

La valutazione critica

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Università degli Studi di Padova

Lucia Mason

Prof.ssa ordinaria di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

**Proposta di collaborazione con classi della Rete "Geostorie" sul tema
COMPRESIONE E VALUTAZIONE DI MOLTEPLICI FONTI QUANDO SI
NAVIGA IN INTERNET ALLA RICERCA DI INFORMAZIONI**

Giugno 2013

Quadro Teorico

Internet ha portato a cambiamenti veloci e radicali nel modo di comunicare e acquisire conoscenze: come strumento di comunicazione, infatti, il Web permette di dialogare e scambiare messaggi con qualsiasi persona, in tempo reale, indipendentemente dal luogo fisico in cui ci si trova e, come strumento di apprendimento, consente di accedere a una quantità pressoché infinita di informazioni.

Sempre più frequentemente, studenti di varie età ricorrono, infatti, a Internet per saperne di più su un qualsiasi argomento e per svolgere certi compiti per casa, soprattutto le cosiddette “ricerche”. Rispetto agli strumenti tradizionali di apprendimento, ossia i libri di testo, il Web consente agli studenti di reperire molti documenti che, spesso, non sono poi in grado di gestire, selezionare e valutare (Fidel et al., 1999; Schacter, Chung, & Dorr, 1998; Wallace, Kupperman, Krajcik, & Soloway, 2000). Raramente sono presenti, a tal riguardo, indicazioni sulle fonti che rendono possibile distinguere quelle più attendibili, e risulta alquanto difficile individuare tra le tante informazioni quelle più pertinenti e accurate.

La pratica assai diffusa, a tutti i livelli di scolarizzazione, del “copia e incolla” di interi documenti, così come presenti nel Web, indipendentemente dall’obiettivo specifico della ricerca on-line, è prova dell’assenza, da parte degli studenti, di valutazione (e, spesso, anche di comprensione) della rilevanza, credibilità e accuratezza delle informazioni disponibili. Insegnare come funzionano i motori di ricerca o come effettuare ricerche mirate, circoscrivendo i termini stessi della ricerca, è indubbiamente importante, ma non sufficiente. Infatti, in un sistema accessibile a chiunque, in cui qualsiasi persona può inserire qualsiasi tipo di informazione, il difficile compito, in passato svolto da editori e curatori, di valutare l’accuratezza, pertinenza, e credibilità delle informazioni è oggi richiesto agli studenti stessi (Bråten & Strømsø, 2006); diviene, quindi, necessario insegnare a gestire e valutare, almeno in parte, le tante informazioni disponibili, nonché a riflettere sul proprio processo di apprendimento nel Web.

Come gli studenti accertano e giudicano la veridicità di ciò leggono nel Web? In base a quali criteri ritengono una fonte di conoscenza autorevole? Quanto sono certi di poter credere in ciò che stanno leggendo? Di fronte a punti di vista opposti

sullo stesso argomento, come combinano le conoscenze provenienti da più fonti? In base a cosa decidono, ad un certo punto, che le informazioni raccolte sono sufficienti?

Le risposte a queste domande riguardano in particolare le credenze epistemiche degli studenti sulla natura della conoscenza e il processo del conoscere (Hofer & Pintrich, 1997, 2002; Mason, 2006).

Mentre si naviga nel Web per reperire informazioni viene, infatti, coinvolta una serie di processi metacognitivi di monitoraggio e valutazione di conoscenze – la metacognizione epistemica – che, sebbene ancora poco studiati dalla ricerca psicologica, assumono particolare rilevanza quando si è chiamati a giudicare conoscenze non precedentemente “filtrate”, come quelle spesso disponibili in Internet (Hofer, 2004).

In che modo le credenze epistemiche si manifestano durante la ricerca on-line? Alcuni studenti, ad esempio, convinti che il sapere sia giustificato se trasmesso da fonti autorevoli, potrebbero selezionare le informazioni presenti nel Web solo in base all'autorevolezza della fonte, a garanzia di un sapere certo e pertinente; altri, invece, considerando la conoscenza come una semplice somma di fatti la cui veridicità non può essere valutata, potrebbero ritenere più utile collezionare varie informazioni, selezionandole in base a ciò che considerano vero secondo il proprio punto di vista; altri, ancora, convinti che il sapere sia valutabile in base a criteri oggettivi, potrebbero giudicare più corretto confrontare le conoscenze trasmesse da fonti più e meno autorevoli, esaminando attentamente quanto siano specifiche e ben supportate da evidenze.

E' stata ampiamente lamentata la scarsa abilità degli studenti di diverso livello scolastico di gestire l'enorme quantità di informazioni disponibile nella Rete. Spesso si limiterebbero a esaminare solo i primi risultati selezionati da motori di ricerca generici, consultati inserendo parole chiave non mirate, e si troverebbero in difficoltà a ridefinire o modificare il percorso di ricerca in base alle informazioni di volta in volta disponibili (Rouet & Coutelet, 2008). E' stata, inoltre, sottolineata l'incapacità degli studenti di valutare epistemicamente la credibilità delle fonti, nonché l'accuratezza e la veridicità delle conoscenze offerte (Kuiper, Volman, & Terwel, 2005; Mason & Boldrin, 2008; Mason, Boldrin, & Ariasi, 2010).

La valutazione della credibilità delle fonti reperite in Internet si è dimostrata carente non solo ai livelli più bassi della scolarizzazione (scuola primaria e

secondaria di primo grado), ma anche a quelli più alti (scuola secondaria di secondo grado e università). Brem, Russel e Weems (2001), ad esempio, hanno studiato le abilità di pensiero critico di studenti di scuola superiore mentre valutavano alcune argomentazioni riportate nel Web su argomenti scientifici. E' emerso che sebbene gli studenti ritenessero fondamentale esaminare i dati riportati nei diversi siti per valutare la veridicità delle argomentazioni, non classificavano i siti scientifici come attendibili o non attendibili in seguito a un'analisi profonda di ciò che supportava le tesi proposte, o in base alla credibilità della fonte. La tendenza a non tenere in considerazione l'autorevolezza della fonte veniva confermata dal fatto che la maggior parte prestava più attenzione a siti poco accreditati e a siti ingannevoli, considerati validi o meno in base a criteri assolutistici di valutazione della legittimità delle argomentazioni. Scarse, infine, erano le riflessioni sulla veridicità e accuratezza delle informazioni offerte da una fonte; compito, questo, considerato ancora più difficile.

In un altro studio condotto con studenti di scuola superiore, Clark e Slotta (2000) hanno esaminato se fonti più o meno autorevoli e siti graficamente attraenti influenzassero la valutazione delle evidenze in grado di sostenere le conoscenze disponibili nel Web su una questione scientifica controversa, la scomparsa dei dinosauri. Anche in questo caso è emerso che la maggior parte degli studenti non teneva in considerazione l'autorevolezza della fonte elettronica nel valutare le evidenze portate a supporto di una teoria. Non sorprende, pertanto, che uno studio con bambini della scuola elementare abbia messo in evidenza che questi ritenevano vera qualsiasi informazione presente in Internet e non erano in grado di cogliere informazioni conflittuali (Schacter, Chung, & Dorr, 1998).

Appare evidente la necessità di insegnare agli studenti, fin dagli ultimi anni della scuola primaria, a saper riconoscere, innanzitutto, la molteplicità di punti di vista su un dato fenomeno, evento o questione, e a valutare l'autorevolezza delle fonti elettroniche, nonché la veridicità delle informazioni on-line, a cui possono accedere molto facilmente per svolgere compiti scolastici, affinché imparino a selezionare solo quelle valide.

Obiettivi

La collaborazione, che necessità di almeno due momenti di incontro preliminare, può perseguire l'obiettivo di:

- promuovere, a livello di scuola primaria e secondaria di 1° grado, le abilità di riconoscere, comprendere e valutare più punti di vista, anche contrastanti, su un argomento/fatto/questione in campo storico-geografico, predisponendo ambiente e materiali di apprendimento che supportino il confronto, la riflessione e la valutazione critica di fonti/documenti presenti in vari siti Web;

- far acquisire allo stesso tempo una migliore comprensione concettuale (contenuti);

- rendere più evolute le credenze epistemiche in merito alla natura della conoscenza e del processo del conoscere nello specifico ambito disciplinare considerato (lavorando su più fonti si comprende meglio che la conoscenza è complessa, in continua evoluzione e supportata da evidenze);

- realizzare in alcune classi un intervento esplicito “controllato” per fornire istruzioni mirate a far apprendere dei criteri utili alla valutazione dell’affidabilità delle fonti e dell’accuratezza delle informazioni in esse contenute, verificandone l’efficacia in termini di miglioramento delle abilità di valutazione delle fonti da parte degli studenti e di migliore comprensione concettuale (in confronto con classi di “controllo” in cui non è stato realizzato l’intervento).

Attività

Le attività attraverso cui articolare il lavoro prevedono innanzitutto:

- la scelta di un argomento/questione;
- la scelta delle fonti on-line;
- la predisposizione “off-line” dei materiali (vari documenti, anche contrastanti) presi dal Web ma opportunamente adattati);
- l’allestimento dell’ambiente digitale;
- la predisposizione di prove da far fare all’inizio del lavoro per rilevare le pre-conoscenze sull’argomento, la comprensione della lettura, le credenze epistemiche, l’interesse, la familiarità con il computer e la ricerca on-line;
- la progettazione di una serie di sessioni da dedicare al lavoro in classe;
- la somministrazione di prove di verifica al termine del lavoro.

Ipotesi di lavoro

ore	Incontri	Obiettivi
Ottobre 2014 Ore 3	Primo incontro in presenza	<ul style="list-style-type: none"> • Presentazione e condivisione degli obiettivi del progetto • Condivisione modalità e fasi della ricerca • Esempi di attività • Scelta argomento • Consegna scheda di lavoro per la progettazione della ricerca
Ottobre Novembre Dicembre	Attività a distanza	<ul style="list-style-type: none"> • la scelta delle fonti on-line • la predisposizione “off-line” dei materiali • l’allestimento dell’ambiente digitale • la predisposizione di prove
Dicembre 2014 Ore 3	Secondo incontro in presenza	Presentazione dei materiali, discussione e loro definizione
Gennaio- Aprile 2015	Eventuale monitoraggio a distanza	Sperimentazione in classe
Aprile 2015 Ore 3	Terzo incontro in presenza	Esiti della sperimentazione Confronto e valutazione della ricerca