

Azioni degli insegnanti

PENSIERO DICHIARATIVO

COMPETENZE

Riconoscere le competenze



INDICATORI: «segnali» (osservabili, rilevabili) della presenza di una competenza
SEGNALA la presenza in una determinata situazione. Di solito, quindi, una competenza è espressa da una rosa di indicatori complementari;
ESPRIME le prestazioni da esibire man mano che raggiunge i diversi traguardi;
ESPLICITA le attività operazionali e le prestazioni previste come risultato.

DESCRITTORI: offrono esempi, manifestazioni definite e graduate di una prestazione definita da un indicatore

GRADUA i diversi livelli di raggiungimento di una competenza, in relazione all'indicatore individuato

Le competenze presuppongono una
differente organizzazione dei saperi,
dell'ambiente di apprendimento, delle
attività formative e della valutazione

LA METACOGNIZIONE

include le capacità strategiche, trasversali e trasferibili ossia la riflessività
permette di mettere a frutto in situazioni diverse le conoscenze e le abilità
presiede l'attivazione delle tre dimensioni

In realtà la distinzione fra competenza e meta-competenza è solo astratta. La competenza o è riflessiva (può essere rivista, trasferita e messa in azione in un contesto diverso) oppure è semplice elemento di un repertorio. O è «meta» o non è

Valutare competenze

Competenza è la capacità di un soggetto di far agire tutte o una parte delle proprie risorse cognitive o affettive per far fronte a un insieme di situazioni complesse" *Philippe Perrenoud*

Il possesso di una competenza comprende
CONOSCENZE **SAPER FARE** **ATTITUDINI**

Le tre idee associate al concetto di competenza:
SITUAZIONE NUOVA **COMPLESSITÀ** **PRESTAZIONE**

Le situazioni di apprendimento devono:

1. mettere l'allievo in un contesto di **AUTONOMIA**
2. concludersi con una **PRODUZIONE**
3. essere **REALISTICHE** e **AUTENTICHE**
4. mobilitare **DIVERSE RISORSE*** e non presentare una soluzione troppo evidente

RISORSE IN SITU-AZIONE NON NOTA:

STRUTTURE DI INTERPRETAZIONE
(Profilo delle Competenze)

STRUTTURE DI AZIONE
(Traguardi di Competenza)

STRUTTURE DI AUTOREGOLAZIONE
(Obiettivi di Apprendimento)

In molti casi, a scuola si valutano IN MODO ROUTINARIO saperi (NOZIONI) e saper fare (PROCEDURE), non strategie né competenze.

Valutare competenze

Monitoraggio e valutazione situazioni



Le 10 competenze professionali secondo Perrenoud:

1. Organizzare ed animare situazioni di apprendimento nuove
2. Gestire la progressione degli apprendimenti
3. Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione
4. Lavorare in gruppo
5. Coinvolgere gli alunni
6. Partecipare alla gestione della scuola
7. Informare e coinvolgere i genitori
8. Servirsi delle nuove tecnologie
9. Affrontare i doveri e i dilemmi professionali
10. Gestire la propria continua formazione

Architettura



PROGETTAZIONE



OSSERVAZIONE



VALUTAZIONE



CAPIRE CONOSCERE

COMPRENDERE PREVEDERE



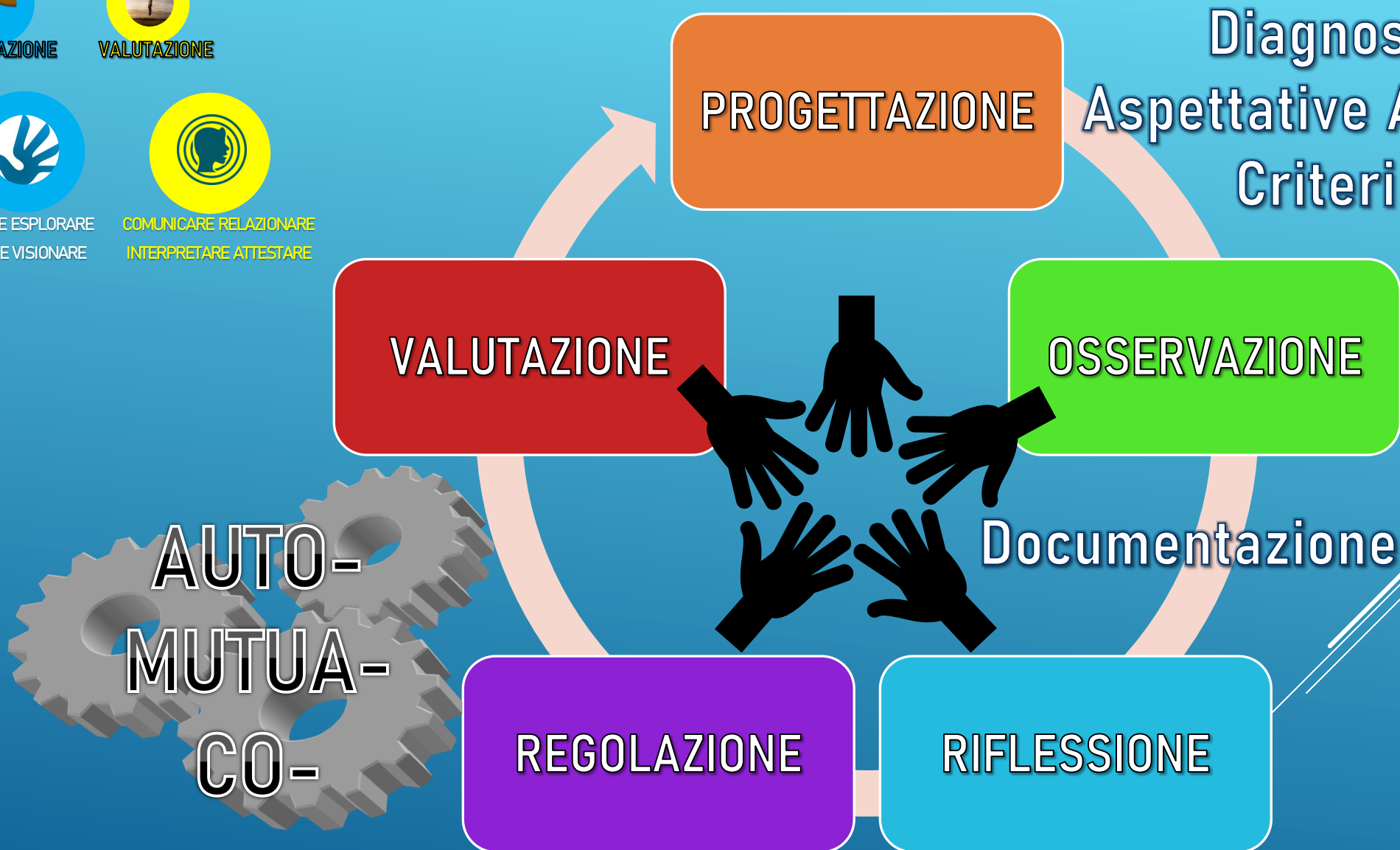
AGIRE ESPORARE

FARE VISIONARE



COMUNICARE RELAZIONARE

INTERPRETARE ATTESTARE



Le chiavi



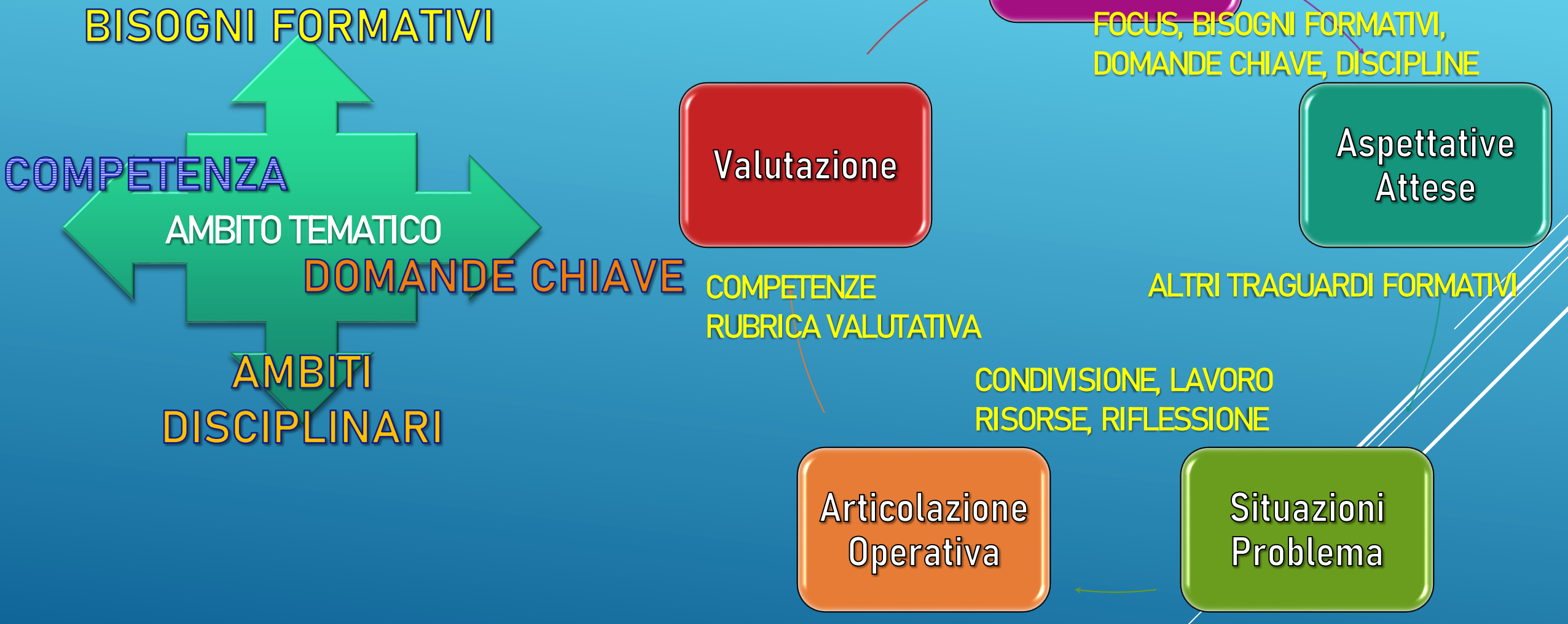
**COMUNICAZIONE
VALUTATIVA:**
focus su profilo
dello studente e
traguardi al
centro (non
discipline e voti:
conoscenze e
abilità).

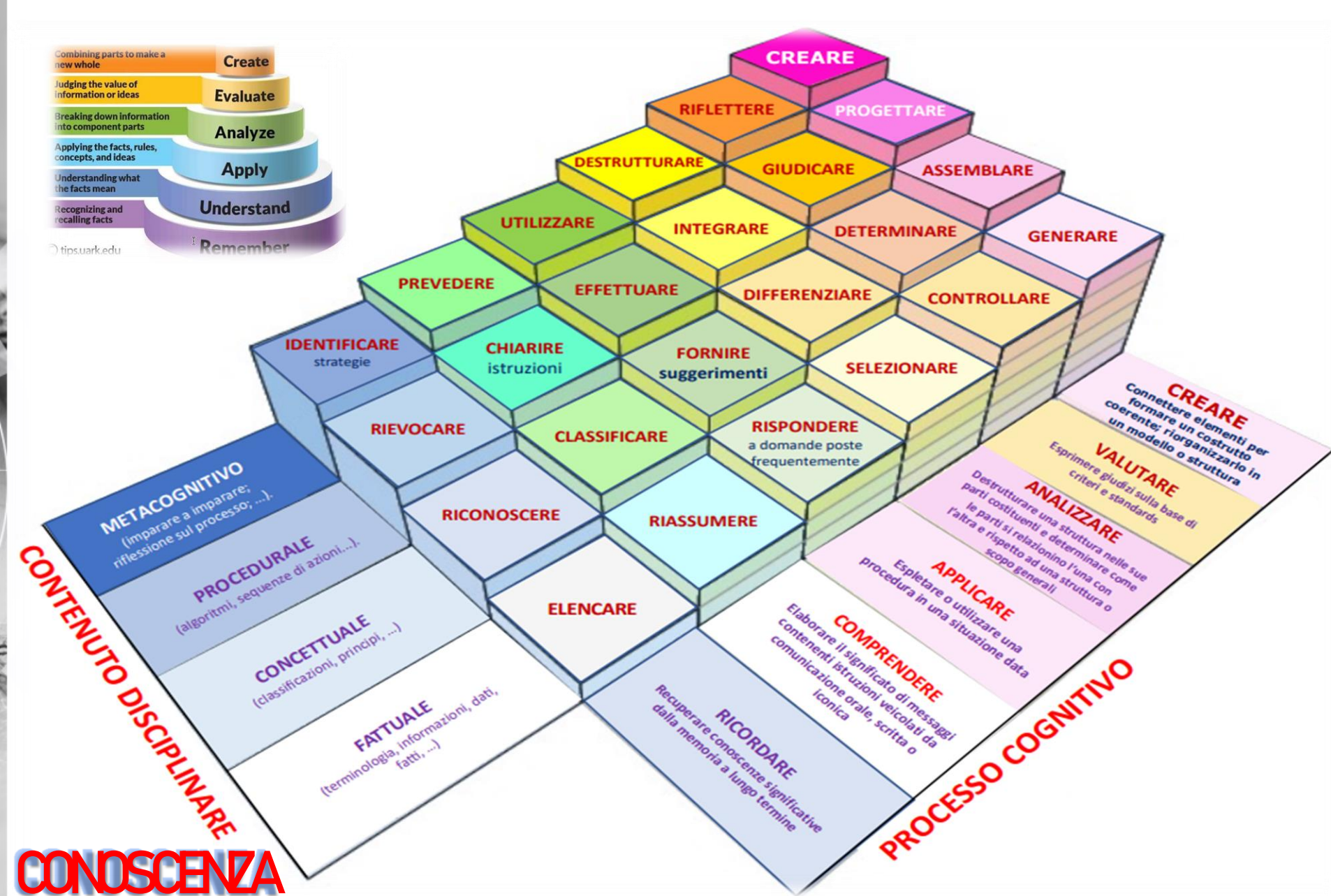
Riconfigurare
l'insegnamento a
partire dalla
VALUTAZIONE
(PROGETTAZIONE
A RITROSO).

Valutazione
cardine del
PROCESSO
(autovalutazione,
osservazione,
documentazione).

Insegnare **CON** le
DISCIPLINE e non
PER: saperi
disciplinari al
servizio delle
competenze

Idea progettuale





TIPI DI CONOSCENZA



FATTUALE

- Fatti, terminologia, elementi di base necessari per comprendere concetti complessi o risolvere problemi



CONCETTUALE

- Classificazioni, principi, generalizzazioni, teorie, modelli, strutture necessarie per comprendere concetti complessi o risolvere problemi



PROCEDURALE

- Algoritmi, tecniche, metodi, strategie utili per compiere operazioni specifiche



METACOGNITIVA

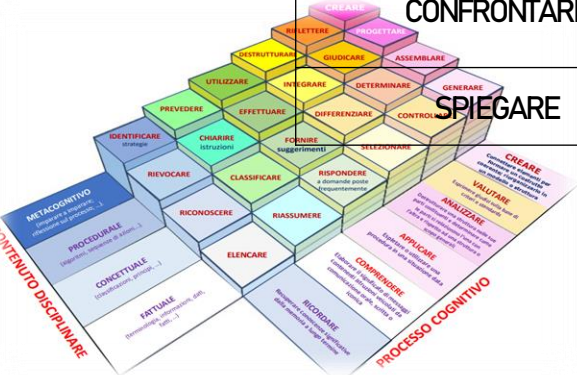
- Consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo, conoscenza contestuale e strategico/riflessiva per la risoluzione di problemi in un determinato ambito conoscitivo



Revisione Tassonomie

Trinchero 2018

Processo	Sinonimi
CATEGORIA RICORDARE	
RIEVOCARE	TROVARE SINONIMO
	CITARE DEFINIZIONE
	RICOSTRUIRE SITUAZIONE
RICONOSCERE	IDENTIFICARE
	TROVARE CORRISPONDENZA
	LOCALIZZARE
CATEGORIA COMPRENDERE	
INTERPRETARE	DESCRIVERE
	RIFORMULARE
	PARAFRASARE
	RAPPRESENTARE CON DIVERSO FORMALISMO
ESEMPLIFICARE	ISTANZIARE
	ILLUSTRARE ESEMPLIFICANDO
CLASSIFICARE	CATEGORIZZARE
	SUSSUMERE
RIASSUMERE	ASTRARRE
	GENERALIZZARE
INFERIRE	CONCLUDERE
	ESTRAPOLARE
	INTERPOLARE
CONFRONTARE	MATCHING (STABILIRE CORRISPONDENZE)
	CONSTRUCTING (EVIDENZIARE DIFFERENZE)
	MAPPING (RILEVARE ANALOGIE)
SPIEGARE	DIMOSTRARE
	IDENTIFICARE CAUSALITA'



CATEGORIA APPLICARE	
ESEGUIRE	PROCEDURE
	CALCOLARE
	RISOLVERE
IMPLEMENTARE	TEORIA PER COSTRUIRE
	PRODOTTO
CATEGORIA ANALIZZARE	
DIFFERENZIARE	DECOMPORRE
	DISCRIMINARE
	DISTINGUERE
	FOCALIZZARE
	SELEZIONARE
ORGANIZZARE	COERENZA TRA ELEMENTI
	INTEGRARE
	DELINEARE
	STRUTTURARE
ATTRIBUIRE	STABILIRE CONNESSIONI
	DECONSTRUIRE
	IDENTIFICARE INTENTI
CATEGORIA VALUTARE	
CONTROLLARE	DETECTING (INDIVIDUARE)
	MONITORARE
	TESTARE
CRITICARE	GIUDICARE
	DIFENDERE UNA TESI
	GIUSTIFICARE
CATEGORIA CREARE	
GENERARE	IPOTIZZARE
	IMMAGINARE
	ASSOCIARE CREATIVAMENTE
	PROBLEMATIZZARE
PIANIFICARE	TRASFERIRE CONCETTI
	PROGETTARE
	INVENTARE
	IDEARE
	ELABORARE STRATEGIA
	FORMULARE SOLUZIONE
	RIORGANIZZARE
PRODURRE	COSTRUIRE



Indicatori dell'Agire con competenza

Trinchero 2018



RISORSE

LIVELLO INTERNO

**COGLIERE
IDENTIFICARE
INDIVIDUARE
LOCALIZZARE
RICONOSCERE
SCEGLIERE
SELEZIONARE**

**STRUTTURE DI
INTERPRETAZIONE**

Modi di leggere le situazioni,
cogliere elementi chiave,
individuare modelli adeguati,
selezionare risorse opportune

**STRUTTURE DI
AZIONE**

Modi di affrontare le situazioni,
applicare procedure, scomporre
sistemi, impattare sulla realtà

**STRUTTURE DI
AUTOREGOLAZIONE**

Modi di riflettere sulle proprie
interpretazioni e azioni e di
cambiarle in funzione delle
sollecitazioni che provengono dal
contesto

**ARGOMENTARE
CHIARIFICARE
CRITICARE
DIFENDERE
GIUDICARE
GIUSTIFICARE
MOTIVARE
TROVARE ERRORI**

ANALIZZARE, ATTRIBUIRE, CALCOLARE, CLASSIFICARE, CONFRONTARE, COSTRUIRE, DESCRIVERE,
DIMOSTRARE, ESEGUIRE, FORMULARE, IDEARE, IPOTIZZARE, ORGANIZZARE, PIANIFICARE,
PRODURRE, PROGETTARE, RAPPRESENTARE, REALIZZARE, RICAVARE, RIFORMULARE, SPIEGARE,
TRADURRE, SIMILITUDINI E DIFFERENZE, MODELLIZZARE, UTILIZZARE

LIVELLO ESTERNO



CAPIRE CONOSCERE
COMPRENDERE PREVEDERE



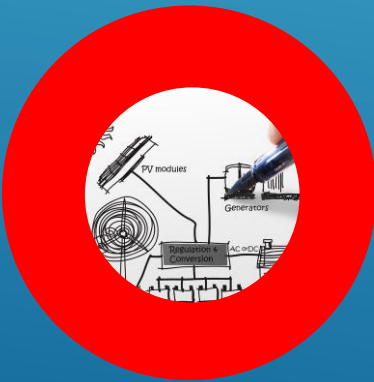
AGIRE ESPORARE
FARE VISIONARE



COMUNICARE RELAZIONARE
INTERPRETARE ATTESTARE

ISOMORFISMO

Elisabetta Nigris Università Bicocca



PROGETTAZIONE



OSSERVAZIONE



VALUTAZIONE

PROGETTAZIONE PRO IACERE

Modi e forme



ROUTINE



RITUEL



FORMATI

COINVOLGIMENTO

TASK INVOLVING (nella prova)

Nicholls 1983

EGO INVOLVING (in sé)

Che tipo di compito? (Cohen, 1999)

COMPITI ROUTINARI SITUAZIONI NOTE

- Presentano una sola risposta esatta
- Possono essere eseguiti più velocemente dal singolo
- Richiedono un "basso" impegno (cognitivo, metacognitivo, emotivo, metacognitivo)
- Implicano la ripetizione di procedure o la memorizzazione fine a se stessa

COMPITI CONCETTUALI SITUAZIONI NON NOTE

Hanno più di una risposta o più di un percorso di soluzione

- Richiedono una varietà di abilità e di comportamenti
- Richiedono un impegno "alto" a tutti i livelli (cognitivo, metacognitivo, emotivo, motivazionale)
- Implicano l'impiego di processi complessi come il problem solving
- Coinvolgono più sensi
- Implicano l'utilizzo di una varietà di codici (verbali, iconici, musicali..) e di strumenti e materiali diversi

Compiti ROUTINARI si addicono a PROTOAPPRENDIMENTI (primo livello/situazioni note) sono SEMPLICI, ESECUTIVI; richiedono un BASSO IMPEGNO emotivo

Per la rilevazione di DEUTERO APPRENDIMENTI (livelli intermedi ed avanzati/situazioni non note) sono necessari dei Compiti CONCETTUALI Cohen 1999

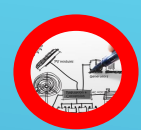
CAMBIARE

SCEGLIERE

Compiti COMPLESSI implicano una varietà di abilità e cognizioni, codici e tipologie

APPLICARE
SPERIMENTARE

DECIDERE



PROGETTAZIONE PRO IACERE

ADATTO E
SIGNIFICATIVO

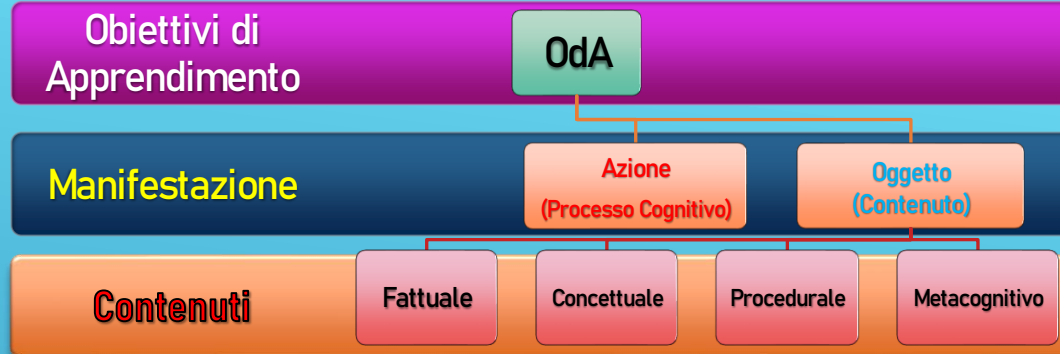
UNITARIO E
SINTETICO

APPROPRIATO
E MOTIVANTE

ASPETTATIVE
ATTESE

OSSERVAZIONE

Per ottenere maggiore attenzione e coinvolgimento da parte dei ragazzi la tematica scelta per l'unità didattica di apprendimento deve essere il più possibile **ADERENTE ALLA LORO REALTÀ**, alla **PROIEZIONE DI SÉ**. Deve rappresentare quindi un **ASPETTO SIGNIFICATIVO** della loro vita quotidiana



Il quadro generale dell'approccio alla progettazione

Domanda chiave della Progettazione	Fattori da considerare nella Progettazione	Filtri (Criteri di Progettazione)	Ciò che la Progettazione Finale realizza
Prima Fase Cosa merita e richiede comprensione profonda?	Standard nazionali, regionali, locali. Opportunità locali collegate agli argomenti. Competenza (expertise) e interessi dell'insegnante.	Idee durevoli. Opportunità di lavori autentici e basati sulle materie di studio. Chiarificazione di concetti essenziali. Coinvolgimento.	Unità di apprendimento strutturata intorno a comprensioni durevoli e a domande essenziali.
Seconda Fase Quali sono le evidenze della comprensione profonda?	I sei aspetti della comprensione profonda. Il continuum degli strumenti di accertamento.	Valido. Attendibile. Sufficiente. Lavoro autentico. Realizzabile. Favorevole agli studenti.	Unità di apprendimento fissata a evidenze credibili ed educativamente vitali delle comprensioni desiderate.
Terza Fase Quali esperienze di apprendimento e di insegnamento promuovono comprensione, interesse ed eccellenza?	Repertori fondati sulla ricerca di strategie di apprendimento e di insegnamento: conoscenze e abilità essenziali che conferiscono il potere di fare qualcosa.	WHERE In quale direzione si va? Agganciate gli studenti. Esplorate e attrezzatevi. Ripensate, rivedete e modificate. Mostrate e valutate.	Esperienze coerenti di apprendimento e di insegnamento che suscitino e sviluppino le comprensioni desiderate, promuovano interesse e rendano più probabile l'eccellenza nelle prestazioni.

Elisabetta Nigris Università Bicocca

Wiggings
McTighe



PROGETTAZIONE PRO IACERE

Principi per attività efficaci

Partire dalle esperienze,
Valutare globalmente,
Testare la comprensione profonda

Indagare il pensiero/le relazioni profonde,
Riconoscere idee/conoscenze pregresse,
Valutazione formativa

Zona di sviluppo prossimale,
Fornire Feedback Intrinseco Significativo e Modeling,
Rivelare il pensiero dello studente

Esemplificare,
Riconoscere il concetto tra similitudini/opposti
Analizzare la struttura delle varianti,
Sviluppare un momenti di riflessione

Praticare e discutere le strategie,
Valutare
Incoraggiare la discussione/confronto,
Confrontare differenze/incongruenze

ALLINEARE GLI
SCOPI

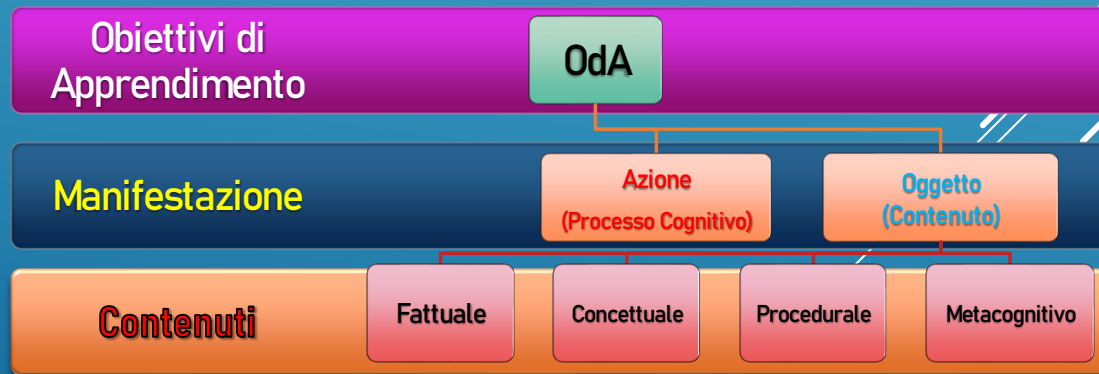
CONTROLLARE LE
CONCEZIONI
ALTERNATIVE

SUPPORTARE LA
PRATICA GENERATA
DALLA TEORIA

PROMUOVERE LO
SVILUPPO DI
CONOSCENZA
CONCETTUALE

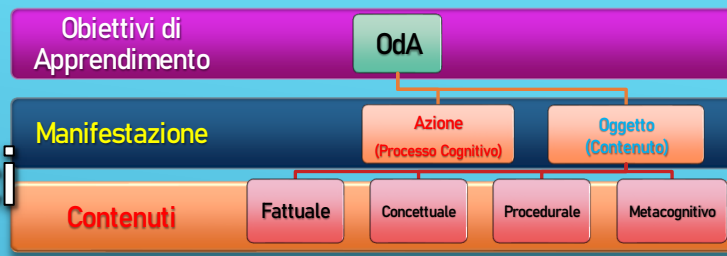
INCORAGIARE LA
META COGNIZIONE

Un approccio METACOGNITIVO può aiutare gli studenti a imparare a controllare i loro scopi di apprendimento e controllare attivamente i progressi conseguiti **Bransford 2006**



PROGETTAZIONE PROIACERE

Principi per attività efficaci



CONSAPEVOLEZZA
(AUTOREGOLAZIONE)



RIFLESSIONE
SISTEMATICA
(ESPERIENZIALE,
LABORATORIALE)



VALUTAZIONE
FORMATIVA
(AUTOVALUTAZIONE)



FEEDBACK INTERATTIVO
(BUONE VOCI)



TEMPI E SPAZI



INTERAZIONE
COGNITIVA
(COOPERAZIONE,
JIGSAW, PEER
TUTORING,
RECIPROCAL
TEACHING, PEER
EXPLAINING)



CAPACITÀ ESECUTIVE
(STRUMENTI
DIVERSIFICATI)



METACOGNIZIONE
(SVILUPPO STRATEGIE,
METODO EURISTICO)



EMPATIA

Feedback Formativo

INDIVIDUALE

COLLETTIVO

RISPETTO STATO/OBIETTIVO:
AZIONI/INFORMAZIONI

Orientate ed Utili Hattie e Timperley 2007

AVVICINAMENTO Calvani

RICOSTRUISCE informazioni su misura
(non comunicazioni giudicanti) Vannini

SOSTIENE/FOCALIZZA apprendimento
CONDIVISO

(cocostruzione/corilevazione collettiva)

APPROFONDITO (RIVELAZIONE INDIVIDUALE)

FAVORISCE LA CRITICA COSTRUTTIVA

COMPRENSIONE

INSIGHT
ACCURATEZZA



EFFICACIA

CHIARO E COMPRENSIBILE (SEMPLICE)
CONTESTUALIZZATO/SPECIFICO
RAVVICINATO E TEMPESTIVO
INDIVIDUALIZZATO (SENZA COMPARAZIONE)
AGILE E COSTANTE
NON GIUDICANTE
CONSENTE RECIPROCO ADATTAMENTO
FAVORISCE AUTOREGOLAZIONE
CONSAPEVOLIZZANTE
INCORAGGIANTE



SITUAZIONE (TEMPO)



ANALISI SWOT (MODO)



DIREZIONE (LUOGO)

ALLIEVO

INSEGNANTE

RISULTATO PRESTAZIONE



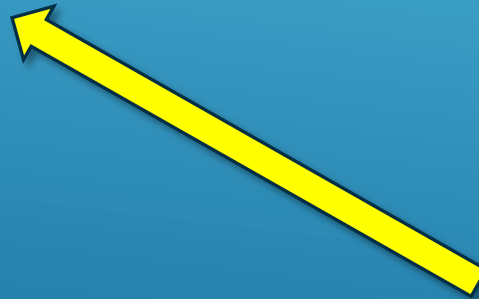
ATTRIBUZIONE

INFERENZA

ATTRIBUZIONE ESTERNA
PERCEZIONE PROPRIA

INTERIORIZZAZIONE

AUTOATTRIBUZIONE
AUTOPERCEZIONE
(CAPACITA' E IMPEGNO)



COMPORTAMENTO



PIETA'/RABBIA
LODE/CRITICA
AIUTO/ABBANDONO

CORRISPONDENZA ASPETTATIVE AUTOSTIMA CONSAPEVOLEZZA

Motivare alla riuscita

RISULTATO PRESTAZIONE

ANTECEDENTI CAUSALI
RISULTATI PREGRESSI, FEEDBACK

REAZIONI EMOTIVE IMMEDIATE

ATTRIBUZIONI SPECIFICHE
IMPEGNO CAPACITA' FIDUCIA

DIMENSIONI CAUSALI
LOCUS STABILITA' CONTROLLABILITA'

CONSEGUENZE
AFFETTIVE COGNITIVE

COMPORTAMENTI DI RIUSCITA
BISOGNO CONSAPEVOLEZZA VALORI STIMA

PRATICHE EDUCATIVE
PRESENTAZIONE DEL LAVORO
FOCALIZZAZIONE SCOPI
CONFRONTO E CONDIVISIONE
FEEDBACK PRESTAZIONE
FEEDBACK ATTRIBUTIVI
RIFLESSIONE

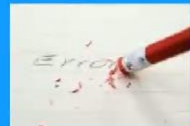
Il Piano di Lavoro

«Baden Powell aveva capito il bisogno dei bambini di superare sé stessi e aveva segnato, attraverso i brevetti, le tappe di questa eccellenza. Al posto di mettere l'accento sugli insuccessi aveva posto i piccoli esploratori sulla linea di partenza e domandato a ciascuno di loro di eccellere in qualche direzione» (Freinet, 1949).

ESPERTO DI LINGUE DEL MONDO



CACCIATORE DI ERRORI



MAESTRO DI RACCONTI E SPIEGAZIONI



PITTORE E DISEGNATORE



ESPERTO DI CALCOLI



SCRITTORE



ESPERTO DI TEATRO E CANZONI



MAESTRO DI LETTURA AD ALTA VOCE e SILENZIOSA



Scuola di Vence Nom: Marou François

PIANO DI LAVORO

dal 18 Ottobre al 25 Ottobre

CALCOLO: 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84

GRAMM.: 8 9 10 11 12 13 14

STORIA: Storia del Pane

FISICA + CHIMICA: Distillazione dell'acquavite

TESTI REDATTI: 1 2

LAVORO MANUALE: Costruzione di scene

GRAFICO PERSONALE SETTIMANALE N. 2

	Lettera	Recita	Dizionario	Testi	Calcolo	Calcolo meccanico	Storia	Geografia	Scienze	Disegno	Lavoro manuale	Comportamento	Canzone	Attualità	Somma	Conferenze
Benissimo																
Bene																
Abb. bene																
Passabile																
Male																
Malissimo																

L'insegnante: I genitori



LAVORO INDIVIDUALE DI CALCOLO

Questa settimana ho fatto _____ schede _____

i numeri _____

C'erano _____ errori.

Ho fatto la scheda di controllo in _____ minuti.

La settimana prossima penso di fare _____ schede.

Sabato _____

Ecole de Vence Nom: Marou François

PLAN DE TRAVAIL

du 18 Octobre au 25 Octobre

CALCUL: 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84

GRAMM.: 8 9 10 11 12 13 14

HISTOIRE: Histoire du Pain

GEOGRAPHIE: La Côte d'Antibes à Nice

PHYSIQUE + CHIMIE: Distillation de l'acquavite

SCIENCES NATURELLES: Les abeilles et le miel

TEXTES REDIGES: 1 2

CONFERENCES: Mon voyage en Forêt Noire

TRAVAIL MANUEL: Costruzione di scene

GRAPHIQUE PERSONNEL HERDOMADAIRE N. 2

	Lettera	Recita	Dizionario	Testi	Calcolo	Calcolo meccanico	Storia	Geografia	Scienze	Disegno	Lavoro manuale	Comportamento	Canzone	Attualità	Somma	Conferenze
T. Bien																
Bien																
A. Bien																
Passable																
Mal																
T. Mal																

Les Parents: _____ L'Instituteur: _____

Freinet e il piano di lavoro

Invarianti:

- Nessun bambino, come l'adulto, ama essere comandato d'autorità.
- Nessuno ama allinearsi, perché allinearsi è ubbidire passivamente a un ordine esteriore.
- A nessuno piace essere costretto a fare un certo lavoro anche se questo lavoro non dispiace particolarmente.
- Ognuno ama scegliere il suo lavoro, anche se questo non è vantaggioso.



COLLA



ALUNNO M A T T I A

SETTIMANA

AREA	ATTIVITA'	SVOLGIMENTO	GRADIMENTO
MAT	GEOMETRIA	✓	😊
MAT	SUPERERO	✓	😊
MAT	GIRANDOLA	✓	😊
MAT	ZETTAGONO	✓	😊
INF	GIOCHI	✓	😊
TIA	FETTEE	✓	😊
ART	NATTE	✓	😊

FIRMA MAESTRO

FIRMA GENITORE

FIRMA ALUNNO

Le tecniche Freinet sono, per loro stessa natura, ricerca permanente, adeguamento costante e sempre incompiuto a una realtà viva che si svolge e si evolve, sono storia esse stesse, vita vissuta, tese sempre ad aggiornarsi e perfezionarsi nello sforzo di affrontare e risolvere in concreto e realisticamente i problemi sempre nuovi che la storia e la vita pongono all'educazione, avendo come costante l'elevazione dell'uomo verso i valori sociali e democratici di una sempre più degna umanità. *GTamagnini*

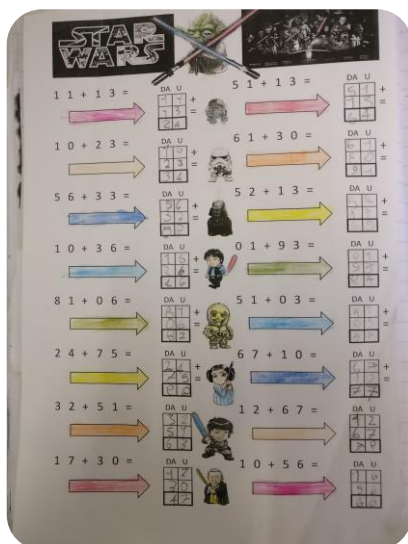
AREA	ATTIVITA'	SVOLGIMENTO	GRADIMENTO
MAT	GEOMETRIA	✓	☹
MAT	SUPEREROI	✓	☹
MAT	SERENDOLA	✓	☹
MAT	FILASANO	✓	☹
INF	LETTURA	✓	☹
ART	NATALE	✓	☹
MUS		✓	☹

FIRMA MAESTRO

FIRMA GENITORE

FIRMA ALUNNO





A close-up photograph of a human eye with a vibrant blue iris. The eye is looking directly at the camera. Overlaid on the eye is a white circular graphic with a dashed line and tick marks, resembling a target or a focus indicator. The text "METODO COMPETENZA MODELLI" is centered within the circle.

**METODO
COMPETENZA
MODELLI**





**INFORMAZIONI
SPECIFICHE**

ESPLICITARE CRITERI

**EVIDENZIARE
PROGRESSI**

**SOTTOLINEARE
RESPONSABILITA'**

**COSTRUZIONE
STRUMENTI**

**RICONOSCERE
CAPACITA'**

**EVIDENZIARE IL
PIACERE DI IMPARARE**

**RIFLETTERE SUGLI
ERRORI**

**INDICAZIONI
SULL'APPRENDIMENTO**

BIBLIOGRAFIA

- AMAJELLO, C.PONTECORVO: Il curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione, La Nuova Italia, Milano, 2001;
- LALLAL, L.MOTTIER LOPEZ: Regulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, De Boeck Un, Bruxelles, 2007; L'evaluation formative dans un enseignement différencié, Peter Lang, Berna, 1979
- Q.ALBANESE, P.DOUDIN, D.MARTIN Metacognizione
- L.WANDERSON, D.R.KRATHWOHL: A taxonomy for learning, teaching and assessing, Pearson College, London 2001;
- D.P. AUSUBEL: Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per insegnanti, FrancoAngeli, Milano, 2004;
- B.BALCONI: Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa, Carocci Faber, Roma, 2020;
- M.BALDACC: Unità di apprendimento e programmazione, Tecnodid, 2005; La scuola al bivio, Franco Angeli, San Giuliano Milanese, 2019;
- G.BATESON Verso un'ecologia della mente, Adelphi, Milano, 1977; Mente e natura, Adelphi, Milano 1979;
- B.S.BLOOM Stabilità e mutamento delle caratteristiche personali, Armando, Roma, 1974;
- S.BONACINI: Dare valore alle competenze, Junior, Reggio Emilia, 2018;
- G.BONAUTI: Le strategie didattiche, Carocci, Roma, 2014;
- E.BOTTERO: Valutazione a scuola, in www.enricobottero.com/strumenti-per-la-formazione; Il metodo di insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base, FrancoAngeli, Milano, 2014; Pedagogia cooperativa, Armando, Roma, 2021;
- J.S.BRUNER: Toward a theory of instruction, The Belknap Press of Harvard University, Massachussetts, 1966; Verso una teoria dell'istruzione, Armando, Roma, 1999; La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola, Feltrinelli, Milano, 2001;
- A.CALVANI: Come fare una lezione efficace, Carocci, Roma, 2014;
- F.CARUGATI, P.SELLERI: Pratiche didattiche, Il mulino, Bologna, 1995;
- M.CASTOLDI: Didattica generale, Mondadori, Milano, 2010; Valutare a scuola, Carocci, Milano, 2012; Verso le competenze. Una bussola per la scuola, FrancoAngeli, Milano, 2011;
- E.CATARS: Bruno Ciari e la controriforma della scuola, ETS, Pisa 2012;
- I.CAVALLINI, C.GIUDICI: Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo, Reggio Children, Reggio Emilia, 2001;
- R.CERRI: L'evento didattico. Dinamiche e processi, Carocci, Roma, 2007;
- F.MICIANI: Vi insegniamo a prendere il volo, Sempre, Rimini, 2017;
- B.CIARI: Le nuove tecniche didattiche, Il mulino, Bologna, 1995;
- E.G. COHEN Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività, Erickson, Trento, 1999;
- C.CORNOLDI: Metacognizione e apprendimento, Il mulino, Bologna, 1995;
- A.COSENTINO: Costruttivismo e formazione, Liguori, Napoli, 2002;
- L.CZERWINSKY DOMENS: Un utile errore. Trasformare gli sbagli in opportunità di apprendimento, Erickson, Trento, 2005;
- B.D'AMORE, M.FANDINO PINILLA: Il passo più lungo. Sulla necessità di non buttare al mare (in nome di un vacuo modernismo) teorie di didattica della matematica che spiegano, in maniera perfetta, situazioni di aula reali, in Bollettino dei docenti di matematica, Bellinzona 2013; Didattica della matematica. Alcuni effetti del contratto didattico, Archetipolibri, Bologna, 2018; Elementi di didattica della matematica, Pitagora Editrice, Bologna 1999; Le didattiche disciplinari, Erickson, Trento, 2007;
- E.DAMIANO: L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento, Armando, Roma, 1993; L'insegnante. Identificazione di una professione, La Scuola, Brescia, 2004; La nuova alleanza. Terzi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica, La Scuola, Brescia, 2006;
- E.DAMIANO, L.GIANNANDREA: La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento, FrancoAngeli, Milano, 2013;
- F.DEBARTOLOMEIS: Fare scuola fuori dalla scuola, Aracne, Latina, 2018; Maria Montessori e la pedagogia scientifica, La Nuova Scuola, Firenze, 1961;
- R.DEBEN, A.MOE: Motivazione ed apprendimento, il Mulino, Bologna, 2000;
- V.DELANDSHEERE: Far riuscire far fallire, Armando, Roma 1991; Définir les objectifs de l'éducation, PUF, Parigi, 1976;
- J.DENEY: Democrazia ed educazione, Sansoni, Firenze, 2021; Esperienza e educazione, (trad.E.Codignola), Rizzoli, Milano, 2004;
- G.DEVERCHI: Aiutare ad apprendere, La Nuova Italia, Firenze, 1999;

S.DELLA SALA: Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto, il cattivo, Giunti scuola, Firenze 2016;
NDI MARCO: Unità di apprendimento per sviluppare competenze, Lisciani, Firenze, 2016;
G.DOMENICI: Manuale della valutazione scolastica, Laterza, Roma, 2003;
LEARL: Assessment as learning in WJHawley: the key of effective school, Corwin press, Thousand Oaks, 2009;
C.EDWARDS, L.GANDIN, L.FORMAN I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di REnilia all'educazione dell'infanzia, Junior, Bergamo, 1995;
H.MENZENBERGER Elogio dell'analfabetismo, Per non morire di televisione, Lupetti, Milano, 1998;
F.FRABONI: Povera ma bella. La scuola fabbrica di futuro, Erickson, Trento, 2011;
C.FREINET: Nascita di una pedagogia popolare, La Nuova Italia, Firenze, 1996; I detti di Mattei, La Nuova Italia, Firenze, 1962; Le mie tecniche, La Nuova Italia, Firenze, 1969; La scuola del fare, Junior, Bergamo, 2002; La scuola «moderna», MCE, Asterios, Trieste, 2022; Les technique Freinet de l'école Moderne, Armand Colin, Parigi, 1967;
JRC-IPTS: Innovating Learning: Key elements for developing Creative Classroom in Europe, Luxembourg, 2012;
H.GARDNER: Sapere per comprendere, Feltrinelli, Milano, 1999;
J.G. GEAKE il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti, Erickson, Trento, 2016;
V.GHERARDI: La didattica della scuola di base: Professionalità e strategie nella costruzione dei saperi, Carocci, Roma, 2010;
D.GOLEMAN Intelligenza sociale, Rizzoli, Milano, 2007;
C.HADJI: La valutazione delle azioni educative, ELS La Scuola, Brescia, 2017; L'evaluation à l'école moderne, 2018;
J.HATTIE: L'apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based, Erickson, Trento, 2016;
D.LAURILLARD: Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie, FrancoAngeli, Milano, 2015;
G.LEBOTERF: Costruire competenze individuali e collettive, Guida, Napoli, 2008;
M.LICHTNER: Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi, FrancoAngeli, Milano, 2004;
M.BUONICCONTI, C.PONTECORVO: La scuola come contesto. Prospettive psicologiche culturali, Carocci, Roma, 2010;
M.LODI: C'è speranza se questo accade a Voi, Giunti Scuola, Firenze, 2011; Guida al mestiere di maestro, Editori Riuniti, Roma, 1974; Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica, Einaudi, Torino, 1995;
L.LUMBELLI: Pedagogia della comunicazione verbale, FrancoAngeli, Milano, 1981; Educazione come discorso, il Mulino, Bologna, 1982; Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola, il Mulino, Bologna, 1985; La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo, Laterza, Roma, 2009;
L.MALAVASI: Educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia, Junior Spaggiari, Parma, 2013;
G.MANCINI, E.TROMBINI: Intelligenza emotiva, Quae, Bologna, 2017;
MCE: Pedagogia dell'emancipazione valutazione. Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche, a cura del Gruppo Valutazione, Streetlib, 2020;
B.MARTINI: Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici, Pitagora editrice, Bologna, 2000; Formare ai saperi, FrancoAngeli, Milano, 2005;
R.MARZANO: Classroom instruction that works: reserach-based strategies for increasing student achievement, Alexandria, ASCD, 2001;
L.MECACCI: Lev Vygotskij, Giunti, Firenze, 2017;
S.MERCENARO: La mente emotiva, Carocci, Roma, 2006;
C.MESSANA: Valutazione formativa e personalità, Carocci, Roma, 1999;
P.MERIEU: Una scuola per l'emancipazione, Armando, Roma, 2019; Fare la scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia, Carocci, Roma, 2015; Il piacere di apprendere, Lisciani libri, 2020; Imparare...ma come? Cappelli, Bologna, 1990; I compiti a casa, Feltrinelli, Milano, 2002; Lettera agli adulti sui bambini di oggi, Junior, Bergamo 2012;
L.MILANI: Una lezione alla scuola di Barbiana, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 2004;
MUR: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, Le Monnier, Firenze, 2012; Indicazioni nazionali e nuovi scenari, Roma, 2018;
M.MONTANARI: Educarsi in un mondo operoso, Erickson, Trento, 2019;

M.MONTESORI: Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile delle Case dei Bambini, Lapi, Città di castello, 1909; Il segreto dell'infanzia, Garzanti, Milano, 2017; La mente del bambino, mente assorbente, Garzanti , Milano, 1970; La scoperta del bambino, Garzanti, Milano, 2013; Manuale di pedagogia scientifica, Alberto Morano, Napoli, 1935;

EMORIN La testa ben fatta, riforma dell'insegnamento, riforma del pensiero, Cortina, Milano, 2000; I sette saperi necessari all'educazione del futuro, Cortina, Milano, 2001; La conoscenza della conoscenza, Feltrinelli, Milano, 1993; La via, Raffaello, Cortina, 2012;

B.MUNARI: Da cosa nasce cosa, Laterza, Bari, 1998;

J.G.NICHOLLS: Conception of ability and achievement motivation, Ames, 1984

ENGRIS: Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare, monitorare, Pearson, Milano, 2019; Valutare per apprendere, Pearson, Milano, 2021; Didattica generale, MyLab Pearson, Milano, 2020; A partire dal primo giorno, Lavori in corso. Esperienze di scuole attive, Junior, Bergamo, 2005; Didattica generale. Pearson, Milano, 2020; Valutare per apprendere, Pearson, Milano, 2022; Didattica generale edizione breve, Guerini Scientifica, Milano, 2005; le domande che ci aiutano a capire, Bruno Mondadori, Milano, 2009; Esperienza e didattica, Carocci, Roma, 2007;

M.NUSSBAUM Non per profitto, Il Mulino, Bologna, 2011;

A.OLIVERO: Cervello e comportamento, Newton Compton, Roma, 1981; Biologia e comportamento, Zanichelli, Bologna, 1982; Nei labirinti della mente (con A.Ferraris), Laterza, Roma-Bari, 1998; L'arte di ricordare, Rizzoli, Milano, 1998; L'arte di imparare, Rizzoli, Milano, 1999; La mente. Istruzioni per l'uso, Rizzoli, Milano, 2001; Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia, Giunti, Firenze, 2017;

M.PELLERER: Progettazione didattica, SEI, Torino 1983; Le competenze individuali e il portfolio, La Nuova Italia, Firenze, 2004; Progettazione formativa. Teoria e metodologia, Quaderni Isfol, Roma, 2004;

P.PERRENOUD Costruire competenze a partire dalla scuola, Anicia, Roma, 2003; Per una scuola giusta ed efficace, Anicia Roma, 2018; Pour un approche pragmatique de l'avaluation formative, Meure ed evaluation ed education, Quebec, 1991; Dieci competenze per insegnare, Anicia, Roma, 2002;

J.PIAGET: la naissance de l'intelligenne chez l'enfant; Delachaux e Nestlè, Neuchatel, 1937; La nascita dell'intelligenza nel bambino, La Nuova Italia, Firenze 1973; Avviamento al calcolo, La Nuova Italia, Firenze 1956; La costruzione del reale nel bambino, Borlinghieri, Torino, 1971; L'equilibrato delle strutture cognitive, Borlinghieri, Torino, 1981; Psicologia e Pedagogia, Loescher, Torino, 1970; Epistemologia genetica, Laterza, Roma-Bari, 2000;

G.PIZZIGONI: Le mie lezioni ai maestri d'Italia, La Scuola, Brescia, 1931; Linee fondamentali e programmi e altri scritti, La Scuola, Brescia, 1956;

C.PONTECORVO: Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autofornazione degli insegnanti, Carocci, Roma, 2005; Manuale di psicologia dell'educazione, il Mulino, Bologna, 1999; Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola, Carocci, Roma, 1991;

REGGIO CHILDREN Lo stupore del conoscere. I cento linguaggi dei bambini, Reggio children, Reggio Emilia, 2011;

P.C.RIVOLTELLA: Fare didattica con gli EAS, La Scuola, Brescia, 2013;

P.C.RIVOLTELLA, P.GROSSI: Didattica Enattiva: complessità, teorie dell'azione. Professionalità docente, FrancoAngeli, Milano, 2011; L'agire didattico, La Scuola, Brescia, 2012;

F.RIZZOLATI, C.SINGALLIA: So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio, Raffaello, Cortina, 2006;

P.GROSSI, L.PIZZIMENTI: La trasposizione didattica. L'agire didattico: manuale per l'insegnante, La Scuola, Brescia, 2012;

P.SORZIO: Dewey e l'educazione progressiva, Carocci, Roma, 2009;

L.TERUGGI: Leggere e scrivere a scuola dalla ricerca alla didattica, Carocci, Roma 2019;

R.TRINCHERO: Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo, Rizzoli, Milano, 2018; Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel secondo ciclo, Rizzoli, Milano, 2018;

I.VANNINI: La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione, Trento, Erickson, 2009;

B.VERTECCH: Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti, FrancoAngeli, Milano, 2003;

A.VISALBERGH: Pedagogia e scienze dell'educazione, Mondadori, Milano, 1978;

B.WEBER: Human motivation, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1989; An attributional theory of motivation and emotion, Spriner-Verlag, New York, 1986;

G.WIGGINS: Educative assessment, Jossey-Bass, San Francisco, 1998;

G.WIGGINS – J.MCTIGHE: Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa, LAS, Roma, 2004;

G.ZAVALLONI: Diritti naturali di bimbi e bimbe, Fulmino editore, Rimini, 2014; La pedagogia della lumaca. Per una scuola nonviolenta, EM, Bologna, 2012;

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA FORMAZIONE

- Balconi B. *Documentare a scuola*, Carocci, Roma, 2020;
- Bonaccini S. *Dare valore alle competenze*, Edizioni Junior, Reggio Emilia, 2018;
- Bottero E. *Pedagogia cooperativa*, Armando Editore, Roma, 2021;
- Brookhart SM, Nitko AJ. *Assessment and grading in classrooms*. NY: Pearson, 2008;
- Brookhart SM. *How to give effective feedback to your students*. ASCD, 2017;
- Brookhart SM. *Feedback that fits. Educational Leadership*, 65(4), 54-59., (December/January 2007-2008);
- Brown G. *Teachers' conceptions in practice: implications for policies and professional development. Assessment in Education*, 11(3): 301-318, 2004;
- Cellie Det al: *Per una pedagogia dell'errore*, Asterios, 2017;
- Damiano E. *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, 2015;
- De Beni R, Passolunghi M. *I test per la scuola*, Bologna, Il Mulino, 2001;
- Ebel RL, Frisbie DA. *Essential of Educational Measurement*, NY, Prentice-Hall, 1986;
- Glaser R. *Instructional tecnology and the measurement of learning outcomes: Some questions*. In American Psychologist, 18, pp. 519-21, 1963;
- Greenstein L: *La valutazione formativa*, Utet, 2017;
- Gronlund NE. *Writing Instructional Objectives for Teaching and Assessment*. NY: Prentice-Hall, 1991;
- Gruppo Valutazione MCE. *Pedagogia dell' emancipazione e valutazione*, RicercAzione MCE. 2020;
- Hadji C. *L'évaluation à l'école*, Nathan, France, 2018;
- Hattie J, Clarke S. *Visible learning: feedback*. Routledge, 2018;
- Johnson S. *Assessing and learning in the Primary Classroom*, London, Routledge, 2012;
- Laurillard D. *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, Franco Angeli, Milano, 2015;
- Looney A, Joy Cumming, Fabienne van Der Kleij, Karen Harris. *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2017;
- Maccario D. *Insegnare per competenze, Scuola e vita*, Milano, 2006;
- Mantovani S a cura di: *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Edizioni Bruno Mondadori Milano, 1998;
- Marzano R. *Classroom assessment & grading that work*, Alexandria, ASCD, 2006;
- Messana C. *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Roma, Carocci, 1999;
- Ngris E, Agrusti G. *Valutare per apprendere*, Pearson, Milano, 2021;
- Ngris E, Balconi B, Zecca L. *Dalla progettazione alla valutazione didattica*, Pearson, Milano, 2019;
- Perrenoud Ph: *Evaluer l'évaluation*, INRAP, Dijon, 1986;
- Pontecorvo C, Ajello A, Zuccheromaglio C. *Discutendo si impara*, Carocci, Roma, 2004;
- Popham JW. *Test better, teach better. The instructional role of assessment*, Alexandria (US): ASCD, 2003;
- Sato M, Wei RC, Darling-Hammond L. *Improving Teachers' Assessment Practices Through Professional Development: The Case of National Board Certification. American Educational Research Journal*, 45(3): 669-700, 2008;
- Teruggi L. *Leggere e scrivere a scuola dalla ricerca alla didattica*, Carocci, Roma, 2019;
- Thompson D, Burton M, Qusi A, Wight D (Eds): *Classroom assessment in Mathematics Perspectives from around the globe*. Cham: Springer, 2018;
- Trincherò R. *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo (Edizione 2018)*, Milano, Rizzoli Education, 2018;
- Vannini I. *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*, Erikson, Trento, 2009;
- Vertecchi B. *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli, 2003;
- Zhang Z, Burry-Stock JA. *Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. Applied Measurement in Education*, 16(4): 323-342, 2003;

Grazie per l'attenzione



giulio.devivo@posta.istruzione.it

3284632771

www.senzavoto.it

