

Materiali a supporto della lezione del 9 giugno 2018

Il paragrafo seguente è tratto dal capitolo “Un modello didattico inclusivo per lo sviluppo dell’apprendimento e delle capacità matematiche” di Piacenza S. in *Matematica e disabilità, Ricerche e proposte per una didattica inclusiva nella scuola dell’Infanzia*, a cura di P. Sandri, Pitagora editore, Bologna, 2018, che descrive parte di una ricerca presentata durante la lezione del corso. Nel paragrafo vengono presentati, in breve la Valutazione Dinamica, secondo l’approccio C.Lidz e il metodo metacognitivo Bright Start, applicato nella sperimentazione scolastica in oggetto.

Il riferimento del testo di riferimento Valutazione Dinamica secondo gli autori sono qui presenti: www.cambridge.org/9780521849357

2.1. Risorse e strumenti per la didattica e la valutazione

La Valutazione Dinamica non rileva solo le eventuali carenze, ma ha la peculiarità di mettere in evidenza il livello potenziale di apprendimento e individuare le condizioni necessarie al soggetto per promuovere il cambiamento. Fornisce indicazioni per condurre una didattica maggiormente personalizzata.

I principali concetti teorici di riferimento sono la “zona di sviluppo prossimale” di L. Vygotskij e “l’esperienza di apprendimento mediata con la concezione della modificabilità cognitiva dell’individuo” di R. Feuerstein¹.

Il programma di potenziamento cognitivo “Bright Start” è un metodo che si affianca al curriculum della Scuola dell’Infanzia e dei primi anni della Scuola Primaria ed è stato ampiamente sperimentato in Italia e all’estero². Assume quali basi teoriche: l’interpretazione transazionale della natura e dello sviluppo della capacità umana dell’autore, le teorie piagetiane sullo sviluppo cognitivo dei bambini, con particolare riferimento alla prevedibilità degli stadi evolutivi, all’importanza del pensiero rappresentativo, simbolico, operatorio e la teoria di “modificabilità cognitiva” di R. Feuerstein. Quest’ultima, riconosce la capacità di tutti gli esseri umani di modificarsi al di là della loro età, dei loro deficit organici, genetici e ereditari.

Rispetto al pensiero di Piaget, nel Metodo, viene data evidenza al processo di assimilazione-accomodamento, come base della ricezione di nuove informazioni e dell’integrazione nelle strutture cognitive pre-esistenti. Particolare rilievo viene attribuito alla fase di accomodamento, in quanto processo attraverso il quale i soggetti modificano le loro strutture cognitive³.

Haywood, nel condividere la concezione della modificabilità dell’intelligenza di Feuerstein, conferma la rilevanza della componente costituita da abilità e processi mentali, che ritiene suscettibili

¹ Feuerstein R., Falik L., Feuerstein R., *The Potential Assessment Device, The International Center for the Enhancement of Learning Potential*, Jerusalem (Materiale formative per Trainers).

² AA.VV., *Imparare a imparare*, Stampatori, Torino, 2007. Farneti A., Cadamuro A., Vivoli V., *Addestramento metacognitivo in soggetti di età prescolare* in “Infanzia”, Alberto Perdisa Editore, settembre-ottobre 2003.

³ Haywood H.C., Brooks P., Burns M.S., *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*, Charlesbridge Publishers, Watertown, Massachusetts, 1992.

di miglioramento. Secondo l'autore, la capacità umana, intesa come capacità di pensare in modo sistematico ed efficace, si muove sulle tre dimensioni dell'intelligenza, della cognizione e della motivazione. Ritene che la capacità umana sia multideterminata, posseda numerosi aspetti e sebbene egli riconosca un ruolo molto forte alla genetica, sostiene che le differenze nella percezione, nel pensiero, nell'apprendimento e nel problem solving tra gli individui siano dovute in buona misura ad altri fattori. Ricerche effettuate sulla correlazione tra Q.I. e successo scolastico condotte dal medesimo autore evidenziano livelli imperfetti di correlazione rilevando che soggetti con basso Q.I. possono avere punteggi migliori in alcuni compiti scolastici e altri con alto Q.I. avere risultati modesti e un andamento scolastico negativo. Tra le componenti che possono influire positivamente vi è lo sviluppo di processi sistematici cognitivi e metacognitivi, da intendersi come abitudini e propensioni ad utilizzare le modalità logiche nella vita quotidiana.

Lo sviluppo dei processi e della modificabilità viene sostenuta dalla "mediazione", definita da Feuerstein come "Esperienza di Apprendimento Mediato". Essa costituisce una componente fondamentale nel processo di crescita, a tal punto che coloro che non hanno avuto un'adeguata mediazione rischiano di sviluppare una ridotta modificabilità, un basso livello di sviluppo cognitivo e incorrere in taluni casi nella deprivazione culturale. L'esperienza di apprendimento mediato si esprime nell'azione dell'adulto che, ponendosi come tramite tra il bambino e l'ambiente, gli facilita o permette un accesso migliore ad aree di interazione e conoscenza, come nel caso di apprendimenti che riguardano eventi passati.

L'esperienza di mediazione influenza la natura e la struttura del sistema di bisogni, ne espande i confini determinati dai fattori biologici e si basa su alcuni principi che la qualificano, di cui i fondamentali sono: intenzionalità e reciprocità, assunzione di significato e trascendenza. In pratica, l'insegnante si pone in modo intenzionale con l'alunno, esplicita gli obiettivi del compito e ricerca costantemente una reciprocità nell'interazione educativa, "significa" positivamente ed emotivamente l'esperienza educativa, trasmettendo entusiasmo per l'apprendimento.

Ogni soggetto, in quanto individuo a sé, abbisogna di una mediazione personalizzata e, anche se compromesso da deficit rilevanti, possiede una capacità di cambiamento e miglioramento delle abilità intellettive⁴. Il contesto può assumere un ruolo modificante, producendo cambiamenti di ordine strutturale, ossia cambiamenti che possono sussistere nel tempo. L'esposizione e la quantità di stimoli ai quali gli individui sono sottoposti sia nell'ambiente familiare e sociale che scolastico determinano le condizioni di riuscita o di fallimento.

Attraverso la mediazione, il bambino, sviluppa delle modalità autonome di trasformazione, raggruppamento, pianificazione, collegamento di elementi separati e distinti, ma perché la modificazione prodotta divenga di natura strutturale, deve avvenire un cambiamento su tutta la personalità. Mentre nell'insegnamento tradizionale si ricerca solitamente un'incidenza su un dominio specifico del comportamento o di una abilità cognitiva, nell'esperienza di apprendimento mediato, ci si prefigge l'obiettivo di promuovere un cambiamento che possa influenzare anche altri domini vicini, tramite la costante attenzione alla ricerca della "trascendenza".

Come tutti i programmi di Educazione Metacognitiva, il Metodo Bright Start si propone di condurre i bambini a pensare sul pensiero, ad "imparare a imparare" e a riflettere sulle loro modalità di risoluzione dei problemi. Frequentemente e in modo erroneo si ritiene che l'infanzia sia caratterizzata dall'incapacità di riflessione sugli aspetti di struttura e funzionalità del pensiero. E' infatti diffuso, nella nostra cultura, uno stereotipo rispetto alla sottovalutazione della capacità del bambino in età prescolastica⁵.

I bambini, nell'età infantile, sono dotati di riflessività e il metodo Bright Start cerca di sostenerla nelle varie aree dell'apprendimento tramite una modalità di insegnamento attiva. Viene posta particolare

⁴ Laniado N., *Come stimolare l'intelligenza*, ed. RED, Novara, 2003.

⁵ Rizzardi M., *Rappresentazioni e relazione educativa*, Edizioni Pendragon, Bologna, 2012.

attenzione allo sviluppo di una motivazione intrinseca nel lavoro, di modo che i bambini maturino un sistema di motivazioni non dipendente da gratificazioni esterne. La motivazione intrinseca acquisisce la connotazione di un tratto di personalità che permette di persistere a lungo e immergersi con più intensità nello svolgimento del lavoro. L'apprendimento che ne scaturisce è più efficace, il bambino si predispone positivamente ad accogliere le novità e la complessità degli argomenti trattati, iniziando ad autoregolare il proprio comportamento in base a regole interne. La motivazione viene sostenuta promuovendo delle esperienze specifiche di apprendimento stimolanti tramite attività di gioco centrate su una logica laboratoriale, dove il bambino è inserito in una dimensione di ricerca e di problem solving condiviso.

Le componenti principali del Metodo sono: lo stile mediatizzato dell'insegnamento, le "Unità cognitive" basate sulle lezioni in piccolo gruppo e le lezioni in grande gruppo (ossia la combinazione dei contenuti scolastici con il programma cognitivo).

L'autore sostiene che i contenuti dell'insegnamento siano importanti, ma altrettanto rilevante è come avviene la trasmissione dei contenuti. L'obiettivo è lo sviluppo delle funzioni cognitive che rappresentano i vari processi che stanno alla base della capacità di apprendimento in ambiti molteplici e differenti. Queste, vengono sviluppate tramite le interazioni volte a: selezionare gli stimoli e focalizzare gli aspetti significativi, rilevare le somiglianze e delle differenze, ordinare in sequenza, considerare le dimensioni e i rapporti di causa-effetto, categorizzare, rilevare similitudini tra esperienze e situazioni, tessere relazioni tra presente, passato e futuro e generalizzare le esperienze a situazioni nuove. Oltre alla promozione dei processi stessi, l'insegnante metacognitivo pone domande che conducono alla presa di consapevolezza, all'autocontrollo cognitivo. La riflessione sui processi favorisce progressivamente l'interiorizzazione di dialoghi interiori e la crescita della dimensione metacognitiva. In pratica, l'adulto mediatore pone domande per orientare l'allievo alla ricerca della soluzione conducendo il bambino ad indurre regole e lo aiuta a porre fiducia nelle proprie capacità di pensiero, favorendone la concentrazione sui processi mentali. L'insegnante, utilizzando un approccio basato sull'attenzione ai processi piuttosto che sulla prestazione, richiede spesso giustificazioni, anche se la risposta data è esatta. Accetta tutte le risposte degli alunni, anche quelle sbagliate, di cui ne fa emergere le incongruenze tramite delle domande che conducono ad un conflitto cognitivo e alla sua risoluzione. L'insegnante favorisce l'emergere di tutte le possibili relazioni tra gli eventi e i concetti, mette in atto il *bridging*. Questa tecnica di mediazione, la più importante per Haywood, ha il significato di "creare ponti" e fa riferimento anche al "principio di trascendenza" di Feuerstein. Fare bridging significa sperimentare e fissare la comprensione e l'applicazione delle funzioni cognitive all'interno di molteplici contesti, anche in modo simbolico con l'immaginare e discutere le varie applicazioni delle funzioni cognitive, delle regole e delle strategie apprese.

Il metodo Bright Start è sistematizzato in sette sezioni. Ogni sezione contiene numerosi modelli di lezioni predisposte per portare all'acquisizione di un aspetto importante del pensiero o di una strategia e a una nuova strutturazione di elementi già conosciuti. Le singole lezioni durano circa 40 minuti con un numero di partecipanti da quattro a sei. Le funzioni cognitive trattate nella specifica lezione vengono poi consolidate nelle normali attività scolastiche quotidiane.

Le sette sezioni del Metodo, denominate "Unità Cognitive" riguardano vari domini:

- l'autocontrollo di sé nel contesto sociale
- le relazioni quantitative, nei concetti di corrispondenza, quantità, ordinalità e cardinalità, nella conservazione del numero e nel conteggio inteso come strategia.
- Il confronto, declinato sulla base di differenti e multiple dimensioni e l'abitudine al confronto come strategia di pensiero.
- La capacità di cambiamento di ruolo, intesa come sviluppo della capacità di decentrarsi, dapprima concretamente in ambito fisico e spaziale e poi operando il passaggio a quello sociale, fino a giungere a comprendere i punti di vista e le emozioni dell'altro.

- La classificazione, ossia la capacità di effettuare raggruppamenti sulla base di criteri classificatori.
- La seriazione, quale comprensione delle relazioni e delle regole di sequenzialità numerica e spaziale.
- Le “caratteristiche distintive”, che analizzano i segni grafici ponendo attenzione ai rapporti di ordine spaziale e che rappresentano un’unità di connessione con la Scuola Primaria⁶.

Il Metodo, in sinergia con la Valutazione Dinamica, diventa uno più strumento efficace e favorisce l’individualizzazione dell’insegnamento.

La Valutazione Dinamica è un sistema che non sostituisce altre forme di valutazione, ma le integra. Si mostra particolarmente utile quando nei test statici standardizzati i soggetti ottengono punteggi bassi o vi è un limite alla capacità di apprendimento dovuta in particolare a disagi emotivi, disturbi specifici di apprendimento e carenze nel linguaggio. Soprattutto è indicata qualora si persegua un’azione di comprensione delle difficoltà, di intervento educativo e non solo di certificazione del problema o disabilità, in quanto aiuta a individuare le condizioni migliori per favorire un certo apprendimento. Nel caso di valutazioni con basso livello nei test standardizzati, la Valutazione Dinamica si propone di superare le previsioni pessimistiche identificandone gli ostacoli e trovare strategie e strumenti per rimuoverli. Poggia le basi, in particolare, sul pensiero di L. Vygotskij e sul concetto di “Zona di sviluppo prossimale-ZPS”, definibile come la distanza tra il livello di sviluppo attuale (indicato ad esempio nella risoluzione autonoma di un problema) e il livello di sviluppo potenziale, rilevato da come il bambino risolve il problema con l’assistenza di un adulto con la collaborazione di bambini più maturi⁷. La ZPS si mobilita nell’interazione della persona con il contesto sociale e rimanda ad una concezione dell’insegnamento che guarda più al livello di sviluppo

potenziale mostrato che a quello reale⁸

Vygotskij sostiene il valore di imparare ad osservare il bambino e la sua interazione con il contesto, per giungere alla comprensione e non ad un riduttivo incasellamento. Il lavoro dell’adulto consisterà nel sapere adattare tutti i metodi educativi e l’organizzazione dell’ambiente in funzione delle caratteristiche del bambino¹⁰.

Tra i molteplici approcci di Valutazione Dinamica, ispirati al pensiero di Vygotskij, quello di C. Lidz e H.C. Haywood, denominato “ACFS-Applicazione della Scala delle Funzioni Cognitive”, è l’unico destinato a bambini dai 3 ai 5 anni che si focalizzi sulle richieste del curriculum scolastico e se trasposto in ambito didattico, assume dei connotati di valutazione formativa. Gli autori ritengono che non vi sia netta separazione tra valutazione e intervento, anzi sostengono che l’intervento sia valutazione e la valutazione sia a sua volta intervento. Tra valutatore e valutato si instaura un’interazione che è rilevazione del livello di funzionamento attuale e intervento pedagogico per superarlo, dove lo scambio relazionale diviene il motore del cambiamento. Un aspetto importante dell’ACFS è rappresentato dal suo nome: “applicazione” di funzioni cognitive. Ci si focalizza non tanto sulla funzione per se stessa, quanto su che cosa fa il bambino quando la funzione è richiamata da una richiesta dell’ambiente. Si osserva ad esempio il comportamento del bambino quando un compito richiede la necessità di pianificare oppure di attivare la memoria visiva o uditiva e qualora venga rilevata una carenza, si interviene promuovendo delle strategie, focalizzando l’attenzione sul “come” è possibile raggiungere quell’obiettivo e provando ad attuarlo. Per modificare e migliorare i processi

⁶ Haywood H.C., Brooks P., Burns M.S., *op. cit.*, p.3.

⁷ Vygotskij L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

⁸ Tzuril D., *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, Erickson, Trento, 2004.

⁹ Sterneberg R., Grigorenko E., *Il testing dinamico, la natura e la misura del potenziale di apprendimento*, Armando Editore, Roma, 2004.

¹⁰ Goussot A., Zucchi R., *La pedagogia di Lev Vygotskij. Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione*, Le Monnier Università, Firenze, 2015, p. 85.

cognitivi occorre che il bambino viva delle esperienze significative e ciò avviene tramite la predisposizione del contesto da parte dell'adulto.

L'aspetto di interesse per gli insegnanti riguarda il modo in cui i loro alunni applicano le loro capacità e quali esperienze possono offrire loro per facilitare il miglioramento nell'applicazione dei processi cognitivi. L'attenzione sul "funzionamento" del soggetto in un dato contesto, in sintonia con le linee dell'ICF, è particolarmente finalizzata ad un'azione inclusiva di partecipazione.

Le aree di competenza indagate sono: la *Classificazione*, la *Memoria uditiva a breve termine*, la *Memoria visiva a breve termine*, il *Completamento di struttura sequenziale*, il *Cambiamento di prospettiva* e la *Pianificazione verbale*.

L'ACFS comprende anche delle categorie di osservazione del comportamento che il valutatore osserva nel corso delle fasi di pre-test e di mediazione:

- *Controllo di sé*: è la capacità di autoregolazione e fondamentale funzione metacognitiva.
- *Perseveranza*: rappresenta la componente collegata alla presenza di una buona autostima, è condizionata a sua volta dai successi avuti in precedenti lavori. Gli alunni con elevata autostima possono anticipare l'esito positivo trovando così la perseveranza per proseguire fino al termine.
- *Tolleranza alla frustrazione*: è la capacità che permette al bambino di posticipare delle soddisfazioni immediate per altre più complete e tardive.
- *Motivazione*: si collega alla perseveranza, che a sua volta conduce al successo nel lavoro. Il successo è portatore sia di autostima, sia di motivazione ad apprendere ancora. Insuccessi ripetuti sono collegati all'abbassamento della motivazione ad apprendere. Come detto, la motivazione ideale è di carattere intrinseco e determinata dalla spinta all'esplorazione dell'individuo e dalle caratteristiche del lavoro in sé, tuttavia spesso i soggetti con ritardo nello sviluppo abbisognano anche di motivazione estrinseca.
 - *Flessibilità*: si riferisce alla capacità di trattare e risolvere problemi nuovi.
 - *Interattività*: è l'aspetto più sociale del comportamento, riguarda in particolare la capacità di avere un turno di parola ed è un aspetto compromesso nei disturbi evolutivi.
 - *Disponibilità a corrispondere*: rappresenta la disponibilità del bambino alla relazione con

(...)

Il paragrafo seguente è tratto dal capitolo “Sinergie pedagogiche: C. Freinet e la didattica metacognitiva” di Piacenza S., in *Per una Pedagogia della vita. C. Freinet, ieri e oggi*. A cura di A. Goussot. Edizioni Del Rosone, 2016.

Il capitolo del libro descrive una sperimentazione scolastica nella scuola primaria che è stata presentata nella lezione del corso.

Approcci metacognitivi e di valutazione dinamica: risorse per la didattica

Tutta la pedagogia di Freinet veicola la sua tensione all'impegno e al lavoro quotidiano per lo sviluppo di un bambino capace di mantenere quello slancio vitale che farà di lui un uomo libero, parte di una società più solidale ed egualitaria. E' una pedagogia che si impregna e si nutre del reale, e del valore del lavoro di tutti, bambini e adulti.

Gli accadimenti drammatici di questo novembre, ci inducono a riflettere sulla funzione dell'educazione e della scuola nel costruire competenze sociali, collaborazione, condivisione e solidarietà. La cura da porre agli inscindibili “cuore e cervello”, attenta alla loro interazione, agli equilibri e alle disarmonie, rimanda alla centralità della formazione integrale della persona. I fatti che riguardano la vita individuale e sociale sono guidati dalle emozioni ed è importante aiutare l'individuo a governare, controllare le proprie pulsioni tramite il ragionamento, la riflessione sull'evento che causa lo stato emotivo particolare ¹¹.

Orienteranno il lavoro presentato, gli “Invarianti pedagogici di Freinet¹²”, come una precisa bussola che facilita una riflessione più profonda sulle credenze e sul proprio operare. La loro lettura se motiva e dà fiducia alla forza dell'azione pedagogica, ci induce ad indagare in modo immediato i propri comportamenti attuati con gli alunni. Il loro valore intrinseco rievocativo, con un rimando subitaneo al reale delle situazioni vissute, stimola la riflessione metacognitiva e con un processo autocritico ha inizio la presa di consapevolezza, la messa in discussione del proprio insegnamento.

Il contributo qui esposto, si muove sui piani della ricerca e dell'azione, presentando nella parte applicativa, la fase iniziale di indagine e impostazione del processo di insegnamento/apprendimento matematico in una classe quarta primaria della Direzione Didattica Pacchiotti di Torino. Il primo periodo, come in tutte le relazioni umane, è fondamentale, per porre buone basi, per conoscere, farsi conoscere e stringere il patto educativo. Possedere e condividere un orizzonte di riferimento teorico e applicativo che possa facilitarlo, è una buona possibilità sia per il docente che per gli alunni; nello stesso tempo, permettere alla mente di coloro che sono direttamente impegnati nelle attività educative di muoversi più agilmente tra gli apporti derivanti dai vari ambiti delle scienze dell'educazione, come sostiene Dewey, riconduce alla possibilità concreta di attuazione di una scienza dell'educazione ¹³. I risultati che derivano dall'apporto di fonti diverse in realtà, trovano vera realizzazione solo attraverso il pensiero, la riflessione degli insegnanti che rendono il loro operato più intelligente. Tra la ricerca e l'insegnamento esiste un *flusso vitale* che si può favorire tramite insegnanti altamente qualificati

¹¹ Persi R., in Baldacci M. (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

¹² Freinet C., *Les invariants pédagogiques- Oeuvres pédagogiques- Seuil-Paris-1994-vol 2*, pp383-413, (traduzione di Alain Goussot)

¹³ Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951.

che riescano ad integrare nel loro lavoro educativo le fonti diverse di una scienza dell'educazione. Gli *Invarianti di Freinet* possono attuare un dialogo di scambio con la didattica metacognitiva e la valutazione dinamica.

La didattica metacognitiva, contempla vari indirizzi, che si sono sviluppati ampiamente anche in ambito italiano. L'approccio considerato fa riferimento alla pedagogia della mediazione di Feuerstein e a quella di H.C. Haywood. Ambedue gli autori hanno sviluppato un metodo di educazione cognitiva e un sistema di valutazione dinamica della capacità di apprendimento. Il metodo di Haywood è stato pensato per l'affiancamento al curriculum scolastico della scuola dell'infanzia e dei primi anni della primaria.

Gli approcci metacognitivi possono fornire un utile supporto all'insegnamento, sia nella declinazione della valutazione dinamica, sia in quella dei metodi di apprendimento, in quanto si occupano dello sviluppo delle competenze trasversali, "dell'imparare a imparare". Considerano i contenuti importanti non solo di per sé, ma anche per la loro funzione di indurre delle competenze cognitive di carattere generale, infatti i compiti non sono scelti solo per il loro significato, ma per la capacità di sostenere un recupero cognitivo. Svolgono, anche un'azione di supporto e di svelamento del potenziale del soggetto, spesso mascherato nei lavori scolastici troppo complessi e densi di conoscenze¹⁴.

La valutazione dinamica è un approccio di valutazione psicologica ed educativa con una struttura test/intervento/post-test finalizzato ad individuare delle vie d'accesso all'intelligenza ed a farla emergere, oltrepassando le barriere che ne compromettono la messa in luce, come: la mancanza di strumenti culturali, la differenza e la deprivazione culturale, i disturbi di carattere emotivo, le differenze linguistiche e gli sviluppi inadeguati della cognizione.

Il modello, seppur sia nato da oltre cinquant'anni, sta avendo solo negli ultimi tempi una più ampia diffusione e affonda le sue basi teoriche fin dal 1909 con A. Binet che, sebbene abbia suggerito l'importanza di valutare il processo, non elaborò però poi degli strumenti che concretamente ne permettessero la fattibilità. Altri autori trattarono l'importanza dell'attenzione al processo, come come Thorndike, che evidenziò la necessità di rilevare la capacità di apprendimento in quanto aspetto facente parte dell'intelligenza. Anche A.Rey nel 1934 si disse a favore della valutazione dell'educabilità della persona e produsse molti test, che però non contenevano reali tratti di dinamicità. Le sue prove vennero però riprese e rielaborate da R. Feuerstein in forma dinamica; ne ritroviamo anche delle altre rielaborazioni dinamiche in C. Haywood.

Il passaggio fondamentale al concetto di "Valutazione Dinamica" è da attribuire a L. Vygotskij con il concetto di "Zona di sviluppo prossimale-ZPS", che rappresenta "La distanza tra il livello di sviluppo attuale così come si può determinarlo attraverso il modo con cui il bambino risolve i problemi da solo e il livello di sviluppo potenziale che si può determinare dal modo in cui il bambino risolve i problemi quando è assistito dall'adulto o collabora con altri bambini più maturi"¹⁵. La ZPS scaturisce dall'incontro dell'individuo con il contesto sociale, restituisce un'idea di insegnamento che è in sintonia più con il livello di sviluppo potenziale mostrato che con quello reale¹⁶¹⁷ e l'intervento educativo che consegue la valutazione, considera come traguardo il raggiungimento del livello potenziale emerso.

Reuven Feuerstein riprende e sviluppa il concetto considerando l'uomo in una dimensione di sempre possibile crescita cognitiva in connessione con il contesto e concepisce l'intelligenza come entità in evoluzione nel rapporto con il mondo.

Al di là delle numerose e differenti applicazioni recenti, quello che caratterizza la valutazione

¹⁴ Paour J.L., *Un entraînement pour développer les fondaments du raisonnement inductif et analogique*, Università di Provenza, Aix-en-Provence, 1999.

¹⁵ Vygotskij L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

¹⁶ Tzurriel D., *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, Erickson, Trento, 2004.

¹⁷ Sterneberg R., Grigorenko E., *Il testing dinamico, la natura e la misura del potenziale di apprendimento*, Armando Editore, Roma, 2004.

dinamica come base comune (in contrapposizione alla valutazione statica) è la modalità attiva da parte dei valutatori e l'analisi della risposta data dal soggetto esaminato. H.C. Haywood e D.Tzuriel, altro autore di numerosi strumenti valutativi, ritengono che in questo sistema possano rientrare solo quei modelli che vanno oltre la semplice interattività e includono un intervento di tipo mediazionale pianificato: vi deve essere l'analisi degli effetti stessi dell'insegnamento e la verifica della ricaduta nella prestazione successiva. Il termine “dinamico” è da riservarsi agli approcci che mettono in atto un'interazione più profonda capace di promuovere l'apprendimento dei processi e non di semplici risposte, nella convinzione che valutare in modo consapevole promuove il cambiamento. Haywood ritiene che i sistemi di valutazione che maggiormente si allontanano da quelli psicometrici siano quello di D. Tzuriel e quello di R. Feuerstein, che non effettuano alcuna classificazione in riferimento alle norme¹⁸.

Il modello di Haywood prende in considerazione il lavoro e la teoria di Feuerstein. Il sistema di valutazione di Feuerstein denominato LPAD, “Learning Propensity Assessment Device”, fa riferimento specialmente al concetto di ZPS di Vygotskij, alla differenza che il soggetto presenta tra il livello dei compiti raggiungibile tramite l'aiuto del mediatore e il livello che ottiene nello svolgimento autonomo. La proposta delle prove avviene senza alcuna modalità standardizzata, ma tramite una variazione graduata e controllata di più aspetti cognitivi e emotivo-relazionali, al fine di cogliere gli elementi che permettono una migliore espressione del potenziale. Nell'intervento si interagisce con il soggetto fornendo feed-back sugli aspetti di cui manifesta il bisogno al fine di produrre una modificazione del comportamento cognitivo per superare le difficoltà e operare una generalizzazione degli apprendimenti¹⁹.

Alain Goussot, nel suo recente testo sulla pedagogia di Lev Vygotskij, evidenzia l'importanza per un insegnante di saper osservare in modo adeguato le potenzialità e di come lo studioso sovietico, in accordo con Ovide Decroly, sostenga con determinazione: “ (...) l'osservazione e la valutazione del profilo potenziale di apprendimento del bambino costituiscono la base di ogni progetto educativo centrato sulle caratteristiche particolari di ciascun bambino. L'osservazione serve a comprendere e non a classificare o catalogare il bambino dentro uno schema o una casella precostituita. Il bambino è un essere in situazione e per capirlo nel suo modo di essere e di apprendere bisogna conoscerlo, quindi conoscere la sua situazione sociale, familiare, culturale. Bisogna capire come comunica e tramite quali modalità e codici. Solo così si possono cogliere le sue potenzialità e come attiva le sue capacità e in quali condizioni”²⁰. Sulla base di questi presupposti la valutazione dinamica opera ponendo un ponte tra il cognitivo e il sociale, si prefigge di cogliere come il soggetto fa esperienza del mondo e propone modalità alternative di pensiero e comportamento. L'approccio di Haywood e di C.Lidz (per la parte relativa ai bambini della scuola dell'infanzia) è un modello alternativo a facili ricette da applicare²¹. Nell'ambito scolastico, sebbene con un livello differente da quella effettuata in ambito clinico, presenta un suo specifico valore, perché affiancandosi ai modelli di valutazione basati sulla della prestazione, permette di approfondire la natura dei processi implicati, il tipo di mediazione necessaria e soprattutto di svelare il potenziale di modificabilità possibile in quel momento, conducendo gli insegnanti a riconsiderare opinioni radicate su alunni. Diviene così fondamentale individuare delle modalità di insegnamento che permettano di sostenere quel cambiamento. L'orientamento al processo anziché ai soli risultati, facilita anche l'autoregolazione nel comportamento e dinamiche relazionali meno competitive.

Il presente lavoro trae ispirazione dagli autori citati, ricercando una trasposizione nell'insegnamento che tenga conto del contesto di riferimento. Vengono utilizzati anche altri strumenti di rilevazione che, sebbene non specifici della valutazione dinamica, diventano in un secondo tempo, occasione di

¹⁸ Haywood C., Lidz C., *Dynamic assessment in practice, clinical and Educational Applications*, Cambridge, University, Press, 2007.

¹⁹ Vanini P., *Potenziare la mente? Una scommessa possibile*, Vannini editrice, Brescia, 2003.

²⁰ Goussot A., Zucchi R., *La pedagogia di Lev Vygotskij, Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione*, Le Monnier Università, Firenze, 2015

²¹ Haywood C., Lidz C., *op.cit.* p. 3

un lavoro approfondito di mediazione didattica sull'analisi e valorizzazione dell'errore. Il tutto si inserisce nella direzione di promuovere, con modalità inclusiva, le potenzialità di ogni alunno e di superare le barriere che ostacolano l'apprendimento in una prospettiva pedagogica. Stiamo assistendo negli ultimi anni ad una medicalizzazione della scuola e all'esautorare gli insegnanti dal loro ruolo pedagogico. L'enorme crescita degli alunni certificati come DSA o identificati come BES, si accompagna ad una richiesta di indicazioni e interventi specialistici, che spesso, invece che promuovere lo sviluppo del bambino e includerlo, rischiano, con una logica di classificazione e separazione, di dare avvio ad un inverso processo di esclusione. Il docente stesso, di fronte ad una diversità certificata, si sente inadeguato rispetto alle sue risorse pedagogiche e didattiche e ricerca all'esterno indicazioni e ricette da applicare. La scuola deve riappropriarsi della sua peculiarità pedagogica: “La questione centrale è come gestire pedagogicamente queste situazioni: osservarle per evidenziare i sintomi, difficoltà e incapacità oppure osservare per comprendere e cogliere particolarità e potenzialità. Sappiamo che lo sguardo diagnostico tende a vedere i sintomi e quello che non va, mentre quello pedagogico tende ad evidenziare e capire quale profilo psicopedagogico presenta l'alunno, come apprende, quali capacità e interessi dimostra, quali sono le sue inclinazioni e quale linguaggio utilizza”²². Come insegnanti e studiosi, mantenere la separazione e l'arroccamento nei propri ambiti disciplinari, siano pedagogici, filosofici, psicologici, medici o sociali, con logiche di difesa del proprio territorio di azione e competenza, non porta a nulla di costruttivo. La sfida sta proprio nel riuscire in modo transdisciplinare a integrare gli apporti che derivano dai vari sguardi della sapere per costruire possibilità di evoluzione armonica della persona umana.

l'altro e ne costituisce un asse portante nel processo di mediazione²³. (...)

²² Goussot A., *I rischi della medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, in «Educazione Democratica, Rivista di pedagogia politica», Edizioni del Rosone, Foggia, gennaio 2015.

²³ Haywood C., Lidz C., *Op. Cit.*, pag 3.