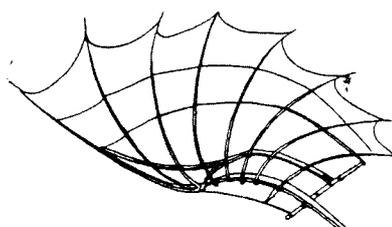


Ministero della Pubblica Istruzione  
Direzione Generale Istruzione Professionale



*aggiornamento*

# PROGETTO ARIANNA

Corso in autoformazione per lo sviluppo  
delle attività logico-linguistico-matematiche

CIREDD  
Università Ca' Foscari Venezia

Umberto Margiotta - Fiorino Tessaro - Lucio Varagnolo - Roberta Rigo

# PROGETTO ARIANNA

Corso in autoformazione  
per lo sviluppo delle abilità  
logico-linguistico-matematiche



ARMANDO  
EDITORE

© 1994 M.P.I. Direzione Generale Istruzione Professionale  
Università Ca' Foscari, Venezia  
C.I.R.E.D. Centro Interfacoltà per la Ricerca Educativa e Didattica

Edizione pubblicata da Armando Armando s.r.l.  
Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma  
Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525  
Direzione editoriale e Redazione 06/5817245  
Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420  
Fax 06/5818564

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i paesi.

Modulo 3

*Cognitive Psy*

*ologia gene*

*i L. (1982, a*

*aget: recenti*

*i, Firenze.*

*nd Semantic*

*naldson W.*

*y, Academic*

*esso cogniti-*

*o 1980.*

*H., Fish R.*

*one e la so-*

*Astrolabio,*

*nsiero pro-*

*ra, Firenze*

adronanza

MINISTEROP.I.-DGIP-CIRED

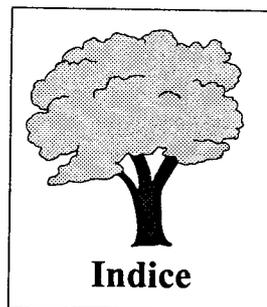
## Modulo 3

# La progettazione formativa integrata

di *Fiorino Tessaro*



## Modulo 3



### La progettazione formativa integrata

- I Progettare, perché? p. 93  
Insegnare: dall'intenzione al progetto  
Parliamoci chiaro!  
Le parole della propria materia  
Le parole della pedagogia e delle scienze dell'educazione  
Le parole dell'insegnante  
Dall'idea al risultato  
Le regole della progettazione  
La programmazione formativa  
La progettazione formativa  
La pianificazione dell'intervento  
La valutazione del progetto  
Dove sta l'integrazione?
- II Le basi del progetto p. 111  
Gli elementi fondamentali della progettazione  
L'analisi della situazione  
Il contesto formativo generale  
L'analisi del processo di apprendimento  
Analisi generale delle variabili d'apprendimento  
Come rendere operativo un obiettivo formativo  
Le regole per organizzare i contenuti  
Come coniugare gli obiettivi con i contenuti  
Formare al metodo scientifico (Un esempio di progettazione)



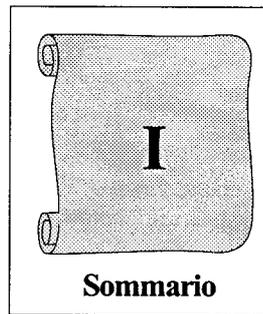
III	Progettare l'insegnamento	p. 125	
	Progettare una lezione espositiva		
	Architettura di una lezione espositiva		
	Le regole per progettare una lezione espositiva		
	Media e computer nell'insegnamento		
	Le funzioni formative dei media		
	Le regole per progettare un intervento formativo con software audiovisivo e informatico		
	Come preparare un lucido per lavagna luminosa		
IV	Progettare situazioni attive di apprendimento	p. 138	
	Tecniche di simulazione e tecniche di analisi		[1]
	I requisiti del docente		
	Progettare una sessione di Role-play		
	Le regole per progettare un Role-play		
	Le metodologie simulative aziendali		[2]
	Progettare uno studio di caso		
	Come scegliere un caso		
	Le regole per la progettazione di un caso		[3]
	Progettare un Incident		
	Progettare dimostrazioni ed esercitazioni professionali		
	Le regole per progettare una dimostrazione		
	Le regole per progettare una esercitazione		[4]
	L'archivio della professione		
V	Il lavoro di gruppo per progettare e per imparare	p. 158	[5]
	Il lavoro di gruppo		
	Progettare in équipe		
	Sette strategie per il lavoro progettuale in équipe		
	Imparare nel gruppo		[6]
	Progettare la discussione in classe		
	Progettare una sessione di Brain-storming		
	Le regole del Brain-storming		
	Come si conclude un attività di gruppo		[7]
	Glossario	p. 171	[8]
	Bibliografia	p. 174	[9]



p. 125

## I

## Progettare, perché?



Sommaio

p. 138

- [1] Il lavoro dell'insegnante in classe non può essere affidato al caso o alla buona volontà, ma va accuratamente preparato per poter meglio governare e valutare i processi formativi.
- [2] L'artigianalità e l'individualismo nell'insegnamento danno luogo a mancanza di efficienza didattica e di efficacia formativa.
- [3] La progettazione degli interventi formativi si fonda sulla capacità di pensare strategicamente per organizzare le attività, per correlarle e calibrarle, per scegliere e produrre i materiali più opportuni, per valutarne l'impatto ed i risultati effettivamente raggiunti.
- [4] Il lavoro in équipe presuppone il dialogo tra gli operatori, ed il dialogo è vincolato dalla condivisione del lessico professionale.

p. 158

- [5] Il lessico del docente si caratterizza, per un verso, nella specificità del linguaggio disciplinare, che lo qualifica come esperto della materia, e, per l'altro, nell'uso di un linguaggio pedagogico-didattico che lo qualifica come "insegnante".
- [6] Le parole-chiave su cui si impenna l'attività organizzata di trasformazione sono quelle generali di educazione, formazione e istruzione, a cui si aggiungono quelle più specifiche di programmazione e progettazione.
- [7] Il processo di preparazione e di produzione di un intervento formativo è correlato ma distinto da quello di programmazione.

p. 171

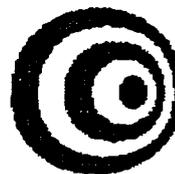
- [8] Con la progettazione formativa è necessario pianificare sia lo sviluppo del progetto che la sua valutazione, e ciò sia per convalidarlo che per implementarlo.

p. 174

- [9] La progettazione formativa è integrata perché coniuga informazioni e risorse diverse al fine di raggiungere efficacemente l'obiettivo prefissato: il profilo formativo.



Primi di settembre. IPSIA. Corso di aggiornamento di quattro giorni per docenti (all'intero collegio, 125 insegnanti) sulla progettazione formativa. Terzo giorno, ore 12,30. Il clima in aula magna è ancora estivo, tra l'annoiato e il frizzante. Il relatore ha appena concluso la sua brillante conferenza, molto logica e lineare, e il preside dopo aver richiamato i punti essenziali del discorso dà la parola a chi desidera intervenire. Gelo! Dopo pochi, ma eterni, minuti di imbarazzo generale ecco il primo intervento.



### Il caso

Una insegnante di inglese: "Per me non è così! Progettare significa agire in modo freddo e impersonale. Trattare gli allievi come numeri e non come persone. Il rapporto allievo-insegnante si costruisce faticosamente giorno per giorno e certamente non può essere ingabbiato nelle rigide maglie di un progetto. I nostri problemi sono in classe. E poi progettare che cosa? L'anno scorso con gli studenti di prima sono riuscita a malapena a portare a termine metà del programma". Parte dell'assemblea rumoreggia, alcuni annuiscono, altri dissentono.

Prende la parola un docente di fisica: "Tutto molto bello quello che ha detto il relatore, però i progetti didattici vanno progettati da altri e non dai docenti. I nuovi programmi mi forniscono le istruzioni necessarie e sufficienti su quello che devo fare durante l'anno. Non capisco quindi perché dovremmo oberarci di altro lavoro, di riunioni inutili e di impegni extra che nessuno ci riconosce. Là sta scritto tutto quello che dobbiamo fare". Nessuno fiata, ma si capisce chiaramente che il tasto degli impegni aggiuntivi è condiviso da molti.

Il terzo intervento è quello della vice-preside, docente di lettere: "La nostra professionalità si misura nel dosaggio equilibrato di conoscenza della materia e capacità, anche linguistica, di presentarla agli studenti. La nostra responsabilità è elevata. Ciò nonostante esistono materie più progettabili di altre: è chiaro che le discipline tecnico-scientifiche si prestano meglio, mentre quelle umanistiche sono più qualitative. In altre parole, un classico va sentito 'dentro', va vissuto, non può essere progettato".

Dopo questi interventi il relatore, piuttosto sconsolato (ma non lo dà a vedere), abbozza alcune risposte, le sue risposte.



- L'insegnante in classe governa le attività didattiche e anima i processi formativi. Ma che cosa porta in classe? La spontaneità in classe e il rapporto con gli studenti si contrappongono con la preparazione minuziosa e sistematica dell'intervento didattico?

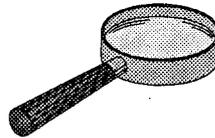
- L'insegnante è un esperto nella sua disciplina. Ma quale disciplina porta in classe? Quella che a suo tempo ha appreso all'università o quella appositamente disegnata per i suoi studenti?

- I programmi ministeriali vanno intesi come progetti di intervento formativo suddivisi per materie?

- L'attività di progettazione richiede un impegno notevole. Ma una volta effettuata non è forse più facile, più corretto e meno dispendioso valutare l'efficacia del proprio intervento?

- L'insegnante che accosta due brani di letteratura classica è mosso da improvvisa illuminazione o ha studiato accuratamente quell'accostamento per far comprendere agli studenti ... ? Perché ha prospettato quell'accostamento e non altri?

- Come andrebbe organizzato e progettato un corso di aggiornamento sulla progettazione formativa per essere efficace?



**Approfondisci**

### Insegnare: dall'intenzione al progetto

La scuola deve educare, istruire o formare? Deve perseguire l'uniformità per garantire la serietà o la variabilità per promuovere il progresso? Gli Istituti Professionali devono insegnare mestiere o devono assicurare l'acquisizione degli strumenti concettuali e procedurali di base?

Domande antiche alle quali le scienze dell'educazione hanno fornito risposte (teoriche) efficientemente univoche, accettate e comprese dalla maggior parte degli operatori della scuola. Ma allora c'è tanta confusione? Perché tra docenti non ci si comprende, pur condividendo professionalità, pur operando nel medesimo ambiente, con gli stessi allievi e per gli stessi fini?

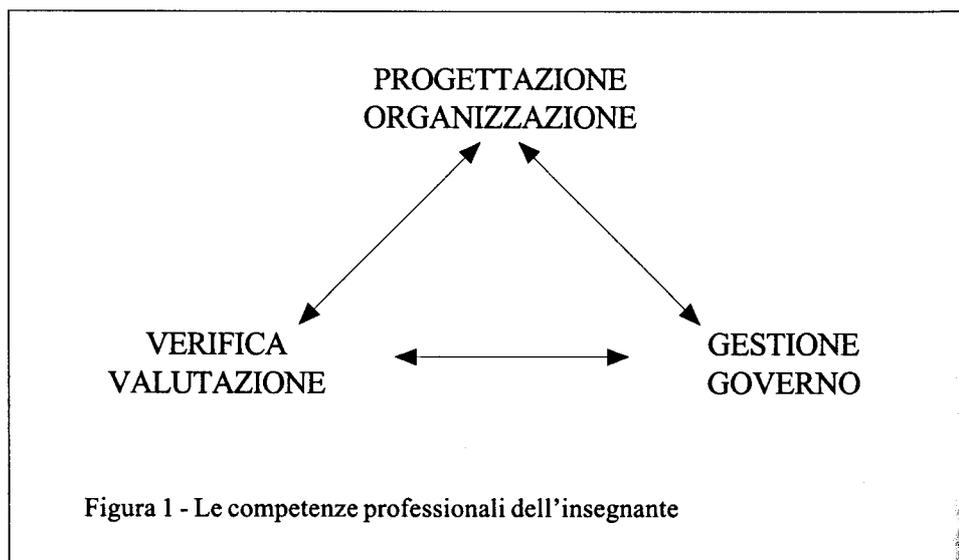
Il vero problema sta nel "come" fare scuola: i punti di vista e le divergenze di opinioni



si moltiplicano quando si devono tradurre i principi pedagogici (talvolta così lontani) nella quotidiana pratica didattica.

Scuole all'avanguardia e archeologia didattica convivono indisturbate; e se da un lato forniscono il medesimo titolo di studio, dall'altro accentuano le "sperequazioni d'apprendimento" e quindi le potenzialità culturali e professionali degli allievi. Non solo: la scuola è ora meno che mai l'unica agenzia formativa; la formazione è un processo che accompagna l'individuo per tutta la durata della sua esistenza e non soltanto per gli anni di quella che viene comunemente definita l'età evolutiva. L'affermazione può sembrare scontata: in realtà è il punto chiave di tutto il discorso formativo. L'individuo apprende continuamente, prima di iniziare la scuola, durante e dopo. Qual è allora la peculiarità dell'apprendimento scolastico? La risposta sta nel fatto che tale **apprendimento è organizzato, voluto e perseguito**, che non è improvvisato, cieco o casuale.

La complessità dei compiti affidati al docente si presenta già dalle finalità educative generali: garantire a tutti e a ciascuno il massimo dell'apprendimento sviluppandone le potenzialità e nel rispetto delle caratteristiche personali. Data l'enorme varietà tra gli studenti com'è possibile determinare percorsi formativi validi per tutti? Nella scuola non esistono costanti ma soltanto variabili spesso molto difficili da tenere sotto controllo: conoscenze, atteggiamenti, comportamenti, relazioni, risorse, ecc. sono elementi di un processo che si presenta sempre diverso ma che l'insegnante deve condurre ad un prodotto minimo garantito (conoscenze,





abilità e competenze di base) e contemporaneamente ottimale per ogni allievo, differenziato e personalizzato.

In questo quadro il docente riveste una molteplicità di ruoli, poiché è colui che **predispone, che governa e che valuta** i processi formativi. L'insegnante non è un artista che plasma le menti, ma un professionista che interviene in modo sistemico e sistematico mediante itinerari didattici specifici finalizzati alla padronanza, da parte dell'allievo, di abilità di base (conoscenze, comportamenti, atteggiamenti) e di competenze complesse (processi, metodi, percorsi).

Per questi motivi l'insegnamento non può essere lasciato all'intuizione, al caso e neppure alla buona volontà del singolo docente ma deve essere progettato in interventi formativi di cui si possa valutarne l'efficacia. Progettare significa, quindi, reagire "al diffuso individualismo, all'ideologia di un compito missione che si risolve tutto nella coscienza del singolo docente, ... per far uscire il lavoratore della scuola da una situazione che non esiteremmo a definire medioevale, per l'artigianalità e l'individualismo dei compiti che gli sono richiesti" (Maragliano -Vertecchi, 1984, 8).

Già dalle poche note sino ad ora accennate sono emerse alcune **parole chiave** che rappresentano i concetti fondamentali del nostro discorso. Sono parole, come educazione, formazione, didattica, programmazione, progettazione e così via, ormai diventate d'uso comune: forse troppo considerato il modo improprio con cui anche gli operatori della scuola le adoperano. Non è solo un problema lessicale, ma soprattutto un problema di univocità di senso e di significato dato alle parole e che la cui soluzione è il presupposto essenziale per una comunicazione efficace fra docenti.

### Parliamoci chiaro!

Raramente i membri di un'organizzazione ristretta comunicano così poco e così male come i docenti di un Istituto. Le cause sono molteplici: il diverso retroterra culturale e formativo, lo scarso spirito di appartenenza al gruppo, la mancata formazione alla professione, il continuo operare in modo individuale, e così via. I momenti collettivi istituzionali, come il Collegio dei docenti, il Consiglio di classe, le diverse Commissioni o Comitati, si concludono talvolta con ampi margini di ambiguità operativa e di incomprensione comunicativa.

Eppure ogni ambiente professionale tutela il proprio lessico. Due esempi quotidiani: il linguaggio usato dai medici o quello usato dagli informatici. Linguaggi altamente specializzati, compresi solo dagli addetti ai lavori che spesso trasferiscono nella comunicazione quotidiana (ed è per questo che i non addetti parlano di gergo corporativo). Le **parole del mestiere** non posseggono quindi soltanto motivazioni di tipo specialistico ma anche di tipo relazionale. Da un lato facilitano e rendono più efficiente, più veloce la comunicazione all'interno dell'organizzazione e, dall'altro, salvaguardano la loro identità professionale.



Ma qual è il lessico professionale del docente? Non si può certamente indagare con poche note una problematica così vasta e controversa. Ci limiteremo ad un'analisi delle parole-chiave del patrimonio linguistico di un docente. Possiamo distinguere due tipologie di linguaggi: una disciplinare e l'altra pedagogico-didattica.

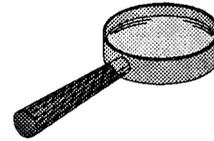
### Le parole della propria materia

Ogni area disciplinare sviluppa e utilizza una propria terminologia che deriva dalla ricerca teorica e sperimentale specifica di ogni ambito scientifico. Quando parla della sua materia il docente si identifica con l'esperto della disciplina ed è ovvio che esperti di più discipline usino linguaggi diversi. È meno ovvio, invece, che un docente non riesca a far partecipare i colleghi quando parla riferendosi ad un obiettivo comune, a far capire loro quello che fa e perché lo fa. Nel linguaggio disciplinare sta il "potere" del docente, ma tale linguaggio può anche trasformarsi in una nicchia che lo isola dagli altri. Le nicchie linguistiche manifestano rigidità culturale e chiusura comunicativa.

#### Esempio n. 1

Consiglio di classe della IC, IPSC. Un docente di lettere si avventura in una dotta trattazione sulle strutture sintattiche di Noam Avran Chomsky e sulla teoria dei codici sociolinguistici di Basil Bernstein per dimostrare che i suoi allievi "presentano spiccate carenze lessicali perché utilizzano un codice ristretto".

Quanti tra i suoi colleghi presenti saranno in grado di seguire il discorso? Non era forse più comunicativo, più formativo, più semplice presentare un quadro esemplificativo sulla povertà linguistica degli studenti, interpellare in merito gli altri docenti per riscontrare eventuali settori disciplinari linguisticamente meno carenti (perché più motivanti) e successivamente tracciare un progetto di intervento comune (transdisciplinare)?



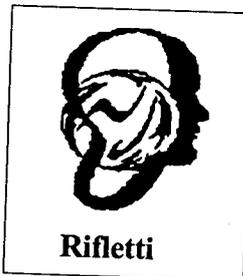
**Approfondisci**

Se le competenze disciplinari sono specifiche (ciascuno è esperto nella propria materia), le competenze metodologiche sono comuni e trasversali. Se il linguaggio disciplinare "divide", quello pedagogico-didattico dovrebbe unire e accomunare la professionalità degli insegnanti. Eppure è proprio su questo terreno che si riscontrano le maggiori incomprensioni, nel pressapochismo e nell'ingenuità di alcuni, nel dogmatismo e nello sperimentalismo di altri.



## Le parole della pedagogia e delle scienze dell'educazione

La *pedagogia* è la riflessione sull'educazione e sulle attività che ad essa direttamente o indirettamente si collegano. Tale riflessione può limitarsi a mettere in luce le tendenze prevalenti dell'attività pratica, oppure spingersi ad una più estesa indagine di tipo storico, filosofico o scientifico (Laeng, 1975, 7). La moltiplicazione dei punti di vista sul fatto educativo ha promosso una varietà di approcci scientifici che con la pedagogia condividono l'oggetto di studio: sono le scienze dell'educazione.



Rifletti

Quali sono le *scienze dell'educazione*? Alcune, come la psicologia dell'educazione, la medicina dell'educazione, la demografia scolastica, la storia dell'educazione, e così via, studiano il fatto educativo con metodi e parametri specifici della scienza madre. Altre, invece, e sono quelle che maggiormente ci interessano, rappresentano una categoria di discipline scientifiche che analizzano il modo con cui le situazioni educative funzionano nella loro realtà quotidiana: sono le scienze dei metodi e delle tecniche, la teoria del curriculum, la didattica, le scienze della valutazione e le applicazioni delle scienze della comunicazione nel campo dell'educazione. (Mialaret, 1989, 124)

Vediamo allora il termine *educazione*. Si dà il nome generico di educazione all'imponente complesso di attività con le quali coloro che hanno già raggiunto una certa maturità cercano di rendere possibile e di favorire il medesimo conseguimento a coloro che sono relativamente immaturi; in senso largo rientrano in questa prospettiva l'addestramento, l'istruzione, l'insegnamento, la formazione, tutte le attività le cui mete più o meno circoscritte rientrano nell'ambito più vasto di quelle del processo educativo (Laeng).

Il termine educazione presenta un'ambiguità di fondo: da un lato è usato per indicare la pratica e lo sviluppo dei processi formativi (per es., l'educazione impartita e ricevuta nell'infanzia e nella fanciullezza, la cosiddetta buona o cattiva educazione, oppure l'educazione che designa le discipline scolastiche - ed. linguistica, ed. tecnologica, ed. religiosa, ecc.) e dall'altro viene usato per designare le riflessioni teoriche, le ricerche sperimentali e le concettualizzazioni sui problemi formativi in genere.

In sintesi, la pedagogia denota lo studio teorico, generale e multicomprendivo del fatto educativo mentre le scienze dell'educazione abbracciano l'insieme degli approcci scientifici che hanno come oggetto di studio il fenomeno educativo (anche con provenienze epistemologiche diverse da quelle pedagogiche, come la psicologia, la sociologia, la medicina, ecc.).



## Le parole dell'insegnante

Poiché il fatto educativo presenta complesse connotazioni legate ai **valori della persona e alle finalità sociali**, al termine *educazione* si sono affiancati altri due più pragmatici, più legati al quotidiano nella scuola e più governabili dai docenti: *istruzione* e *formazione*.

Istruire è un termine antico che proviene da "instruere" (mettere dentro), mentre formare, più recente, significa "dare forma", modellare. *Istruzione* e *formazione* sono pertanto due processi complementari: il primo attento alla qualità e alla quantità dei contenuti che il docente fornisce agli allievi, il secondo maggiormente indirizzato al raggiungimento di una "forma", di un profilo di competenze. L'istruzione riguarda il **che cosa insegnare**, la formazione il **come insegnare ad apprendere** dalle e nelle situazioni.

Parliamo di progettazione formativa perché

formare significa insegnare e apprendere in situazione

facendo leva sulle motivazioni dell'allievo ed immergendolo in situazioni, ambienti e contesti progettati appositamente per lui.

### Esempio n. 2

Se vogliamo **istruire** uno studente sull'uso corretto della sintassi è sufficiente, anche se l'operazione è tutt'altro che banale, fornirgli l'insieme delle regole sintattiche; ma se vogliamo **formarlo** alla proprietà linguistica non possiamo che fargli "vivere" situazioni reali e diversificate, iniziando da quelle più congeniali al suo stile per poi procedere a successivi affinamenti, arricchimenti e simbolizzazioni.

O ancora, possiamo istruire un allievo sui concetti e sulle norme che riguardano l'IVA, se lo interroghiamo possiamo constatare se ha imparato o meno; ma saranno le situazioni reali o simulate di fatturazione che dimostreranno la capacità di applicare correttamente quelle regole.

È più motivante, per l'allievo, l'apprendimento dalle situazioni o lo studio di concetti teorici? Imparare dalle situazioni può richiedere molto tempo, mentre lo studio di concetti lo riduce enormemente. Come si può integrare e dosare l'apprendimento in situazione con l'apprendimento di concetti?



**Approfondisci**



In breve, educare, istruire e formare rappresentano tre lati di un processo che punta alla trasformazione dell'allievo: ciò che li triangola è che quel cambiamento è intenzionale, è voluto dall'allievo in vista del raggiungimento di competenze professionali ed è perseguito in modo didatticamente organizzato.

Il processo di trasformazione dell'allievo si sviluppa nel dominio integrato dei "saperi", non semplicemente come conoscenze da acquisire, ma come competenze che danno vita a un sistema personale di padronanze. La figura 2 illustra in sintesi i concetti appena illustrati.

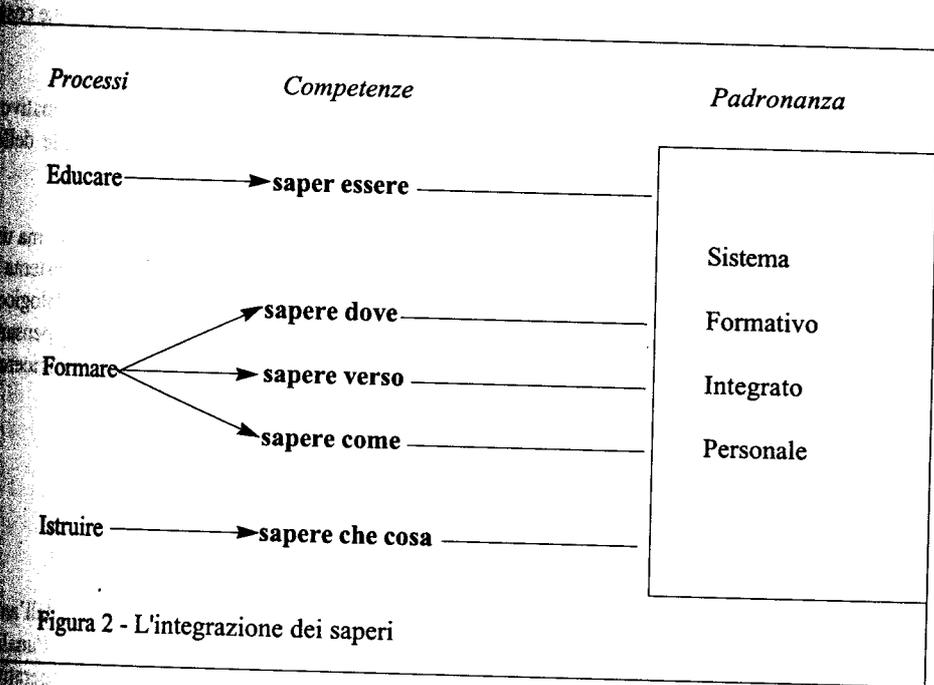


Figura 2 - L'integrazione dei saperi

C'è un ultimo termine che è opportuno chiarire per ovviare ad eventuali incomprensioni: la didattica. La *didattica* è l'insieme delle tecniche e degli strumenti che il docente adotta in classe per rendere più efficiente l'insegnamento e più efficace l'apprendimento. La didattica riguarda, quindi, il modo di insegnare. Parleremo, nelle pagine seguenti, di **processi formativi** e di **itinerari didattici**, di progettazione formativa e di progetti didattici. In che cosa si differenziano? Gli itinerari didattici sono i percorsi metodologici, tecnici e strumentali che il docente dapprima progetta e successivamente concretizza in classe. La progettazione formativa, invece, non riguarda soltanto ciò che fa l'insegnante in classe, ma investe tutta l'organizzazione delle strategie di intervento allo scopo di raggiungere un profilo formativo vicino al profilo professionale. La didattica è centrata sull'insegnante, la formazione è centrata sull'allievo. I due processi sono distinti ma complementari.



## Dall'idea al risultato

E chi dice che un docente non progetta? Nessuno va in classe senza aver per lo meno pensato a quello che voleva fare quel giorno! Lo avrà fatto la sera prima, oppure in treno mentre ancora assonnato condivideva la triste sorte dei pendolari, o in un'ora libera in sala insegnanti. Ad ogni idea intenzionale corrisponde un progetto di attuazione: potrà essere affrettato, sommario, privo di rigore metodologico ma sarà pur sempre un modo di prefigurarsi le azioni da compiere.

Il problema non è dove e quando un insegnante progetta, ma perché, come e che cosa progetta.

Se immaginiamo di dover progettare un oggetto invece di un intervento formativo, possiamo, e dobbiamo distinguere diverse fasi. Queste fasi rappresentano le regole della progettazione e sono descritte in modo dettagliato nella pagina seguente.

Naturalmente un intervento formativo non è un semplice oggetto di consumo, ma un insieme organizzato di azioni che si innesta in un sistema "sociale" di processi e tale sistema è complesso, mutevole e variegato. Ciò nonostante il progettare, da un punto di vista metodologico, è un processo universale, solo parzialmente vincolato dal suo oggetto. È un modo di pensare e di affrontare la realtà per trasformarla. È, in ultima analisi, una **forma mentis** per la ricerca applicata poiché è fondata:

- sull'individuazione dei problemi,
- sulla formulazione di ipotesi e di modelli risolutivi,
- sul controllo applicativo degli esiti del progetto.

La progettazione formativa abbraccia e comprende un insieme di attività che va dall'analisi della domanda formativa all'ideazione degli interventi che la possono soddisfare, dall'analisi del contesto formativo individuando le risorse ed i vincoli al disegno di un modello operativo coerente con gli obiettivi prefissati, per giungere alla applicazione in classe dell'intervento progettato ed, infine, alla sua valutazione.

Tutte queste attività si aggrovigliano in diversi processi formativi che è necessario distinguere e differenziare per limitare il campo d'azione del docente progettista e per valorizzare le competenze professionali.

In che cosa si distingue la programmazione dalla progettazione? Che cosa comporta pianificare un intervento formativo? Come si può valutare un progetto di intervento? Per non tediarlo con ulteriori interrogativi, passiamo velocemente in rassegna questi processi, la cui distinzione deve essere precisa onde evitare ulteriori confusioni.



## Le regole della progettazione

Proviamo ad immaginare di dover produrre un oggetto di cui avvertiamo il bisogno. Può essere anche semplice e banale. Eppure dall'idea al risultato intercorrono diverse fasi che, in sintesi, possono essere così illustrate:



### Seguimi

- [1] individuare le caratteristiche generali esterne ed interne desiderate: quelle esterne dove l'oggetto da produrre va a collocarsi (spaziali, sociali, economiche, culturali, di status, ecc.) e quelle interne all'oggetto (tipologie qualitative e quantitative);
- [2] determinare le risorse a disposizione (o accessibili) e verificarne l'idoneità al raggiungimento del prodotto desiderato;
- [3] tracciare a grandi linee un modello ideale che tenga conto sia delle risorse disponibili che delle aspirazioni e dei bisogni che l'oggetto deve soddisfare;
- [4] tradurre operativamente il modello ideale in uno o più modelli eseguibili e, per ciascuno di essi valutarne il grado di fattibilità rispetto alla situazione reale e di coerenza rispetto al modello ideale;
- [5] scegliere il modello migliore o più opportuno;
- [6] tempificare le fasi di sviluppo e di controllo periodico dei risultati parziali;
- [7] adeguare le metodologie di attuazione al modello operativo prescelto;
- [8] procedere alla costruzione dell'oggetto adattando metodi e tempi, di sviluppo e di controllo, alle contingenze operative;
- [9] verificare, a prodotto ultimato, il grado di corrispondenza tra il risultato e il modello operativo;
- [10] valutare il grado di coesione tra il risultato ed il modello ideale;
- [11] se il risultato non è confacente, impostare strategie operative alternative per adeguare il prodotto al modello operativo, e quest'ultimo al modello ideale.



### La programmazione formativa

Riguarda:

- 1) la determinazione degli standard formativi generali,
- 2) l'analisi delle realtà socio-economiche e culturali entro cui si sviluppa il processo formativo,
- 3) la compatibilità tra gli standard formativi generali e le caratteristiche specifiche dell'utenza cui è diretto il programma di formazione.

Il programma è quindi un quadro generale dove si definiscono le finalità e le macro-strategie di intervento come risposta alla domanda, anche implicita, di formazione commisurate alle risorse e ai bisogni culturali che emergono dal territorio.

Possiamo individuare tre "luoghi" preposti alla definizione del programma formativo corrispondenti alle tre attività esposte:

- uno stadio allargato che determina la programmazione su base nazionale, dove si indicano gli scopi generali, l'articolazione di massima dei contenuti ed alcune indicazioni metodologiche e valutative comuni. E ciò si traduce nei noti Programmi Ministeriali;
- uno stadio intermedio che appartiene alla programmazione locale (su base regionale e/o provinciale e/o distrettuale) dove si mediano le indicazioni generali con le realtà sociali, culturali, economiche, ecc. del territorio. A ciò sono preposti gli Istituti Regionali di Ricerca e Sperimentazione Educativa, i Coordinamenti ed i Gruppi di studio provinciali e inter-distrettuali;
- uno stadio ristretto che adegua e adatta le indicazioni generali e locali alle caratteristiche specifiche dell'utenza di un Istituto riferendosi all'ambiente culturale e sociale da cui proviene la maggior parte degli allievi. Questa programmazione viene, quindi, elaborata collegialmente dall'intero corpo docente di ogni singola Istituzione Scolastica.

E la **programmazione didattica** d'inizio anno, pena e angoscia di tanti insegnanti. Riguarda il modo con cui il singolo docente intende sviluppare un anno di attività nella propria disciplina, tenendo conto delle caratteristiche e delle condizioni di una classe, sulla base delle indicazioni emerse in ambito collegiale. Facile a definirsi, difficile ad attuarsi. Approfondiremo pertanto, il discorso nel capitolo II.



### progettazione formativa

È l'organizzazione sistematica delle risorse umane e materiali, intellettuali e tecnologiche, presenti o accessibili, che mira a produrre modelli operativi di interventi didattici.

I progetti devono essere **coerenti** con i programmi, **fattibili** rispetto all'utenza e **realizzabili** in attività didattiche concrete. Nel progetto si determinano le strategie operative, si selezionano le conoscenze da trasmettere e si attivano le risorse da impiegare. Il docente è protagonista quando, cooperando con altri, "disegna" con rigore e sistematicità le linee fondamentali dell'intervento che successivamente effettuerà in classe.

La progettazione richiede **competenze professionali distinte e integrate** e si può svolgere al meglio soltanto con un lavoro di équipe. In via teorica, o per una produzione "industriale" di progetti formativi, l'esperto della materia andrebbe affiancato dal formatore, il metodologo, dall'esperto in comunicazione e tecnologie educative. Potrebbero utilmente operare nel gruppo di lavoro anche altre figure professionali come lo psicologo, l'analista di sistemi, tecnici di laboratorio, ecc.

La realtà è ben diversa e spesso il docente si deve improvvisare esperto di qualcosa che non è. Questo fatto comunque non deve rappresentare un alibi per lasciarsi andare alla deriva: la scuola non è un'industria e, quindi, non può seguire metodologie industriali. È invece un'impresa che produce un servizio e per espletare al meglio tale servizio si devono riunire le competenze presenti (e ce ne sono!) tra i diversi insegnanti. Sono competenze diverse e specifiche, ma tutte necessarie per impostare un rigoroso lavoro di progettazione.

Sommariamente l'attività di progettazione implica:

- l'analisi della situazione (globale e specifica) di avvio;
- la definizione degli esiti formativi e la calibratura degli obiettivi;
- l'articolazione dell'intervento in moduli e unità formative;
- l'individuazione delle strategie d'insegnamento, dei metodi e delle tecniche didattiche;
- la scelta dei media e delle modalità di comunicazione;
- la definizione dei criteri di verifica e degli indicatori di valutazione;
- la ripartizione dei compiti e delle attività.



## La pianificazione dell'intervento

Il progetto non può che risolversi nella **tempificazione coordinata** delle attività formative. Un piano di lavoro è la trasformazione in passi logici e sequenziali del modello operativo, in cui si definiscono dettagliatamente gli attori (**chi**), le attività (**che cosa fa**), i tempi (**quando**), gli strumenti ed i materiali (**con che cosa**). Se con la progettazione si disegnano le strategie di intervento, con la pianificazione si precisano le "tattiche" che di volta in volta possono essere utilizzate.

La pianificazione si sviluppa su tre piani distinti:

- a livello di docenti della stessa **area disciplinare**, in cui si coordinano gli interventi sulla base delle metodologie specifiche che garantiscono l'autonomia operativa e culturale di ogni disciplina;
- a livello di Consiglio di Classe in cui si determina l'**integrazione formativa** tra le varie discipline, la complementarità degli obiettivi, dei metodi e della valutazione degli interventi;
- a livello di singolo docente, inteso come referente primario nella relazione con l'allievo. In ultima istanza soltanto il docente può adattare un progetto formativo per il suo gruppo-classe, controllarlo e modificarne lo sviluppo.

## La valutazione del progetto

Tutte le fasi fino ad ora illustrate contengono attività e momenti di controllo. Esiste un continuo movimento di andata e ritorno nel confronto tra ciò che si persegue e ciò che via via si progetta: è il *feed-back* che ci permette di capire dove siamo e se stiamo andando verso la giusta direzione

Ma la prova del fuoco, la convalida dell'efficacia del progetto non si può che avere durante l'attuazione dell'intervento formativo. Perciò il controllo del progetto non si risolve nell'analisi della coerenza interna e richiede, invece, una serie di attività valutative sul campo:

- come **accertamento** quantitativo dei risultati via via ottenuti;
- come **verifica** periodica del divario tra ciò che gli allievi hanno effettivamente appreso e gli obiettivi perseguiti dal progetto;
- come **valutazione** qualitativa dei processi avviati (di apprendimento e di insegnamento) e degli esiti formativi raggiunti.



La valutazione di un progetto è finalizzata alla sua ottimizzazione, affinché questo lavoro non si riduca alla produzione di un prototipo ma arricchisca il patrimonio delle risorse di un Istituto. Un progetto va, quindi, continuamente revisionato, adattato e modificato e ciò dà luogo ad un processo che in ambito progettuale viene definito **implementazione**. Quando un progetto di intervento investe il "fattore umano", come nella formazione, un prodotto non è mai definitivo ma va sempre commisurato alle diversificate caratteristiche delle situazioni in cui va ad attivarsi.

Accade, oramai frequentemente, che un docente si trovi dinanzi ad un progetto già costituito, che può applicare in classe senza doverlo reinventare. Il lavoro, in questo caso, sebbene di gran lunga facilitato, richiede l'analisi implementativa del progetto, ed in particolare:

- la calibratura del progetto rispetto al programma avviato, individuando i punti di raccordo in entrata ed in uscita;
- l'adattamento del progetto all'ambiente formativo, al contesto disciplinare e alle situazioni di apprendimento;
- la congruenza del progetto ai bisogni, alle competenze e ai deficit presentati dagli allievi, anche per pianificare attività di recupero o di omogeneizzazione;
- l'economicità del progetto rispetto alle risorse umane, finanziarie, tecnologiche e organizzative esistenti, ed eventualmente l'analisi dei costi circa la loro adattabilità al progetto.

### Dove sta l'integrazione?

Il quadro che abbiamo delineato, benché per sommi capi, non rappresenta che una riflessione su ciò che comunemente attiviamo quando ci accingiamo "razionalmente" ad insegnare. Nulla di nuovo, quindi, ma soltanto un po' più di consapevole rigore su operazioni che contribuiscono a qualificare la professionalità del docente. Anche l'integrazione è un processo di concettualizzazione che comunemente si attiva allorché si fondono e si coniugano informazioni e risorse diverse in vista di uno scopo.

La progettazione formativa è integrata poiché coniuga a diversi livelli:

- il profilo formativo con il profilo professionale;
- il progetto di intervento con il profilo formativo;
- le situazioni di apprendimento con il progetto di intervento;
- le competenze dell'allievo con le situazioni di apprendimento.



In conclusione, la progettazione formativa integrata ha come obiettivo l'organizzazione delle sinergie e la sistematizzazione delle risorse e, muovendosi per un verso dalle competenze reali dell'allievo e dall'altro dalle ipotesi prefigurate nel profilo formativo in uscita, propone e produce modelli operativi e, per quanto possibile, personalizzati di interventi didattici.



Figura 3 - L'integrazione progettuale



rganizzazio-  
verso dalle  
ivo in uscita,  
enti didattici.

In questo capitolo abbiamo individuato le motivazioni che rendono urgente e necessario un approccio progettuale alla formazione. Il lavoro dell'insegnante non si limita all'animazione del gruppo-classe, si sviluppa invece come un progetto di ricerca da non affidare al caso o alla buona volontà, ma va accuratamente preparato per governare e valutare i processi formativi. Il rigore della progettualità non si scontra con "l'arte dell'insegnamento", ma ne è la garanzia di riuscita e di efficacia.



La progettazione degli interventi formativi si fonda sulla capacità di pensare strategicamente per organizzare le attività, per correlarle e calibrarle, per scegliere e produrre i materiali più opportuni, per valutarne l'impatto ed i risultati effettivamente raggiunti.

Il lavoro in équipe, tra docenti, è garanzia di efficienza ed efficacia nel processo di formazione, ma presuppone l'esistenza di dialogo tra gli operatori, ed il dialogo è vincolato dalla condivisione di motivazioni, di obiettivi e di linguaggio. Il lessico del docente si caratterizza, per un verso, nella specificità del linguaggio disciplinare, che lo qualifica come esperto della materia e che non di rado lo isola dagli altri, e, per l'altro, nell'uso di un linguaggio pedagogico-didattico che lo qualifica come "insegnante".

I tre concetti fondamentali su cui si impenna l'attività formativa sono educazione, istruzione e formazione: il primo (educazione) finalizzato alla valorizzazione della personalità e delle potenzialità di ciascuno, il secondo (istruzione) orientato alla trasmissione informativa di conoscenze e di procedure operative, il terzo (formazione) orientato alla creazione di ambienti, di climi e di contesti che facilitano nell'allievo l'acquisizione di sistemi di padronanze e di competenze.

Tale creazione deve svilupparsi secondo una logica progettuale con la preparazione e la produzione di interventi organizzati di formazione. Sebbene l'attività di progettazione dipenda da quella di programmazione, i due processi vanno nettamente distinti: con la programmazione si determinano gli standard formativi generali e si analizza la loro compatibilità con le caratteristiche specifiche degli allievi, con la progettazione si organizzano sistematicamente le risorse intellettuali e tecnologiche per trasformarle in modelli operativi di interventi didattici.

La progettazione formativa comporta la pianificazione dello sviluppo del progetto (che deve tradursi in attività eseguibili sequenzialmente) e la sua valutazione, sia durante le fasi di preparazione che nell'applicazione del progetto in classe. Solo così il progetto può essere convalidato ed eventualmente modificato ed arricchito.



---

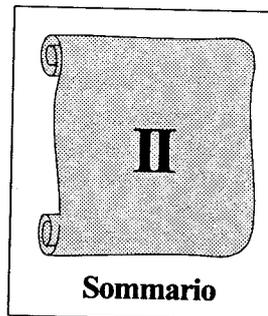
Un'ultima annotazione, infine, per precisare i livelli di integrazione progettuale: la progettazione formativa è integrata perché coniuga informazioni e risorse, situazioni e competenze, al fine di raggiungere efficacemente l'obiettivo prefissato: il profilo formativo prefigurato dal Consiglio di Classe.



progettuale: la  
e, situazioni e  
filo formativo

## II

### Le basi del progetto



- [1] È del tutto inutile progettare in astratto. Per avviare un progetto formativo l'insegnante deve sapere da dove parte (situazione iniziale), dove vuole arrivare (obiettivi) e con che cosa pervenire al risultato atteso (contenuti).
- [2] L'analisi della situazione iniziale si sviluppa come operazione preliminare a) ad inizio anno con l'analisi delle variabili socio-culturali riguardanti la classe e con l'accertamento delle prove d'ingresso, b) prima di affrontare un nuovo segmento formativo con la verifica delle competenze e delle abilità necessarie al suo svolgimento.
- [3] Gli obiettivi generali, formulati nei programmi, vanno tradotti in esiti formativi, in risultati e prestazioni che l'allievo manifesta tramite conoscenze e comportamenti osservabili dal docente, nelle condizioni da lui stabilite e assoggettati ai criteri di verifica prestabiliti.
- [4] I contenuti sono gli "oggetti formativi", portano l'informazione (concettuale, simbolica, comportamentale, procedurale, ecc.). I contenuti si ramificano in sequenze logiche e vanno personalizzati mediante esempi, analogie, similitudini, casi, problemi, ecc. tratti dalla casistica professionale.
- [5] I contenuti vanno scelti sulla base della loro significatività rispetto alla mappa cognitiva dell'allievo (conoscenze ed esperienze pregresse) e non soltanto per l'importanza da loro rivestita nell'ambito della disciplina.



Dal diario immaginario di un insegnante di matematica.

22 settembre. «Invece di tanti discorsi [alludendo al corso di aggiornamento di inizio anno] potevano darmi la programmazione già fatta. Ci mancava anche la programmazione di inizio anno: sembra di essere alle medie. D'altra parte il preside è stato perentorio: vuole una relazione "esaustiva e completa su quello che si intende fare nella classe, su come si intende portare avanti il programma e su quali criteri basare la verifica". E la vuole entro il 15 ottobre».



### Il caso

25 settembre. «È la solita classe: due o tre sembrano abbastanza svegli, la mediocrità dei molti e poi quegli altri, forse sono handicappati, lo sguardo non è certo pronto e vivace (in consiglio di classe hanno parlato di "deficit d'apprendimento dovuto a svantaggio socio-culturale" e dovrei forse colmarlo io uno svantaggio socio-culturale?). Ho applicato le prove d'ingresso: staremo a vedere. Non so come fare la programmazione ...».

29 settembre. «Ho potuto dare un'occhiata alla relazione della collega di inglese ... Non sarò mai capace di tanto. È che loro, quelli di L2, sono molto organizzati. La sua programmazione è così ben fatta che sembra un pezzo di letteratura. A proposito ... ho visto oggi su "Insegnare matematica" un articolo sulla programmazione annuale, ma ciò che è più interessante presenta anche una bozza di programmazione: fa al caso mio!».

3 ottobre. «Ho corretto le prove d'ingresso e quella programmazione non fa al caso mio! Andrà bene per lo scientifico ma certo non per il professionale. Comincio a scrivere la relazione: partirò descrivendo i risultati della prova d'ingresso, che poi a pensarci bene non sono neppure così malvagi. Le lacune più grosse sono nella formalizzazione, non parliamo poi del linguaggio, ma sembra che sappiano imbastire un ragionamento e qualcuno ha anche azzeccato le prove di problem solving».

10 ottobre. «L'ho quasi finita: non è un capolavoro ma mi sembra la giusta mediazione tra ciò che è previsto dai programmi ministeriali e quello che posso umanamente fare in questa classe. Ho riportato gli obiettivi e le tematiche del programma (riducendone qualcuna), e li ho suddivisi nei due quadrimestri. Per ogni tematica ho indicato i tempi di sviluppo, le esercitazioni e i criteri per la loro valutazione».

15 ottobre. «È fatta. Almeno per un anno non ne voglio sentir parlare più!».

18 gennaio. «In consiglio di classe il preside ha sostenuto che i risultati del quadrimestre vanno confrontati e valutati sulla base di quanto previsto nella programmazione di inizio anno: devo ritirarla fuori!».



SO

gli, la  
è certo  
imento  
socio-  
fare la

nglese  
La sua  
o ... ho  
ma ciò  
mio!».

n fa al  
ncio a  
e poi a  
nella  
pastire

giusta  
mana-  
amma  
ica ho

ù!».

ti del  
gram-

integrata

A che cosa serve la programmazione di inizio anno? A chi serve? Quando va predisposta?

È meglio programmare da soli o in gruppo? In consiglio di classe o in commissioni per materie (aree disciplinari)?

È più utile una programmazione tarata sulle caratteristiche della classe o un "pezzo di letteratura"?

È sufficiente costruire la programmazione sui risultati delle prove d'ingresso?

Com'è possibile tradurre gli obiettivi generali proposti nei programmi in obiettivi specifici? In che misura si deve tener conto delle abilità in uscita richieste dal profilo professionale?

Come si collegano gli obiettivi con i contenuti (le tematiche dei programmi)?

Nella programmazione di inizio anno si devono prevedere le metodologie di insegnamento o vanno inventate al momento?

È opportuno inserire i risultati che si intendono raggiungere alla fine di ogni singolo periodo? Non si corre il rischio di azzardare previsioni impossibili?



**Approfondisci**

### Prima di cominciare un progetto

Se si vuole che la programmazione annuale non si riduca ad un inutile atto burocratico, essa divenga invece un efficace strumento di lavoro per il docente, essa va interpretata in progetti formativi e in percorsi didattici attuabili e realistici per la classe. È del tutto inutile progettare un astratto: il progetto di un ponte potrà essere bello quanto si vuole ma se non è praticabile un esercizio fine a se stesso e se non è commisurato alle strade che deve congiungere è incongruente.

Come un ponte anche un intervento formativo mal progettato può essere sovradimensionato (e diventa un "collo di bottiglia" ostacolando lo sviluppo delle abilità negli studenti) oppure sovradimensionato (e diventa uno spazio libero difficile da governare e da organizzare).



Pertanto, per progettare un intervento formativo è necessaria la massima **concretezza**.  
Quindi:

1. non cominciamo mai con il voler progettare grandi imprese, ma sempre piccoli interventi che riusciamo a dominare nella loro completezza;
2. per ogni intervento dobbiamo conoscere l'effettivo punto di partenza, un realistico punto di arrivo e gli strumenti (intellettuali, metodologici e tecnologici) che ci servono per percorrere il tragitto;
3. procediamo per analisi sempre più puntuali e dettagliate (come zoomando su una mappa stradale) per avere costantemente presente sia il quadro generale (profilo formativo in uscita) che l'intreccio delle strade percorribili (itinerari didattici specifici).

### Gli elementi fondamentali della progettazione

In ogni progetto si devono definire alcuni elementi essenziali:

- [1] il punto di partenza con l'**analisi della situazione** e cioè con l'assunzione delle variabili personali (degli attori coinvolti nel progetto) e quelle del contesto socio-culturale a qualsiasi titolo implicate nella formazione;
- [2] il punto di arrivo con la **formulazione degli obiettivi** del progetto funzionali agli esiti formativi prefigurati;
- [3] la materia prima su cui costruire la formazione con la **strutturazione dei contenuti** e dei compiti significativi per la costruzione del profilo formativo;
- [4] le strategie operative con l'**organizzazione dei metodi** di insegnamento e delle **situazioni di apprendimento**;
- [5] i mezzi ossia gli **strumenti** e le **risorse** tecnologiche che supportano e che veicolano l'acquisizione delle conoscenze;
- [6] i **vincoli** che possono condizionare la corretta esecuzione del progetto e gli **ostacoli** che possono inframmezzarsi;
- [7] la **tempificazione** e la **sequenzialità** degli interventi formativi;
- [8] la **valutazione sistematica** dello sviluppo del progetto, degli esiti formativi e dei risultati di apprendimento.



**Seguimi**



### L'analisi della situazione

Si tratta di un'operazione di reperimento sistematico di informazioni finalizzato alla costruzione di un percorso formativo. L'analisi della situazione si effettua ad inizio anno e ogni qual volta si avvia un nuovo progetto.

Ad **inizio anno** si attiverà l'analisi del contesto formativo allargato e delle condizioni di partenza degli allievi, mentre **durante** tutto il percorso formativo l'analisi della situazione si identificherà con la verifica delle competenze e delle capacità cognitive ed operative necessarie per incrementare l'apprendimento.

### Il contesto formativo generale

L'analisi del contesto formativo (da svilupparsi solo ad inizio corso o tutt'al più ad inizio anno) richiede l'individuazione, con la maggior accuratezza possibile, di alcune variabili ed in particolare modo:

- le variabili di tipo **culturale**, territoriale, esterne alla scuola, che influiscono sul comportamento, sulle motivazioni, sugli interessi e sulle abilità dell'allievo;
- le variabili di tipo **professionale** che giustificano la formazione specifica (tipologie e organizzazione del lavoro, mobilità, innovazione, ecc.);
- le variabili di tipo **organizzativo** e gestionale dell'Istituto ovvero le caratteristiche relative al tipo di scuola, alla classificazione delle risorse e dei media, degli spazi, dei laboratori, ecc. (tenendo sempre presente la sua storia e il prestigio che gode in ambito formativo e professionale: è questo un elemento che incide notevolmente sulla motivazione ad apprendere e sullo stile dell'insegnare);
- le variabili inerenti le **abilità linguistiche e logico-matematiche** degli allievi, con l'analisi delle carenze ma soprattutto delle potenzialità (che sempre esistono!) e delle basi (ciò che gli allievi realmente sanno fare) su cui costruire un progetto formativo.

Nell'effettuare queste analisi bisogna fare attenzione ad evitare due opposti pericoli: per un verso non si devono sottovalutare le variabili sociali, ambientali, economiche e culturali (che rappresentano il mondo dello studente, la sua storia e il suo modo di interagire con esso), e per l'altro, non si deve cadere in un sociologismo esasperato, addossando colpe e responsabilità all'ambiente circostante anche come alibi preventivo al mancato successo della formazione.



Possono essere utili, quindi, le indagini relative al contesto socio-culturale degli allievi e al loro modo di vivere l'esperienza formativa purché:

- siano utilizzate come reale momento formativo (indagini svolte con gli studenti per l'auto-conoscenza);
- siano utilizzate come effettivo punto di partenza (con l'analisi delle sole variabili che i docenti possono realmente governare e su cui avviare il progetto formativo).

### **L'analisi del processo di apprendimento**

La formazione non riguarda semplicemente la quantità di informazioni che un allievo ha imparato: è molto più importante capire il suo personale processo di acquisizione delle conoscenze. Gli studenti che si iscrivono agli Istituti professionali non godono di ottima fama scolastica: i risultati delle medie rappresentano un "pre-giudizio" per le superiori difficile da sradicare. Per questo è del tutto fuorviante verificare soltanto quello che non sanno, è molto più importante individuare come possono imparare e apprendere.

Perciò, in estrema sintesi, si consiglia di indagare:

**1.- ciò che lo studente è:**

- \* motivazioni all'apprendere (implicite ed esplicite)
- \* interessi personali (prefigurazione del proprio futuro)
- \* attitudini (ciò che fa meglio e più volentieri)
- \* comportamenti relazionali e sociali

**2.- ciò che lo studente sa e sa fare:**

- \* fatti ed eventi
- \* concetti e regole
- \* principi e teorie
- \* procedure e modelli applicativi

**3.- come lo studente apprende:**

- \* analisi (osservazione, comprensione, memorizzazione)
- \* sintesi (problematizzazione, rielaborazione, valutazione)
- \* creatività (intuizione, invenzione, originalità)



### Dagli esiti formativi agli obiettivi specifici.

Una volta conosciuto il punto di partenza è importante definire il punto di arrivo. Le indicazioni in merito arrivano, per un verso, dai programmi ministeriali e per l'altro dal profilo formativo derivato dalla traduzione delle competenze richieste dal profilo professionale. Ma sia ciò che viene previsto dai programmi ministeriali sia il profilo formativo in uscita possono sembrare mete irraggiungibili: così non è se riusciamo a ridurre quelle mete in una progressione di piccoli passi dove ciascuno rappresenta un obiettivo da raggiungere.

La letteratura sugli obiettivi è immensa e ad essa si rimanda per non annoiare il lettore con panoramiche teoriche e con modelli tassonomici di complessa attuazione pratica. Ci sembra, invece, più importante chiarire il punto di raccordo tra gli esiti formativi e gli obiettivi che il docente persegue per raggiungere quegli esiti.

Il risultato della formazione (**esiti formativi**) coniugano la maturazione culturale dell'individuo-studente con la sua abilitazione professionale specifica. Si desumono, quindi, dal profilo formativo in uscita e vanno raggiunti mediante un sistema coordinato e organizzato di attività formative e di azioni didattiche. Ogni attività, orientata ai traguardi formativi, viene intesa come un segmento formativo importante e necessario in sé, con propri **obiettivi specifici**, purché inquadrata in un processo globale e correlata esplicitamente con le altre attività.

Ma che cos'è un obiettivo? È fondamentalmente la descrizione di un intento importante per il raggiungimento di un risultato. Non va confuso l'intento con il risultato: l'obiettivo prefigura il risultato, il risultato conferma o meno la validità dell'obiettivo.



### Le regole per rendere operativo un obiettivo

- [1] Un obiettivo è un insieme di parole, simboli e/o immagini che prefigura l'acquisizione e la trasformazione nell'allievo di *capacità* (comportamenti corrispondenti alla professionalità) e di *abilità* rispetto ad uno standard previsto..
- [2] Un obiettivo va reso operativo descrivendo con precisione **ciò che l'allievo dovrà fare** per dimostrare l'acquisizione dell'obiettivo, le **condizioni** importanti in cui l'azione dovrà esplicarsi e il **criterio** con cui si giudicherà l'acquisizione dell'obiettivo (Mager).
- [3] L'insegnante dovrà quindi chiedersi:
- Quali sono i comportamenti che gli studenti devono attivare?
  - In quale situazione e con quali condizioni devono agire?
  - Con quanta abilità devono comportarsi per dimostrare un apprendimento duraturo ed efficace?
- [4] Per ogni risultato formativo che si intende raggiungere scrivere una o più asserzioni (obiettivi specifici) seguendo la logica delle tre domande di cui al punto precedente.
- [5] Individuare la gerarchia o la priorità tra gli obiettivi proposti. Certamente qualcuno sarà più significativo (gerarchia) o dovrà essere raggiunto prima (priorità) degli altri.
- [6] Consegnare agli studenti una **copia scritta** degli obiettivi proposti e valutarne la comprensione. Sarà questo il **contratto formativo** che impegnerà il docente e gli studenti accomunandone il lavoro.

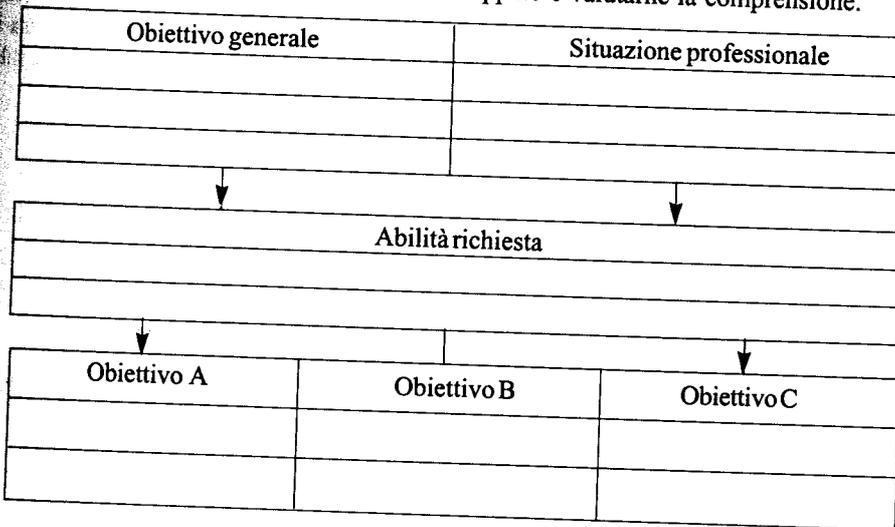


Seguimi



**Esercitazione n. 1**

- 1) Individuare nel testo dei nuovi programmi per il primo anno uno degli obiettivi generali della propria disciplina. Possibilmente uno su cui si sta attualmente lavorando.
- 2) Individuare una situazione tipica della professione collegata all'obiettivo generale indicato.
- 3) Descrivere un'abilità richiesta all'operatore professionale in tale situazione.
- 4) Tradurre quell'abilità in comportamenti che lo studente deve compiere per dimostrarne un possesso adeguato.
- 5) Consegnare agli studenti lo schema sviluppato e valutarne la comprensione.



**Autoverifica dell'esercitazione**

Dove sono emersi i problemi?

- 1) Nel delimitare l'obiettivo generale (troppo vago, troppo ampio, ecc.) *Riflettere sulla reale portata formativa dell'obiettivo perseguito: se è importante non può rimanere nebuloso, se non è importante va cancellato.*
- 2) Nell'individuare la situazione professionale? *Ricorrere all'archivio della professione (cap. 4).*
- 3) Nell'estrapolare un'abilità specifica? *Vedere moduli 1 e 2.*
- 4) Nel tradurre l'abilità in comportamenti? *Rivedere le regole del paragrafo precedente.*
- 5) Nella comprensione da parte degli allievi? *È un problema di comunicazione: il linguaggio e lo schema vanno semplificati.*



## Che cosa insegnare?

I contenuti rappresentano il patrimonio culturale, scientifico e tecnico proprio di ogni disciplina. Come vanno scelti i contenuti?

Abbiamo già utilizzato la metafora del ponte: non è indifferente se utilizziamo per la sua costruzione legno, ferro, mattoni o cemento; la scelta dipende da diversi elementi: se per un verso è connessa al materiale che abbiamo a disposizione e alla nostra capacità di organizzarlo e di lavorarlo, dall'altro, dipende dalle caratteristiche dell'ambiente che devono supportarlo e dall'uso che se ne intende fare.

Anche quando si devono scegliere i contenuti di apprendimento occorre il massimo del **realismo formativo**: ogni disciplina possiede già proprie strutture derivate dai modelli teorici dalla ricerca scientifica; ma questo non basta: è necessario selezionare dalla disciplina i **contenuti significativi** per i nostri allievi, commisurandoli alle loro conoscenze e ai loro stili di apprendimento e **contestualizzarli** in situazioni professionalizzanti.

Ciò significa che :

- non esistono **contenuti difficili**, se il modo di proporli è adeguato alle possibilità di acquisizione degli studenti;
- non esistono **contenuti inutili**, se garantiscono il raggiungimento degli obiettivi prefigurati dal docente.

Da tutto ciò emerge che il contenuto formativamente migliore è quello che coniuga:

1. le conoscenze esplorate dalla disciplina
2. le conoscenze richieste dalla professione.
3. le conoscenze possedute dall'allievo.

I contenuti vanno organizzati e progettati in équipe: le diverse proposte che più docenti fanno nei confronti di una singola classe presentano spesso **ridondanze e sfasature** causate dal mancato raccordo tra le diverse materie. Ecco, quindi, argomenti comuni trattati più volte, anche a distanza di molto tempo, con linguaggi e con stili diversi. In altre parole la proposta formativa deve presentarsi come unitaria agli occhi degli studenti; vanno rispettati i diversi punti di vista delle discipline ma va anche garantita l'ottimizzazione dell'apprendimento, eliminando le confusioni e riducendo, per quanto possibile, gli appesantimenti inutili.



### Le regole per organizzare i contenuti

- [1] Un contenuto va formulato in termini precisi, pertinenti e non ambigui.
- [2] I **termini nuovi** devono essere definiti prima della loro utilizzazione.
- [3] Il linguaggio usato deve essere comprensibile agli allievi, coerente con i significati trasmessi, proprio della disciplina (senza banali impoverimenti).
- [4] I contenuti devono **partire dal conosciuto** dell'allievo e possibilmente dal suo "quotidiano".
- [5] Gli **esempi pratici** e le **analogie** devono essere numerosi, concreti e diversificati (differenziati e graduati a seconda delle capacità percettive, cognitive, applicative e di transfert degli studenti).
- [6] Gli esempi e le analogie devono essere utili e necessari all'acquisizione di nuovi concetti, all'approfondimento di concetti già conosciuti, alla precisazione delle **relazioni** tra i concetti (per l'implementazione della mappa cognitiva).
- [7] I contenuti devono essere coerenti con la **logica strutturale della disciplina**, con i suoi **metodi d'indagine** e con gli strumenti che essa utilizza.
- [8] Vanno accuratamente determinati i principi di selezione dei contenuti significativi: analitici (per approfondire) o sintetici (per disegnare un quadro d'insieme), espositivi (per fornire nuove conoscenze) o integrativi (per correlare concetti diversi).
- [9] Le conoscenze vanno organizzate in **strutture ramificate** in fase di progettazione ed esposte in modo sequenziale durante l'iter formativo. (In altre parole si disegna una mappa con più strade ma si seleziona il percorso più funzionale).
- [10] Vanno esplicitate le differenze tra contenuti simili adottando in modo integrato le metodologie "**dall'uniforme al diverso**" e "**dal diverso all'uniforme**".
- [11] Vanno specificati le relazioni (interne e esterne) e i livelli di integrazione tra fatti, concetti, principi e procedure.
- [13] Va precisato il tipo di approccio che meglio si presta all'acquisizione dello specifico contenuto (lezione, esercitazione, situazione professionale, ecc.).



**Seguimi**

**Esercitazione n. 2**

- 1) Individuare tra le tematiche illustrate nei nuovi programmi un argomento mediante il quale poter sviluppare l'abilità individuata nell'esercitazione n. 1 (possibilmente il prossimo argomento che si intende portare in classe).
- 2) Tracciare l'articolazione dell'argomento per nuclei concettuali.
- 3) Verificare le conoscenze pregresse degli allievi sull'argomento (disegnandone la mappa cognitiva).
- 4) Individuare nella situazione professionale indicata nell'esercitazione n. 1, esempi, analogie, problemi e casi connessi all'argomento prescelto e associarli ai nuclei concettuali.
- 5) Trovare collegamenti con altri argomenti della stessa o di altre discipline.
- 6) Verificare la coerenza interna del percorso (secondo la logica della disciplina).
- 7) Verificare la fattibilità del percorso applicandone un breve segmento in classe.

NUCLEI CONCETTUALI	Esempi - casi - problemi ecc.	Collegamenti con altri argomenti

**Autoverifica dell'esercitazione**

Dove sono emersi i problemi?

- 1) Nell'argomento prescelto? *Rivedere paragrafo "Che cosa insegnare".*
- 2) Nell'articolare l'argomento in nuclei concettuali? *Seguire "le regole per progettare una lezione espositiva (cap. 3).*
- 3) Nell'individuare esempi, analogie, problemi e casi professionali? *Ricorrere all'archivio della professione (cap. 4).*
- 4) Nel trovare collegamenti con altri argomenti? *È impossibile non trovare collegamenti nella medesima disciplina. Il problema con le altre discipline riguarda invece la capacità di progettare in équipe (cap. 5).*
- 5) Nel verificare la coerenza interna del percorso? *Fare attenzione ai "salti logici" dati per scontati.*
- 6) Nel verificare la fattibilità? *Se il segmento proposto è stato appreso e personalizzato dalla maggior parte degli allievi il percorso è fattibile, in caso contrario va riprogettato.*



Riprendendo la nostra metafora sulla progettazione del ponte, una volta deciso come dovrà essere (obiettivi), su quali basi applicarlo (analisi della situazione) e con che cosa costruirlo (contenuti) è necessario individuare le tecniche migliori per avviarne la costruzione. Questo problema in un progetto formativo si traduce nella scelta e nella selezione delle metodologie e delle tecniche che il docente intende utilizzare.

La questione del metodo non riguarda solo la gestione della classe dove l'insegnante diventa animatore di un gruppo in formazione. Poiché non ci si improvvisa animatori, l'intervento in classe va preparato in modo rigoroso e puntuale

riante il  
ente il  
one la  
sempi,  
nuclei  
).  
e.  
i  
ttare  
rchi-  
lega-  
vece  
' dati  
izzato  
o va



In questo capitolo abbiamo affrontato gli elementi su cui poggia la progettazione formativa: l'analisi della situazione, gli obiettivi che si intendono raggiungere con l'attivazione del progetto e i contenuti da trasmettere.

L'analisi della situazione iniziale si sviluppa come operazione preliminare a) ad inizio anno con l'analisi delle variabili socio-culturali riguardanti la classe e con l'accertamento delle prove d'ingresso, b) prima di affrontare un nuovo segmento formativo con la verifica delle competenze e delle abilità necessarie al suo svolgimento.

Il risultati della formazione (esiti formativi) che coniugano la maturazione culturale con l'abilitazione professionale specifica, si desumono dal profilo formativo in uscita e vanno raggiunti mediante un sistema coordinato e organizzato di attività formative e di azioni didattiche. Ogni attività, orientata ai traguardi formativi, persegue propri obiettivi specifici da intendersi come prestazioni (conoscenze e comportamenti) accertabili e osservabili dall'insegnante.

I contenuti sono gli "oggetti formativi" che portano l'informazione (concettuale, simbolica, comportamentale, procedurale, ecc.) della disciplina. La loro articolazione dipende strettamente dalla strutturazione concettuale e metodologica di ogni singola materia.

I contenuti migliori, dal punto di vista formativo, sono quelli che coniugano le conoscenze studiate dalla disciplina con quelle richieste dalla professione ed, infine, con quelle possedute dall'allievo. Questo è il criterio di validità formativa di un contenuto.

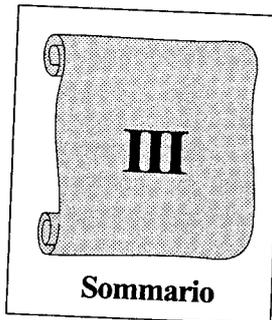
Affronteremo nei prossimi capitoli le metodologie di intervento, ossia il modo con cui l'insegnante costruisce le attività formative.





### III

## Progettare l'insegnamento



- [1] La lezione espositiva è la metodologia di insegnamento più frequente. In essa predomina la comunicazione verbale. È monodirezionale, ma al tempo stesso garantisce l'efficienza nella trasmissione delle informazioni.
- [2] Progettare una lezione significa integrare l'argomento da esporre con le conoscenze pregresse degli allievi e il tempo di sviluppo della lezione con la capacità di attenzione e di concentrazione degli allievi.
- [3] La struttura di una lezione espositiva può essere suddivisa in tre segmenti: l'introduzione per collegare le conoscenze pregresse con l'argomento della lezione, il corpo per esporre l'argomento nella sequenza dei nuclei concettuali portanti, la conclusione per richiamare i concetti esposti e collegarli con i successivi.
- [4] I limiti comunicativi della lezione inducono ad uno scarso apprendimento date la passività degli studenti (spettatori) e le ridotte occasioni di feed-back formativo.
- [5] L'univocità del codice linguistico della lezione espositiva può essere superata con l'uso di supporti audiovisivi e informatici. Ma questi vanno sempre commisurati agli obiettivi formativi prefissati.
- [6] Bisogna distinguere fra la lezione del docente supportata dai media e gli interventi formativi in cui domina lo strumento (in cui il ruolo del docente è riservato per lo più al controllo formativo del software).
- [7] Nel primo caso, un valido strumento è rappresentato dalla lavagna luminosa, che presuppone la produzione ad hoc di lucidi; nel secondo è necessario valutare preventivamente il software rispetto alla coerenza con gli obiettivi, alla validità dei contenuti, all'adeguatezza della forma di presentazione.



## Progettare una lezione espositiva

Molta parte del lavoro dell'insegnante delle superiori si svolge in classe attraverso lezioni *ex cathedra*. Benché sia molto difficile valutare l'efficacia di una singola lezione (l'apprendimento, infatti, dipende prevalentemente dalle caratteristiche degli studenti) "da un certo punto di vista, la bontà di un insegnante può essere valutata in rapporto a due componenti:

- [1] La capacità di costruire lezioni brillanti e ricche di contenuto di fronte a una classe ideale.
- [2] La capacità di trasformare la sua lezione a seconda delle caratteristiche effettive della classe, con tutti i correttivi necessari per favorire il massimo di apprendimento in condizioni non ideali" (Serafini, 1989, 197).

È difficile non abbozzare un sorriso leggendo la prima componente, eppure il docente non deve rinunciarvi mai "anche quando le classi sono scadenti e l'adattamento ad esse porta naturalmente ad abbassare la qualità dell'insegnamento". Progettare una buona lezione è parte irrinunciabile della sua professionalità.

Sono tre le caratteristiche fondamentali di una lezione espositiva:

- l'esposizione prevalentemente o esclusivamente **verbale**, con ridotto utilizzo di supporti audio-visivi;
- la comunicazione prevalentemente **monodirezionale**, dall'insegnante agli studenti. Le domande che l'insegnante rivolge agli studenti servono per adeguare l'argomento e il ritmo della lezione alla capacità di acquisizione della classe, e quindi a ridurre la noia dovuta alla pesantezza espositiva;
- la trasmissione informativa è molto **efficiente**: in poco tempo si può trasmettere un numero elevato di nozioni.

Per rendere efficace una lezione e per adattarla alle caratteristiche della classe, alcune variabili, come la velocità di esposizione, l'uso sapiente delle pause, le variazioni della voce, ecc., non sono direttamente progettabili e vanno adattate in situazione. Altri elementi, invece, possono essere adeguatamente preparati:

- la **articolazione dell'argomento** della lezione in grappoli di concetti che si amalgamano attorno ad un nucleo concettuale portante;
- gli **esempi** e i **casi reali**, per collegare la teoria ad esperienze concrete vissute dagli studenti e per calibrare la **ridondanza** informativa alle loro esigenze.



- le **analogie**, per rapportare i nuovi concetti a concetti familiari. L'analogia, enfatizzando similitudini e differenze, stimola lo studente a ragionare;
- le **domande** da rivolgere agli studenti, per verificarne la comprensione, ma anche per tenere viva l'attenzione;
- i **materiali** di supporto alla lezione, visivi o audio-visivi, per sviluppare su più registri comunicativi l'argomento della lezione.
- il tempo di sviluppo della lezione sulla base della **curva di attenzione** specifica per i propri studenti (Va precisato che il tempo di concentrazione medio per uno studente di un Istituto superiore si aggira tra i 35 e i 45 minuti, da ridursi in presenza di particolari deficit o svantaggi);

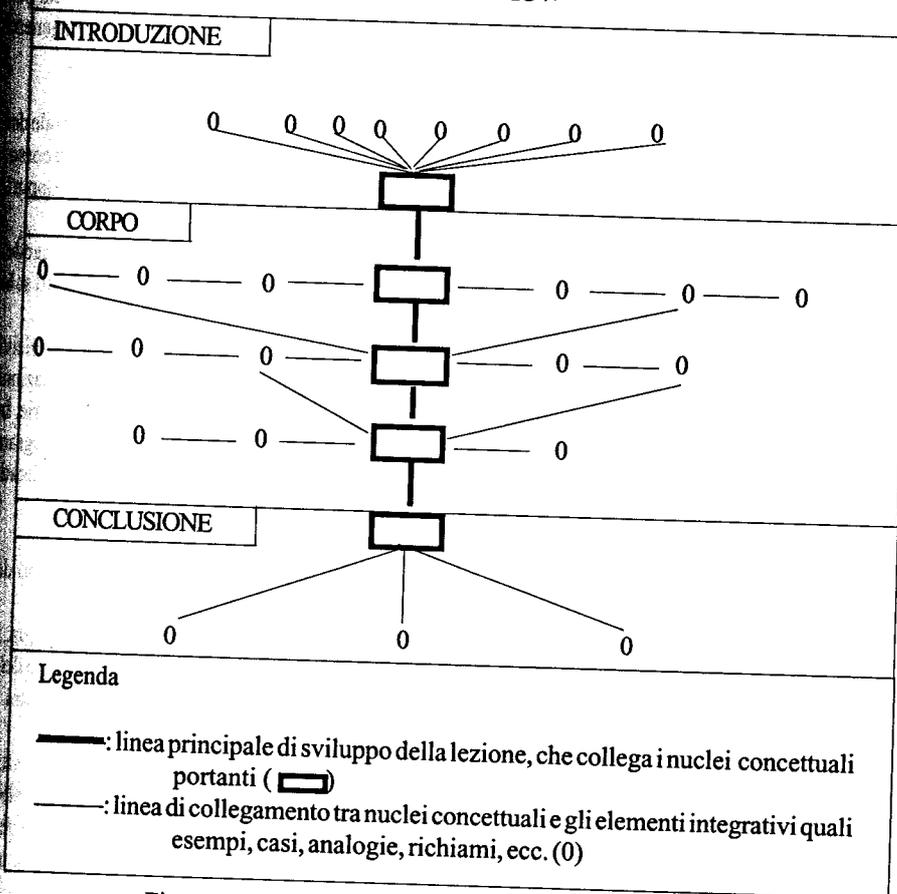


Figura 4 - Architettura di una lezione espositiva.



La **struttura** di una lezione può essere, pertanto, distinta in tre blocchi:

[1] L'**inizio** della lezione funge da collegamento tra le conoscenze pregresse e l'argomento della lezione. Il modo di cominciare una lezione determina il coinvolgimento dell'allievo per tutta la sua durata.

Si può iniziare, seguendo la metodologia di Ausubel, con il presentare agli studenti gli **organizzatori anticipati** ossia i concetti fondamentali della lezione, collegandoli con quelli già conosciuti e organizzati in modo logico e sequenziale. Si definiscono, inoltre, le parole chiave che rappresentano i nuclei concettuali della lezione.

Un'altra metodologia, invece, consiste nel porre direttamente gli studenti in una **situazione problematica** e, dalle soluzioni da loro prospettate, trarre i nuclei concettuali su cui poi avviare la lezione vera e propria. Il tempo riservato alla fase introduttiva della lezione, in genere più lungo con la metodologia del *problem solving*, non dovrebbe superare i 10 minuti.

[2] Nel **corpo** della lezione si espone l'argomento seguendo la logica sequenziale dei nuclei concettuali: lo studente **non deve perdere di vista la direttrice principale** del discorso. Perciò sarebbe molto utile l'esposizione di un tracciato su lucido (o su un tabellone oppure direttamente sulla lavagna) che illustri l'**articolazione dei nuclei concettuali**.

Il docente introduce esempi, casi, analogie, collegamenti, propone quesiti e domande, utilizza i materiali di supporto audio-visivo, e così via: ma tutti questi elementi vanno usati solo se strettamente funzionali all'acquisizione dei nuclei concettuali.

Per ciò che riguarda i *media*, in una lezione espositiva, vanno privilegiati quelli visivi (immagini, lucidi, tabelloni, fogli mobili, ecc.) mentre le registrazioni audiovisive e le simulazioni computerizzate possono essere utilizzate solo per brevi periodi e se strettamente necessarie. In ogni caso, in una lezione espositiva, i *media* non devono mai sostituire il docente ma integrare la comprensione del suo discorso. Il tempo riservato al corpo della lezione può durare indicativamente 20-30 minuti.

[3] La **conclusione** della lezione rappresenta la **sintesi finale** con il richiamo dei nuclei concettuali esposti e con il **collegamento** agli argomenti successivi.

Come la fase iniziale anche quella conclusiva può seguire una doppia metodologia: la prima che, con il riassunto dei concetti presentati, illustra le connessioni con l'argomento della futura lezione; la seconda che riporta la situazione problematica d'avvio e ne dimostra la soluzione mediante i concetti presentati.

Va prestata molta cura alla fase conclusiva della lezione: in essa emergono le mancanti comprensioni ed eventuali punti deboli del discorso da sviluppare ulteriormente. La conclusione è un momento di rinforzo ma non va dimenticato che è anche ciò che maggiormente resta della lezione allo studente. Benché sempre molto sacrificata, la fase conclusiva della lezione non dovrebbe essere inferiore ai 5 minuti.



Una precisazione importante: questa **struttura** è ampiamente **generalizzabile**; non si tratta di una lezione espositiva, bensì **qualsiasi intervento formativo** da attivarsi con gli studenti dovrebbe seguire la logica dei passi illustrati.

### Le regole per progettare una lezione espositiva

Dato un argomento da sviluppare:

- [1] Individuare le **conoscenze** che si assumono come **preliminari** all'avvio della lezione, fissare i collegamenti con l'argomento.
- [2] Individuare i **nuclei concettuali** portanti (non più di tre o quattro), rappresentarli mediante parole chiave e scriverne la definizione.
- [3] Stabilire la **gerarchia** e la **priorità logica** dei nuclei concettuali, indicare le linee di raccordo e verificare la coerenza interna (scientifica) della successione indicata.
- [4] Ripartire i **tempi di sviluppo** della lezione sulla base dell'importanza affidata a ciascun nucleo concettuale.
- [5] Riportare per ogni nucleo concettuale **esempi**, casi reali, analogie, adeguati alle caratteristiche della classe, atti a confermare, anche parzialmente, la validità del concetto.
- [6] Produrre e selezionare i **materiali di supporto** (schemi, tabelle, grafici, immagini, documenti, ecc.), verificare la loro pertinenza alla logica espositiva dell'argomento.
- [7] Verificare la **disponibilità**, l'**accessibilità** e la **compatibilità dei media** necessari (lavagna luminosa, dia-tape, video-registratore, computer, ecc.).
- [8] Produrre uno **schema di sviluppo** della lezione da utilizzare come traccia nell'esposizione in classe.



**Seguimi**

Obiezione: "ma una lezione a braccio è meglio!". Certo che è migliore se a condurla è un attore consumato. Ma non è forse vero che i migliori attori sono quelli che, studiando la parte ripetendola all'infinito, preparano accuratamente ciò che poi andranno a recitare sul palcoscenico?



Se la lezione presenta l'indubbio vantaggio di una rapida trasmissione informativa, non vanno sottovalutati i **limiti** ad essa connaturati e che ne riducono l'efficacia formativa:

- garantisce un **modesto tasso di apprendimento**: gli studenti al momento comprendono e seguono senza problemi, ma in breve tempo dimenticano la maggior parte di quanto esposto;
- è **faticosa** per chi ascolta: è sufficiente che il docente sia un po' dispersivo o poco chiaro in qualche punto dell'esposizione per far sì che lo studente si distraiga, si deconcentri e non ascolti più;
- mantiene gli studenti in una situazione d'apprendimento **passiva** e sostanzialmente **priva di *feed-back*** tra docente e allievi: lo sguardo degli studenti non è un elemento attendibile di valutazione dell'attenzione e tanto meno della loro comprensione su ciò che l'insegnante va spiegando.

Per ovviare a questi inconvenienti la letteratura didattica ha proposto la metodologia della **lezione dialogata**, di tipo socratico, che dovrebbe garantire l'attiva partecipazione degli allievi ed un **feed-back** costante docente-studenti. Basato sui principi dell'istruzione programmata, secondo i principi del condizionamento operante di B.F. Skinner, questo metodo funziona efficacemente solo:

- se le conoscenze e l'apprendimento pregresso sono sufficientemente omogenei tra coloro che partecipano al dialogo;
- se i passi informazione-stimolo e accertamento-risposta sono organizzati in modo molto dettagliato (e ciò richiede un notevole investimento progettuale);
- se è attivato in modo tutoriale, ossia con un solo allievo o con un piccolissimo gruppo.

Quest'ultima condizione suggerisce la possibilità di utilizzare la lezione dialogata nelle forme tutoriali di insegnamento (per esempio con allievi portatori di handicap o per attività di recupero mirato, ecc.). In realtà, sebbene in questi casi vada rilevata l'importanza della metodologia del dialogo piuttosto che la metodologia della lezione, non va dimenticato che l'insegnante progetta "per tutti e per ciascuno" nella classe, ossia per l'intero gruppo degli allievi tenendo in debito conto le esigenze e le caratteristiche di ciascuno.



## Media e computer nell'insegnamento

Uno degli inconvenienti manifestati dalla lezione espositiva è quello legato alla univocità del codice linguistico adottato. Nella lezione domina la parola che è, a ben vedere, un codice poco apprezzato dai nostri studenti. In un mondo dove impera l'immagine, il digitale e il multimediale, sarebbe del tutto superfluo ribadire la necessità di moltiplicare i codici linguistici della lezione.

Nella realtà formativa l'impatto dei media mostra una situazione piuttosto complessa; ci sono i docenti:

- coloro che li rigettano "per principio" (dove il principio equivale a "l'apprendimento è fatica e non divertimento") e quindi non li utilizzano mai;
- coloro che li abbracciano incondizionatamente (dove tutto ciò che esce da un apparecchio o da una macchina è formativo) e fanno lezione nei laboratori multimediali o informatici;
- coloro che li utilizzano come loro sostituti ("oggi non ho proprio voglia di far lezione, c'è quella videocassetta del Dipartimento Scuola Educazione ...");
- coloro che li utilizzano per "far star buona" la classe ("non c'è niente di meglio di quel giochino didattico - su computer - ...", dove tutti riconoscono il giochino e nessuno il "didattico").

Abbiamo volutamente esagerato: non esistono insegnanti così, sebbene ciascuno di noi possa riconoscere in qualche collega l'uno o l'altro dei tratti elencati.

Allora la domanda che ci poniamo è: **perché e come** i media e i computer nell'insegnamento?

Se per un verso l'esposizione della lezione può essere validamente integrata con immagini, grafici, schemi, tabelle, ecc., ossia con materiale che il docente ha predisposto e prodotto da sé, un discorso a parte va rivolto alle situazioni di insegnamento in cui domina l'audiovisivo o il *software* didattico già confezionato e che il docente "consegna" alla classe.

In base agli obiettivi e alle previsioni d'uso gli audiovisivi possono essere:

- di tipo **espositivo** se presentano argomenti e affrontano tematiche generali;
- di tipo **problematico-concettuale** se tendono a mettere in evidenza in maniera critica i nodi di un determinato argomento o concetto;



- di tipo **esperienziale** se sono tesi a testimoniare esperienze concrete all'interno dei vari ambiti disciplinari.

La prima operazione che un docente deve compiere quando intende proporre un software audiovisivo è quella di confrontare gli obiettivi formativi programmati nel curricolo con le funzioni formative specifiche del prodotto.

#### Le funzioni formative dei media

- **Motivare ad apprendere**, stimolando e orientando l'interesse degli studenti
- **Favorire la comunicazione** e la discussione, promuovere il dialogo docente-allievi, aprendo circuiti di comunicazione con nuove informazioni e nuovi materiali da integrare e sottoporre a verifica critica.
- **Descrivere fatti**, situazioni ed esperienze della realtà **sociale e professionale**.
- **Documentare fenomeni scientifici** della realtà fisica, chimica e naturale.
- Proporre **modelli procedurali e comportamentali** per le prestazioni richieste.
- Offrire **schematizzazioni e simbolizzazioni** per formare concetti.
- **Rinforzare operazioni mentali**, visualizzando i "passaggi intermedi" dei ragionamenti in modo da fissare immagini mentali persistenti.
- Presentare modelli per **indurre abilità nell'addestramento** delle operazioni manuali e motorie.
- Favorire **processi di transfer** con il "trasferimento" in diversi settori di abilità e procedure acquisite.
- Produrre convincimento attraverso **tecniche retoriche**, naturalmente sotto stretto controllo del docente.
- Stimolare l'**immaginazione** e il pensiero creativo.



**Approfondisci**



### Le regole per progettare un intervento formativo con software audiovisivo e informatico



Seguimi

[1] Individuare gli obiettivi e le funzioni del software che si intende proporre alla classe:

- Sono indicati o facilmente individuabili?
- Sono inquadrabili nel contesto dell'attività didattica?
- Sono adeguati allo stato di preparazione della classe?

Importante: non si devono adattare gli obiettivi al prodotto, casomai viceversa. Un audiovisivo dissonante con gli obiettivi prefissati va scartato.

[2] Valutare il contenuto del software:

- È sviluppato in modo coerente con gli obiettivi indicati?
- È articolato in modo rigoroso dal punto di vista tecnico e scientifico?
- È esposto correttamente dal punto di vista concettuale?

[3] Valutare la flessibilità e il controllo formativo del software:

- Sono presenti esempi o situazioni familiari alla classe?
- È possibile interrompere la sequenza per precisare o introdurre altri elementi?
- Si può controllare la quantità e la qualità di quanto viene esposto?

[4] Valutare la forma di presentazione del software:

- Attrae gli studenti? Annoia? Ci sono cadute di tono?
- Il linguaggio viene compreso dalla maggior parte degli studenti?
- Le immagini sono coerentemente integrate con l'audio (o con i testi)?
- Le parti più significative sono messe in evidenza?

[5] Ipotizzare l'impatto del software sulla classe:

- È opportuno e necessario questo software per l'attività formativa programmata?
- Quali reazioni sono possibili negli studenti?
- Che cosa va fatto in classe, prima di applicarlo, per ottimizzarne la valenza formativa?



Meriterebbero annotazioni specifiche i **software interattivi**, come quelli su videodisco o il software didattico su computer, che si basano sul dialogo tra macchina e allievo e sulla possibilità di **regolazione** dei passi di apprendimento da parte dello studente. Sono tipologie di insegnamento tutoriale analoghe a quelle della lezione dialogata: solo che in questo caso il dialogo sembra essere condotto dall'allievo, anche se in genere è guidato dal software (e cioè da chi l'ha scritto).

Ma ritorniamo a terra e limitiamoci ai media che espongono qualcosa e non a quelli che interagiscono con l'allievo. Che cosa può produrre un insegnante per migliorare l'esposizione della sua lezione? Può procurarsi documenti, fotografie, immagini, può preparare schemi, tabelle, disegni, ecc.. Uno strumento utile, semplice da usare e molto efficace nel comprendere e consolidare i concetti espressi è la **lavagna luminosa**.

Se usata bene, la lavagna luminosa presenta notevoli vantaggi:

- consente agli allievi di dominare completamente la traccia della lezione;
- si possono usare colori, diversificando o enfatizzando i concetti;
- si possono trasferire immagini (foto, diapositive, videate di computer, ecc.);
- permette un continuo rapporto visivo con gli studenti.

#### Come preparare un lucido per lavagna luminosa?

- [1] Individuare i concetti importanti da trasmettere.
- [2] Illustrarli in modo schematico, evitando frasi intere.
- [3] Ogni lucido deve essere in sé completo.
- [4] Non preoccuparsi di dover riempire gli spazi.
- [5] Scrivere in maniera visibile, con caratteri grandi.
- [6] Non utilizzare pagine dattiloscritte o scrittura manuale molto piccola.
- [6] Per collegare i concetti utilizzare frecce, asterischi, riquadri, ecc.
- [7] Usare il più possibile, ma con raziocinio, i colori, evitando quelli meno visibili (giallo, arancione, ecc.).
- [8] Preferire i grafici alle tabelle numeriche.



**Seguimi**



### Esercitazione n. 3

- 1) Riprendere l'argomento esaminato nell'esercitazione n. 2.
- 2) Predisporre alcuni lucidi per lavagna luminosa, non più di 3 o 4, seguendo le regole appena descritte.
- 3) Il primo lucido illustrerà l'articolazione generale della lezione. Gli altri, invece, le caratteristiche salienti di ogni nucleo concettuale (un lucido per ciascun nucleo concettuale).
- 4) Sviluppare la lezione in classe, utilizzando il materiale preparato e prestando molta attenzione alle reazioni degli studenti.

### Autoverifica dell'esercitazione

Per chi ha usato raramente o mai la lavagna luminosa.

- 1) Quali sono stati i problemi in fase di preparazione dei lucidi? Reperirli, scrivere senza sporcare il foglio?
- 2) È opportuno preparare una traccia su carta prima di scrivere il lucido?
- 3) Ha dovuto rivedere spesso la terminologia utilizzata?
- 4) Come hanno reagito gli allievi? Nel modo usuale? Hanno seguito la lezione con maggior attenzione? Sono stati attenti perché era una novità? Sono intervenuti più del solito? Meno del solito? Perché?
- 5) È stato più facile o più difficile sviluppare la lezione in classe?
- 6) I lucidi prodotti possono essere riutilizzati per un'altra classe o per l'anno successivo?
- 7) In conclusione, rispetto al tempo "perso" per produrre i lucidi, ne è valsa la pena?

L'uso della lavagna luminosa in classe presenta comunque anche degli inconvenienti: tende, infatti, a ridurre il livello di partecipazione degli allievi, può essere affaticante, troppo rapida nella sequenza dei concetti, il messaggio può essere dissonante o scoordinato rispetto a quello presentato oralmente dal docente, e così via. Ma tutti questi sono inconvenienti di "gestione del mezzo" e non riguardano la corretta progettazione del suo utilizzo.

Il grande rischio dei media nell'insegnamento sta nel fatto che il docente, una volta preparato ad usare uno strumento, continui sempre con quello senza neppure considerare gli altri che più efficacemente potrebbero condurre al risultato voluto. Questa considerazione, che vale per tutti i media, dalla semplice lavagna luminosa al più complicato dei computer, è



determinante dal punto di vista formativo: l'insegnante deve prevedere l'uso coordinato e integrato di più media e più linguaggi selezionando di volta in volta quelli più adatti alle caratteristiche della classe e più confacenti ai suoi obiettivi.

**Esercitazione n. 4**

Se, per svolgere l'argomento indicato nelle esercitazioni precedenti, potesse utilizzare tre media tra quelli elencati in calce quali sceglierebbe (in ordine di preferenza)?

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_

Perché, ovvero per sviluppare quali tra le seguenti funzioni formative?

- |   | SI                       | NO                       |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - Per stimolare l'interesse                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Per descrivere realtà sociali e professionali | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Per documentare fenomeni tecnico-scientifici  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Per proporre modelli procedurali              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Per schematizzare e simbolizzare              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Per rinforzare operazioni mentali             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Per addestrare alla manualità                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Per convincere con tecniche retoriche         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Per stimolare l'immaginazione                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- [1] Fotografia
- [3] Lucido
- [5] Grafica
- [7] Film
- [9] Computer
- [11] Fumetto
- [13] .....

- [2] Diapositiva
- [4] Tabellone
- [6] Registrazione TV
- [8] Registrazione Audio
- [10] Registrazione TV
- [12] Lavagna
- [14] .....

Prendere in esame le funzioni con risposta "NO". Se dovesse sviluppare tali abilità quali media utilizzerrebbe? Sempre gli stessi? Perché?



In conclusione, le metodologie espositive, siano esse semplicemente sviluppate dal discorso del docente in classe oppure integrate con supporti audiovisivi che coinvolgono maggiormente l'allievo sono molto efficienti perché presentano una quantità innumerevole di informazioni in breve tempo, ma offrono anche un tasso piuttosto ridotto di efficacia formativa perché non garantiscono la partecipazione attiva degli studenti che è il presupposto fondamentale dell'apprendimento. L'efficienza dell'insegnamento e l'efficacia dell'apprendimento sono due condizioni che non possono andare disgiunte.



Sintesi

Nella lezione espositiva, prevale la comunicazione verbale e monodirezionale dell'insegnante mentre il ruolo degli allievi è quello di ascoltatori e di spettatori della performance del docente.

Una lezione, qualitativamente buona, va progettata integrando l'argomento da esporre con le conoscenze pregresse degli allievi e va calibrato il tempo di sviluppo in base alla capacità di concentrazione specifica dei propri studenti.

La struttura di una lezione espositiva può essere suddivisa, come qualsiasi intervento didattico organico, in tre segmenti: l'introduzione per collegare il conosciuto e l'esperienza dell'allievo con l'argomento della lezione, il corpo in cui si espone l'argomento nella sequenza dei nuclei concettuali portanti, la conclusione con il richiamo dei concetti esposti e il collegamento con i concetti successivi.

L'univocità del codice verbale proprio della lezione espositiva viene superata con l'uso di supporti audiovisivi e informatici, ossia con l'introduzione della multimedialità. Ciò che è veramente importante nell'utilizzazione formativa dei media è che essi vanno scelti e selezionati in funzione degli obiettivi formativi prefissati e certamente non sulla base di valutazioni estetiche o di comodo.

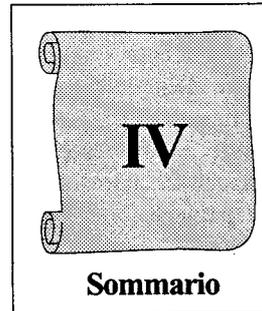
Quando la lezione è supportata dai media il docente produce o assembla i materiali da presentare (un modo esemplificativo presentato è quello della lavagna luminosa). Quando, invece, la lezione è svolta direttamente dai media il docente dovrà valutare preventivamente il software rispetto alla coerenza con gli obiettivi, alla validità dei contenuti offerti, all'adeguatezza della forma di presentazione.

In tutte le metodologie espositive emerge il problema dell'efficacia formativa (detto talmente: "producono apprendimento?"). La soluzione non può che essere individuata in metodologie che assicurano la partecipazione attiva degli studenti, partecipazione irraggiungibile in quelle presentate in questo capitolo.



## IV

### Progettare situazioni attive di apprendimento



- [1] Le metodologie attive comportano la partecipazione "vissuta" dello studente, contestualizzando le situazioni di apprendimento in analogia a quelle professionali e con il feed-back costante tra l'acquisito (conoscenza ed esperienza) e l'obiettivo.
- [2] Seguono tale impostazione le tecniche di simulazione che si basano sull'assunzione di ruoli professionali e le tecniche di analisi della situazione che comportano l'osservazione esperta di contesti, problemi e procedure professionali.
- [3] Benché strettamente legati alla professione, i metodi attivi vanno utilizzati già dal primo anno poiché sviluppano abilità percettive, linguistiche, procedurali e decisionali. Non vanno assolutamente improvvisati ma accuratamente progettati e preparati (possibilmente in équipe).
- [4] Tra le metodologie simulative: il Role-play (gioco dei ruoli) in cui si interpretano e si analizzano i comportamenti professionali nelle relazioni interpersonali., il Business-game per la gestione aziendale, l'In-basket (cestino della posta) per le prese di decisione in ambito di ufficio e l'Action Maze (azione nel labirinto) per le capacità procedurali.
- [5] Le tecniche di analisi della situazione si muovono partendo da casi reali: situazione comune e frequente nel metodo dello studio di caso, situazione di emergenza nell'Incident. Con lo studio di caso si sviluppano le capacità analitiche e le modalità di approccio ad un problema, mentre con l'Incident anche le abilità decisionali e quelle predittive.
- [6] Dimostrazioni ed esercitazioni possono essere considerate tecniche di analisi della situazione che puntano a sviluppare abilità operative e procedurali. Sono complementari. Richiedono la scomposizione della procedura in operazioni e fasi da porre in successione e da verificare ad ogni passaggio.



- [7] Poiché tutte le metodologie attive attingono alle realtà professionali si rivela opportuno progettare e attivare per ogni classe un "archivio della professione" inteso come raccolta organica e sistematica di materiale utilizzato comunemente nell'esercizio di una professione.

### Tecniche di simulazione e tecniche di analisi

È comunemente accettato il principio che i veicoli più efficaci dell'apprendimento sono rappresentati dalle situazioni formative in cui la partecipazione dell'allievo è attiva, ossia quando l'allievo fa qualcosa coinvolgendo tutta la sua personalità.

I metodi tradizionali di insegnamento, che puntano alla crescita e all'accumulazione del bagaglio delle conoscenze, non tengono conto degli aspetti motivazionali, percettivi, emotivi ed affettivi che intervengono in modo determinante nei processi di apprendimento. Se si rimane costantemente a livello cognitivo ben difficilmente l'allievo assumerà un sistema completo di conoscenze (di competenze, di abilità intellettuali e operative, di comportamenti, di atteggiamenti, ecc.) necessario alla sua maturazione umana e professionale.

Tra le indicazioni metodologiche più recenti, tese a superare gli inconvenienti dei metodi tradizionali di insegnamento, assumono particolare rilievo le **tecniche di simulazione** e quelle **analisi delle situazioni professionali**. Queste tecniche si caratterizzano per:

- la **partecipazione "vissuta"** degli studenti. I metodi tradizionali coinvolgono lo studente sul versante logico-razionale, mentre quelli attivi coinvolgono tutta la personalità dell'allievo, con le sue attitudini, le sue emozioni, le sue competenze, il suo modo di relazionarsi con gli altri, la sua esperienza, ecc.;
- la costante verifica (*feed-back*) e auto-verifica di ciò che si è acquisito attraverso un'**analisi critica**, individuale e di gruppo, dei comportamenti assunti o delle soluzioni prospettate;
- la formazione in **situazione professionale**. L'allievo non impara più soltanto ascoltando e guardando l'insegnante e neppure addestrandosi meccanicamente a fare qualcosa, ma impara contestualizzando le conoscenze, imparando nelle e dalle situazioni e, quindi, dando significato a ciò che fa.

È opportuno distinguere le tecniche di simulazione da quelle di analisi della situazione: con le prime si impara **nelle situazioni**, con le seconde **dalle situazioni**. I metodi simulativi comportano l'immersione nella professione con un coinvolgimento emotivo profondo e con l'assunzione di ruoli professionali da parte degli studenti. Con i metodi di analisi della



situazione, invece, si indaga la professione con maggior distacco, da osservatori competenti e con minor coinvolgimento emotivo.

Le tecniche di simulazione sono sostanzialmente riconducibili a tre tipi:

- *Role-play* (gioco o interpretazione dei ruoli)
- *In-basket* (cestino della posta)
- *Action Maze* (azione nel labirinto - o meglio "il filo di Arianna")

Le tecniche di analisi della situazione, a loro volta, possono essere ricondotte a:

- *Studio di caso*
- *Incident* (situazione di emergenza)
- *Dimostrazioni ed esercitazioni* connesse alla professione.

Prima di affrontare queste tecniche in modo analitico non pare superfluo precisare la necessità della loro progettazione in équipe:

- I metodi elencati non possono e non devono essere improvvisati in classe. La fase di applicazione in aula con gli studenti non si risolve, nel migliore dei casi, in una perdita di tempo, soltanto se le attività simulate o di analisi sono state accuratamente preparate e progettate prima dell'intervento stesso.
- La conduzione delle attività in classe può essere svolta da un solo insegnante, ma è opportuno che la progettazione coinvolga più docenti. Questi metodi si imparano con l'esperienza e con la ripetizione: un collega o più d'uno possono aiutarci a migliorare il prodotto che intendiamo portare in classe, mostrandoci conseguenze che non avevamo previsto, correggendo errori di impostazione, rendendo più comprensibile il linguaggio, e così via.

Ed, infine, cerchiamo di sfatare un luogo che sta diventando comune nelle sperimentazioni del Progetto '92. Qualcuno sostiene che il biennio punta all'acquisizione di abilità e competenze di base e, pertanto, le tecniche simulate e di analisi, in quanto spiccatamente rivolte alla professione, dovrebbero essere riservate al terzo anno del corso, Nulla di più falso, e per tre motivi fondamentali:

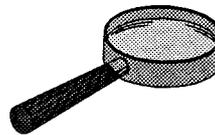
- le situazioni professionali rendono **concrete le attese e le motivazioni** degli studenti e questo è tanto più necessario quanto più è maggiore la distanza dall'esercizio della professione;
- i metodi attivi hanno come oggetto le situazioni professionali (oggetto che può essere modificato), ma ciò che è più importante **sviluppano abilità logiche e linguistiche** fondamentali, abilità di analisi e di sintesi, capacità di soluzione dei problemi, proprietà e pertinenza di linguaggio;
- puntano all'**acquisizione di comportamenti e di atteggiamenti** consoni al profilo professionale. Questo è l'obiettivo più difficile da raggiungere in un corso di istruzione professionale, richiede molto tempo perché va ad intaccare i punti più profondi della personalità. Prima si comincia, maggiori sono le probabilità di successo.



### I requisiti del docente

Per progettare e applicare tecniche simulate e di analisi, l'insegnante deve saper:

- [1] definire gli obiettivi formativi e tradurli in abilità da raggiungere da parte degli allievi
- [2] conoscere le dinamiche di gruppo
- [3] conoscere i principi psicologici dell'apprendimento
- [4] conoscere le situazioni professionali da simulare o analizzare
- [5] individuare e selezionare le strategie comunicative più opportune rispetto alle abilità da raggiungere e alle caratteristiche della classe
- [6] scegliere fra alternative di percorsi didattici e produrre materiale formativo



**Approfondisci**

### Progettare una sessione di *Role-play*

Il *Role-play* (gioco o interpretazione dei ruoli) consiste nella **simulazione dei comportamenti** adottati generalmente nell'ambito della professione, i ruoli vengono assunti da due o più allievi davanti al gruppo dei compagni. Gli studenti devono assumere i ruoli assegnati dall'insegnante e comportarsi come pensano che si comporterebbero realmente nella situazione che viene presentata. Questa tecnica ha, pertanto, l'obiettivo di far acquisire la capacità di "essere" come il ruolo professionale richiede.

Il *Role-play* non è la ripetizione di un copione ma una vera e propria **recita a soggetto**. Riguarda i comportamenti degli individui nelle relazioni interpersonali in precise situazioni operative (rapporti con i colleghi, con i superiori o con il pubblico) per scoprire come le persone possono reagire in tali circostanze.

A seconda dell'obiettivo formativo che si intende perseguire, l'attività di *Role-play* può essere focalizzata:

- sugli **individui** con l'analisi degli aspetti comunicativi, linguistici, comportamentali, relazionali, psicologici, ecc.;
- sulle **procedure** che gli attori attivano con l'analisi della loro correttezza e della pertinenza professionale;
- su un **problema** da risolvere con l'analisi delle strategie adottate.



Istituto Professionale Femminile, Settore sperimentale per il turismo. Inizio di una sessione di Role-play per l'analisi del comportamento con il pubblico dell'addetta ad un ufficio turistico.

All'allieva A l'insegnante consegna il seguente protocollo: "Tu sei addetta ad un piccolo ufficio in una cittadina di provincia. Sei sola in ufficio perché il capo ha dovuto, come al solito, assentarsi. La cosa ti scoccia un po' perché ti stai sobbarcando tutto il lavoro e ti senti così brava da poter aprire un ufficio tutto tuo. Oggi comunque sei in vena e vuoi dimostrare a te stessa, più che al tuo capo, che con la gente ci sai fare. Soltanto che finora non è entrato nessuno, ma ecco che una signora di media età, vestiti firmati, ha aperto la porta ..."

All'allieva B vengono invece consegnate le seguenti indicazioni: "Tu sei una signora di 48 anni, insegnante di matematica nelle medie, moglie di un medico dell'ospedale locale, abbastanza elegante. Hai finalmente convinto tuo marito a prendersi un mese di vacanza, il quale ti ha dato ampia libertà di scelta, ma ad una condizione: dove si va intende rimanerci e riposare. I ragazzi sono grandi e se ne vanno con i loro amici. Non hai le idee molto chiare, ti piacerebbe qualcosa di esotico, ma anche un giro artistico-culturale farebbe al caso tuo. Ti sei già informata, hai inondato la casa di depliant, ma sei ancora indecisa: le Maldive o l'Asia Minore? Oggi sei intenzionata a chiudere la faccenda ed entri in un'agenzia turistica che ti è stata raccomandata da un'amica ..."

Il gruppo degli studenti-osservatori riceve a sua volta entrambe le consegne affidate ad A e B a cui segue una lista di controllo:

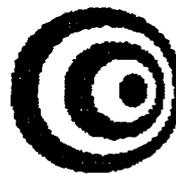
"Analizzate attentamente il comportamento di A: è impacciato, disinvolto, cordiale, ostile, mutevole, costante ...? In che cosa è troppo ... ?

Il linguaggio di A è corretto, appropriato, rispettoso. Quali parole avreste usato al posto suo?

Alla fin fine A è efficiente, chiara, precisa?

È efficace, si adatta alla cliente, la asseconda pur di raggiungere lo scopo che si era prefissata?

Come vi sareste comportati voi al posto suo?



## Il caso



Le informazioni ricevute da A sono sufficienti per sostenere correttamente la parte?

Quali sono le conoscenze teoriche e le procedure tecnico-professionali che A e tutta la classe devono già possedere per poter recitare il ruolo e valutarlo?

Le domande per l'osservazione e per il controllo sono sufficienti o vanno maggiormente dettagliate?

Quali possono essere le reazioni degli attori? E quali quelle della classe?

Come si può guidare e moderare il gruppo durante la recita e la successiva discussione?



**Approfondisci**

sei una  
'ospe-  
n mese  
e si va  
on hai  
lturale  
ancora  
denti  
  
segne  
  
ordia-  
  
usato  
  
che si

integrata



**Esercitazione n. 5**

Nell'esercitazione n. 2 è stata indicata una precisa situazione professionale, usuale o frequente, in cui il futuro operatore può venirsi a trovare.

Tra le caratteristiche di ruolo di un operatore professionale non sono marginali quelle relative alle relazioni comunicative con possibili interlocutori (capi, colleghi, subalterni, clienti, ecc.)

- 1) Individuare una situazione comunicativa esemplare tra l'operatore professionale e un preciso interlocutore.
- 2) Indicare le caratteristiche di ruolo (competenze) delle due figure
- 3) Indicare le strategie comunicative più efficaci attivabili dall'operatore.

OPERATORE PROFESSIONALE (caratteristiche di ruolo)

STRATEGIE COMUNICATIVE (attivabili dall'operatore)

INTERLOCUTORE (caratteristiche di ruolo)

**Esercitazione n. 6**

- 1) Sulla base delle caratteristiche (dell'operatore e di un suo interlocutore) illustrate nell'esercitazione precedente, tracciare uno svolgimento di Role-play, seguendo le regole appena esposte.
- 2) Far recitare il Role-play in classe.

**Autoverifica dell'esercitazione**

- 1) Gli "attori" hanno avuto bisogno di ulteriori informazioni sul ruolo da sostenere, accanto a quelle presentate all'inizio? *Se SI, va perfezionato il "canovaccio" delle caratteristiche di ruolo.*
- 2) Il gruppo degli studenti "osservatori" ha formulato domande e critiche appropriate e pertinenti? *Se NO, vanno modificate le domande sui punti di osservazione e di controllo?*
- 3) Quale è stata la reazione della classe? La motivazione ad un'attività didattica inusuale è stata sufficientemente sostenuta? Accanto alle normali prime reazioni (commenti, battute, sorrisi, dinieghi, ecc.), il gruppo degli studenti si è impegnato? *Per eventuali problemi di conduzione vedere capitolo 5.*
- 4) Qual è stato il comportamento del docente durante la sessione di Role-play? Gli studenti si sono dimostrati via via più autonomi? *Se NO, riproporre altre brevi recite senza che il docente intervenga verbalmente.*

**Le metodologie simulate aziendali**

A differenza del Role-play, con il quale si analizzano i comportamenti e le relazioni interpersonali nelle più svariate situazioni, esistono altre tecniche rivolte particolarmente all'attività aziendale o d'ufficio. Queste tecniche puntano prevalentemente allo sviluppo delle abilità decisionali e all'analisi delle possibili conseguenze che ogni decisione comporta.

Il **Business-game** (gioco aziendale) è sostanzialmente un esercizio decisionale su un modello di azienda in condizioni dinamiche. Esistono vari tipi di giochi aziendali: da quelli che simulano la gestione dell'intera azienda a quelli che simulano soltanto settori rilevanti, come la



## Le regole per progettare un Role-play

- [1] Individuare le **situazioni** professionali traducibili in Role-play.
- [2] Individuare **dove e quando** conviene utilizzare il Role-play in relazione agli obiettivi formativi.
- [3] Verificare che il Role-play sia **realizzabile** in base alle caratteristiche degli allievi (conoscenze pregresse, capacità di immedesimazione in un ruolo, ecc.).
- [4] Tracciare un'**ipotesi di svolgimento**, prevedendo le reazioni dei partecipanti e le alternative adottabili.
- [5] Esercitazione n. 6
- [6] Raccogliere il **materiale** dalle situazioni reali, specie con Role-play molto strutturati, meno "liberi".
- [7] Tracciare lo **svolgimento** del Role-play (dove si svolge?, chi sono i protagonisti?, che cosa fa il gruppo durante e dopo il Role-play?, che cosa fa il docente durante e dopo il Role-play?).
- [8] Tracciare uno **schema dei ruoli**, dove per ogni personaggio è necessario stabilire che cosa sa di se stesso, che cosa sa dell'altro, in che situazione opera, quale obiettivo persegue, ecc.
- [9] Redigere le **indicazioni** per i ruoli in forma chiara, sintetica e significativa. Le indicazioni devono contenere: a) notizie introduttive (chi è il personaggio, cosa fa, l'ambiente in cui opera), b) il problema (con la descrizione dei fatti, delle emozioni e degli atteggiamenti), c) il punto di avvio della recita (luogo, atteggiamento, eventuali decisioni).
- [10] Stendere l'eventuale **materiale ausiliario** (modulo di controllo per gli osservatori, documentazione di supporto, traccia per l'insegnante, ecc.)
- [11] Fissare i **criteri di validità formativa** del Role-play quali: l'effettiva immedesimazione nei ruoli, la verosimiglianza della situazione, lo sviluppo ipotizzato, la fecondità della discussione, il tempo a disposizione, il raggiungimento degli obiettivi.



Seguimi

gestione degli ordini o dei magazzini, la conduzione dell'officina o l'attività di vendita. L'obiettivo di questa tecnica è quello di acquisire un comportamento gestionale, ossia di analizzare i problemi, di pianificare le attività e di prendere decisioni tattiche e strategiche. Il nocciolo del gioco aziendale è costituito da un modello matematico che gli studenti non conoscono.

Benché qualche versione di business-game (in genere fornita dagli istituti di credito)



presente in diversi Istituti per il Commercio, a nostro avviso questa tecnica è di difficile applicabilità in classe, non è commisurata agli obiettivi formativi (le abilità gestionali non corrispondono tra le finalità dell'Istruzione Professionale) ed, inoltre, è una "scatola nera" che l'insegnante deve prendere così com'è.

Presentano, invece, una potenzialità formativa più spiccata altre due tecniche ancora poco conosciute: l'*In-basket* (cestino della posta) e l'*Action Maze* (azione nel labirinto)

Con l'*In-basket* si consegnano agli studenti alcuni tra i documenti, lettere, appunti di impegni, avvisi di scadenza, ecc. che normalmente si possono trovare sul tavolo di lavoro o tra la posta in arrivo in un qualsiasi ufficio e che richiedono l'attivazione di apposite procedure, la scelta delle priorità, la presa di decisione sui problemi contenuti nei documenti. Ciascuno, entro un tempo stabilito, prende le proprie decisioni e indica la sequenzialità delle procedure che dovrebbe attivare. Segue la discussione a livello di gruppo sulle diverse strategie indicate.

La progettazione di una sessione di *In-basket* segue, in linea di massima, quella dello studio di caso, tenendo presente che l'*In-basket* è una tecnica simulativa che prevede l'immedesimazione dell'allievo nella parte professionale, mentre lo studio di caso è una tecnica prettamente analitica e descrittiva.

L'*Action Maze*, che possiamo felicemente tradurre con "il filo di Arianna", consiste in una descrizione scritta di una situazione da analizzare, seguita da una serie di alternative tra le quali scegliere. Ogni scelta comporta la consegna di un'altra scheda, o l'invio ad una nuova pagina. Su questa scheda vengono forniti i risultati della scelta effettuata, nuove informazioni ed una nuova serie di alternative da scegliersi sulla base della nuova situazione. Alla fine ogni allievo percorre la propria strada: la verifica riguarderà il numero di nodi percorsi, con la speranza che lo studente, nel frattempo, non si sia perso nel labirinto.

È facile vedere come questa tecnica lasci trasparire la metodologia della **progettazione** (definita di N. Crowder nell'ambito degli studi sull'Istruzione Programmata).

La tecnica del labirinto si è dimostrata molto valida specie nella formazione di tecnici e operatori specializzati (non riguarda, quindi, soltanto il settore aziendale e d'ufficio). Presenta, però, un inconveniente: la sua preparazione è molto complessa, richiede molto tempo e una conoscenza approfondita della situazione professionale da rappresentare nelle diverse ramificazioni possibili. Volendo applicarla in classe si può ricorrere al materiale in commercio (o quello utilizzato dalle aziende) dopo averne valutato l'aderenza agli scopi prefissati.



## Progettare uno studio di caso

Lo studio di caso è un metodo di analisi con il quale, dalla descrizione di una situazione professionale analoga a quella reale, si intende sviluppare negli studenti le **capacità analitiche** necessarie per affrontare sistematicamente la situazione di cui sono fornite tutte le indicazioni fondamentali.

Con il metodo dei casi si presenta agli studenti la descrizione di una situazione reale, frequente o esemplare nella professione. La situazione da esaminare può anche riguardare un caso problematico, ma l'obiettivo di questo metodo non è quello di risolvere, bensì quello di **imparare ad affrontare i problemi**.

La descrizione di un caso è un brano scritto al quale possono essere associati documenti, tabelle o schemi. Benché nella letteratura si prospettino descrizioni anche di venti cartelle, si ritiene didatticamente opportuno non superare due pagine dattiloscritte. La descrizione viene consegnata agli studenti che, dapprima, studiano il caso individualmente e poi lo discutono in classe, moltiplicando così le alternative di approccio al caso stesso.

Lo studente impara a proiettarsi nella descrizione, analizza l'intera situazione in termini concreti e riduce le generalizzazioni affrettate, indebite o confuse. Confrontando le opinioni, i punti di vista e le interpretazioni, gli studenti colgono l'ampia varietà di visioni possibili su quei fatti che ritenevano ovvii.

All'inizio delle esperienze con i casi, gli studenti sono ansiosi di conoscere le risposte ai vari interrogativi e quale soluzione è stata adottata per il caso. Dopo un po', comunque, comprendono che è più importante imparare il **processo** di analisi per soluzione piuttosto che la soluzione in sé.

Lo studio di caso può essere proposto in classe soltanto dopo che ci si è accertati che gli studenti hanno acquisito le conoscenze necessarie sugli argomenti introdotti dal caso: questo metodo, infatti, serve per apprendere i comportamenti professionali e l'uso delle nozioni, non per insegnare le nozioni stesse.



### Regole per la progettazione di un caso

- [1] Scegliere una **situazione** professionale realmente accaduta e possibilmente ambientata in realtà conosciute dagli allievi.
- [2] Raccogliere la maggior parte di **notizie** sulla situazione professionale individuata mediante colloqui con gli operatori e osservazioni dirette.
- [3] Elaborare il materiale raccolto, ordinarlo logicamente e sequenzialmente. Tracciare una **bozza** del caso facendo attenzione a:
  - distinguere chiaramente le certezze dalle supposizioni;
  - ripartire in più casi una situazione molto complessa;
  - eliminare le informazioni che possono creare confusione;
  - cercare fatti reali e coerenti, non interessanti o strani;
  - mascherare i nomi delle persone o delle società coinvolte.
- [4] Individuare gli elementi e le **informazioni mancanti** per la comprensione completa del caso. Ricercare tali elementi.
- [5] Far esaminare il caso elaborato a qualche operatore o responsabile del sistema oggetto del caso, per apportare eventuali **correzioni o integrazioni**.
- [6] Redarre la **descrizione del caso** e allegare gli eventuali documenti di cui in essa si fa riferimento.
- [7] Preparare una **traccia di note** per la presentazione del caso e per la sua discussione.



**Seguimi**

### Come scegliere un caso

Per la scelta di caso professionale appropriato è necessario verificare:

- la coerenza del caso agli scopi del corso;
- la fedeltà ad una situazione professionale reale;
- la capacità di stimolare la curiosità e l'interesse;
- la complessità della situazione presentata (da dimensionare alle reali capacità di analisi degli studenti);
- la difficoltà del linguaggio utilizzato nella descrizione (che può indurre ad errori di interpretazione);
- la lunghezza del caso in relazione al tempo disponibile per il suo studio e la discussione (indicativamente un'ora per lo studio a casa e altrettanto per la discussione in classe).



Per dare maggior realismo al caso proposto, accanto alla descrizione scritta, si può ricorrere a copie di documenti reali, all'uso di filmati, a testimonianze privilegiate oppure all'attuazione di visite guidate negli ambienti professionali.

### Progettare un *Incident*

L'*Incident* può essere considerato una variante del metodo dei casi, benché si differenzi da esso sia per l'oggetto di studio che per la tecnica didattica. L'oggetto dell'*Incident*, infatti, è sì una situazione reale, ma è anche una **situazione di emergenza**, che sta per esplodere, che può diventare un "Incidente" di percorso nell'esercizio della professione. Anche con l'*Incident*, quindi, sono necessarie le capacità analitiche degli studenti, e non soltanto per individuare le strategie di approccio, ma soprattutto per **sviluppare le abilità decisionali** atte a superare favorevolmente l'emergenza.

Ogni professione è costellata di situazioni di emergenza: un raccolto che sta per essere divorato dai parassiti in una coltura organica, la capitaneria di porto che non concede il permesso di scarico, l'enorme quantità di cibo avanzato a causa di una disdetta all'ultimo momento, il capo dell'ufficio che pretende l'evasione di una pratica un quarto d'ora prima della chiusura, una provetta contenente acido che si rompe, e così via. Che fare?

Anche con questo metodo, come con lo studio di caso, il docente predispose accuratamente tutti gli elementi connessi alla situazione, e pertanto la progettazione dell'intervento è analoga a quella dei casi.

Nell'*Incident*, invece, varia la tecnica didattica. La descrizione scritta, molto breve, non richiede che qualche minuto di lettura poiché il materiale presentato agli studenti è volutamente mancante di molti elementi. Il loro compito è quello di **ricostruire la situazione** nel suo complesso chiedendo al docente le informazioni e i dati che ritengono necessari per avere un quadro completo della situazione. Il docente glieli fornisce solo su esplicita richiesta. Con questa tecnica, quindi, il processo formativo è analogo a quello della vita reale dove per avere un quadro esatto della situazione occorre analizzare per fasi, ricercare e ricostruire i dati mancanti.

Una volta emersi i principali aspetti si fa il punto del problema: uno studente riassume i fatti a disposizione e, sulla base di questi, ciascuno formula per iscritto la propria soluzione. La classe viene quindi suddivisa in due o più sottogruppi che rappresentano gli opposti o i diversi punti di vista ed eleggono un rappresentante incaricato di illustrare le posizioni assunte. In conclusione si sottolineano i diversi punti di vista, **analizzando le conseguenze** che ciascuna soluzione comporta e si confrontano con la soluzione che venne a suo tempo presa nel caso reale. Questa viene descritta dal docente il quale dovrà astenersi dal fornire proprie soluzioni.



La preparazione del materiale per l'Incident richiede meno tempo rispetto al metodo dei casi, ma non per questo è meno accurata. Il compito del docente è quello di individuare le abilità da sviluppare negli allievi e su questo obiettivo selezionare l'uno o l'altro dei metodi.

Ambedue le tecniche, accanto alle potenzialità formative illustrate, presentano limiti: il metodo di caso può risultare molto faticoso per gli studenti, specie se complesso, l'Incident, al contrario, può diventare un gioco fine a se stesso, una sorta di indovinello che premia l'acume degli studenti più astuti.

### Progettare dimostrazioni ed esercitazioni professionali

Se le tecniche sin qui illustrate si sono affacciate molto recentemente nel panorama formativo (e talvolta sono ancora dietro le quinte) ben diverso è il discorso sulle dimostrazioni ed esercitazioni che da sempre rappresentano il modo più usuale di imparare il "mestiere". Questo discorso può essere sintetizzato con lo slogan

**"guarda come faccio e poi prova tu"**

Il "guarda come faccio" è la dimostrazione, il "poi prova tu" è l'esercitazione. L'obiettivo delle dimostrazioni e delle esercitazioni è quello di sviluppare **abilità operative procedurali**. La loro usualità lascia supporre una tecnica facile da progettare: in realtà il loro successo dipende da un accurato lavoro preparatorio.

Dimostrazioni ed esercitazioni sono attività formative **complementari**: la dimostrazione senza esercitazione non produce apprendimento (non si impara a scrivere a macchina osservando una brava segretaria che batte una lettera), l'esercitazione senza dimostrazione si svolge in una serie di tentativi maldestri (come il montaggio di un'apparecchiatura senza le istruzioni per l'uso).

Iniziamo con le **dimostrazioni**. Il tipo più inutile di dimostrazione è quello in cui il docente non dimostra nient'altro che la sua bravura. È dato per scontato che il docente sappia eseguire una procedura, ma il fatto di limitarsi a svolgere un'attività non significa saperla mostrare. Con la dimostrazione non si insegna a fare qualcosa, che invece si apprenderà con l'esercizio, ma **come fare qualcosa**.



Gli obiettivi di una dimostrazione sono quelli di far acquisire conoscenze procedurali di tipo operativo, ed in particolare:

- le fasi di una procedura,
- la successione delle fasi,
- i criteri di verifica per ciascuna fase.

### Le regole per progettare una dimostrazione

- [1] Individuare la **procedura** da dimostrare, significativa per la professione.
- [2] Analizzare la **struttura** operativa della procedura.
- [3] Suddividere la procedura in **fasi** e indicare l'**ordine** di esecuzione.
- [4] Individuare i **punti critici** ovvero le fasi che usualmente si omettono perché date per scontate.
- [5] Indicare la **sequenza migliore**, o le migliori, quelle che conducono al successo dell'esecuzione.
- [7] Predisporre un elenco dei **problemi possibili** cui potrebbero andare incontro gli allievi.
- [8] Controllare l'esistenza e il funzionamento corretto delle **apparecchiature** e del **materiale** necessario alla dimostrazione.
- [9] Assicurarsi che tutti gli studenti possano **vedere ed ascoltare adeguatamente** le fasi della dimostrazione (eventualmente preparare un elenco per sottogruppi e prevederne la rotazione).
- [10] **Provare la dimostrazione** prima di presentarla agli allievi, studiarne le pause opportune fra le singole fasi.



**Seguimi**

Se la dimostrazione è stata progettata con cura ed eseguita in modo didatticamente corretto (con l'assicurazione che ogni fase è stata acquisita) e coerente con le modalità richieste nella professione, l'attività immediatamente successiva non può che essere l'esercitazione; altrimenti la dimostrazione perderà in brevissimo tempo la propria efficacia formativa.

L'obiettivo dell'esercitazione è quello di far sì che gli allievi siano capaci di eseguire **correttamente e completamente** operazioni e procedure uguali per difficoltà a quelle che incontreranno sul lavoro.



Qualcuno equipara l'esercitazione all'addestramento. In realtà l'addestramento comporta l'acquisizione meccanica di gesti e di comportamenti mentre l'esercitazione si configura come un *training on the job*, come apprendimento "intelligente" di procedure nel lavoro.

Una buona esercitazione è quella che viene formulata attraverso una serie di esercizi, accuratamente programmati, con **graduali difficoltà** commisurate al livello di apprendimento dell'allievo. È efficace l'esercizio che la maggior parte degli allievi eseguirà correttamente al momento prestabilito. Un buon esercizio sarà, quindi, breve, semplice e chiaro.

L'esercitazione deve essere preceduta o accompagnata dall'aiuto del docente. Si sviluppano condizioni ambientali simili a quelle della situazione di lavoro.

### Le regole per progettare una esercitazione

Nel progettare le esercitazioni il docente dovrà:

- [1] Individuare gli **esercizi** professionalmente più significativi.
- [2] **Adeguarli** alle caratteristiche degli studenti.
- [3] **Dosarli** per difficoltà e complessità crescenti,
- [4] Predisporne in **numero sufficiente** per un apprendimento duraturo.
- [5] Verificare la loro **progressione** in modo da sviluppare sistematicamente le diverse competenze dello studente.
- [6] Fissare i **criteri di correttezza** e di **completezza** di ogni esercizio
- [7] Predisporre una **guida per lo studente** (tipo "istruzioni per l'uso").



Seguimi

**Esercitazione n. 7**

- 1) Indicare nei settori della colonna A alcune situazioni professionali in cui l'operatore deve dimostrare
  - nel settore 1 abilità relazionali (comunicazione),
  - nel settore 2 abilità analitiche (analisi, approfondimento)
  - nel settore 3 abilità decisionali (presa di decisione),
  - nel settore 4 abilità procedurali (operatività).
- 2) Indicare nei settori della colonna B le attività formative corrispondenti che si possono sviluppare nell'ambito della propria disciplina.

ABILITÀ	A	SITUAZIONI PROFESSIONALI	B	ATTIVITÀ FORMATIVE
1) Relazionali				
2) Analitiche				
3) Decisionali				
4) Operative				

**Autoverifica dell'esercitazione.**

- 1) Ci sono problemi nell'individuare le situazioni professionali in cui vengono richieste le abilità elencate? *Vedere il paragrafo successivo "l'archivio della professione".*
- 2) Ci sono problemi nell'indicare le attività formative? *Le situazioni professionali individuate nel settore 1 possono essere sviluppate in attività formative con la tecnica del Role-play, quelle del settore 2 con il metodo dei casi, quelle del settore 3 con l'Incident o con l'In-basket, quelle del settore 4 con dimostrazioni ed esercitazioni.*



## Archivio della professione: uno strumento per la progettazione

Prima di tutto, che cos'è l'archivio della professione?

**È la raccolta organica e sistematica di materiale cartaceo, audiovisivo o informatico, utilizzato comunemente nell'esercizio di una professione.**

L'idea di progettare un archivio della professione, emersa dalle esperienze condotte dall'Istituto Professionale Alberghiero di Castelfranco Veneto, è dettata da due motivazioni di tipo:

- per avvicinare la professione alla formazione, e cioè per integrare il profilo professionale al profilo formativo;
- per avviare percorsi formativi a partire dalle situazioni reali.

Cataloghi, materiale illustrativo, depliant, riviste per operatori, videocassette dimostrative, software di gestione, ecc. rappresentano informazioni che incrementano il repertorio conoscitivo in tutte le professioni. In ciascuna di esse, inoltre, si organizzano e si classificano momentaneamente le conoscenze secondo criteri efficaci per l'esercizio professionale.

Così i cuochi implementano i ricettari, i segretari d'azienda operano con prontuari e tabelle, gli operatori in agricoltura ricorrono alle indicazioni per l'uso dei singoli prodotti, e così via.

Il materiale professionale viene raccolto dagli studenti, valutato in classe e, se ritenuto utile, catalogato e ordinato nell'archivio della professione. L'archivio della professione è uno strumento collettivo, a disposizione di tutti, e che si arricchisce per tutta la durata del corso. Inizialmente è vuoto, ma già organizzato per settori e sezioni.

È evidente, quindi, una prima importante valenza formativa: gli studenti partecipano attivamente, costruiscono, producono e apprendono le regole della professione.

Dall'analisi del materiale professionale emergono le peculiarità che caratterizzano la professione e, precisamente, nell'ordine:

- gli oggetti e gli strumenti della professione, che lo studente deve conoscere e saper usare in modo corretto e appropriato;
- le attività e le procedure specifiche avviate nell'esercizio della professione;
- il lessico professionale che distingue e tutela gli operatori del settore.



Ciò significa che l'archivio della professione, a livello formativo, non è uno strumento riservato al docente della specifica materia professionale, benché a lui spetti l'organizzazione e la tenuta dell'archivio, ma è trasversale alle discipline, perché tutte devono confluire all'integrazione del profilo formativo con quello professionale.

I docenti di lingua 1 e 2, per esempio, possono sviluppare gli interventi a partire dal lessico professionale, spesso impregnato di termini specialistici e di parole straniere, traendo dall'archivio della professione le indicazioni più opportune per progettare percorsi didattici integrati. Così i docenti di fisica e di chimica possono articolare i contesti formativi a partire dalle attività e dalle procedure sviluppate nella professione.



è uno strume  
organizzazi  
vono confi  
  
rtire dal les  
raendo dall  
lattici integr  
re dalle atti

In questo capitolo abbiamo preso in considerazione alcune delle più recenti tecniche di simulazione e di analisi delle situazioni professionali che rendono più efficace il processo di apprendimento. Le metodologie tradizionali di insegnamento in aula, puntano all'accumulazione delle conoscenze e ignorano i fattori motivazionali, sociali ed emotivi della personalità dell'allievo che concorrono in misura determinante alla qualità dell'apprendimento.

Le metodologie attive comportano la partecipazione "visiva" dello studente, contestualizzano le situazioni di apprendimento, in analogia a quelle professionali, con il feed-back costante tra l'acquisito e l'obiettivo.

Non va dimenticato che, seppur strettamente connessi alla professione, i metodi attivi sono utilizzati già dal primo anno poiché sviluppano abilità comunicative, percettive, linguistiche, procedurali e decisionali. Non vanno assolutamente improvvisati ma accuratamente progettati e preparati nel confronto con gli altri insegnanti.

Tra le metodologie simulative particolarmente interessanti per valenza formativa si ricordano il Role-play con l'immedesimazione nei ruoli professionali, l'In-basket per lo sviluppo delle abilità decisionali e l'Action Maze per quelle procedurali. Anche le tecniche di analisi della situazione si muovono partendo da casi reali (situazione comune e frequente nel metodo dello studio di caso, situazione di emergenza nell'Incident) ma l'allievo qui è più osservatore esperto che attore.

Dimostrazioni ed esercitazioni, a loro volta, possono essere considerate tecniche procedurali complementari e puntano a sviluppare abilità operative uguali a quelle richieste sul lavoro.

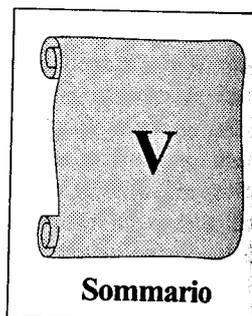
Le metodologie attive se per un verso comportano la partecipazione vissuta dell'allievo e per l'altro devono puntare alla familiarizzazione con le attività professionali reali. Per questo motivo si ritiene formativamente utile l'attivazione dell'archivio della professione, ossia di una raccolta organica e sistematica di materiale cartaceo (ma anche audiovisivo e informatico) comunemente usato nell'esercizio di una professione.





## V

# Lavorare in gruppo per progettare e per imparare



- [1] La capacità di lavorare in gruppo e di far lavorare un gruppo è una competenza che caratterizza la professionalità del docente.
- [2] Il gruppo è un laboratorio di pensiero creativo, dove la collaborazione interdisciplinare produce innovazione e cambiamento e la competizione è centrata sul problema e non contro le persone.
- [3] Il gruppo è una struttura organizzativa democratica e un valido strumento per la corresponsabilità decisionale.
- [4] La progettazione degli interventi formativi in équipe trova il suo "luogo" nel Consiglio di Classe purché depurato da formalismi burocratici o dal compito di ratificare decisioni prese altrove.
- [5] Il lavoro di gruppo con gli studenti produce motivazione all'apprendimento, confronto con le idee altrui, acquisizione di regole di convivenza civile. Possono essere utilizzate due tecniche che prevedono la partecipazione collettiva degli studenti: la discussione e il Brain-storming.
- [6] La discussione può essere guidata (con il docente che indirizza le idee del gruppo) oppure centrata sul problema (dove le idee emergono spontaneamente dal gruppo).
- [7] Il Brain-storming è una tecnica di lavoro di gruppo, molto formativa e produttiva, che si basa sulla forza creativa dell'immaginazione e sull'associazione delle idee.



## Lavoro di gruppo

Un paradosso, quasi un'impostazione schizofrenica, sovrintende e regola la vita sociale nella scala dei valori dell'uomo d'oggi:

- da un lato la nostra società spinge il singolo, premiandolo, alla soddisfazione dei propri bisogni individuali, con la conseguenza di sviluppare l'antagonismo e la concorrenza tra le persone;
- dall'altro la complessità dei compiti da risolvere esige che il singolo nella sua corsa all'auto-soddisfazione soggiaccia ad obiettivi comuni. L'egoismo è disdegnato dall'etica ufficiale, ma in pratica è richiesto e favorito dovunque.

Per risolvere questa contraddizione nelle situazioni in cui il docente può influire direttamente, cioè nel progettare gli interventi formativi e nella loro gestione in classe, si propone la metodologia del lavoro di gruppo:

- a) partecipando con i colleghi alla produzione e all'applicazione di idee e di progetti,
- b) promuovendo l'apprendimento in situazioni formative ed operative di gruppo da parte degli allievi.

Un insegnante abituato a lavorare da solo può incontrare notevoli difficoltà nel condurre efficacemente un gruppo di lavoro in classe o in laboratorio. Ciò non significa che non sia capace di condurre un gruppo, semplicemente non svilupperà negli allievi una capacità fondamentale richiesta in tutti gli ambiti professionali: la capacità di operare in modo integrato e sinergico con gli altri.



### Perché, nella formazione, è utile lavorare in gruppo?

- [1] Il gruppo è un laboratorio di **pensiero creativo**. Il potenziale creativo di ognuno viene attivato e moltiplicato nel gruppo. Perciò il gruppo è fonte di soluzioni creative e produttive.
- [2] Il gruppo vince la chiusura degli specialisti. È il mezzo di comunicazione e di integrazione tra le discipline. La **collaborazione interdisciplinare** di gruppo produce innovazione.
- [3] Il gruppo è il **motore del cambiamento**. I problemi complessi non possono essere più esaminati isolatamente. I tentativi di cambiamento e di sperimentazione falliscono sul nascere se non vengono attivate contemporaneamente, in modo progettuale, tutte le risorse intellettuali coinvolte.
- [4] Il gruppo supera i conflitti e la **polarizzazione delle opinioni**. I conflitti non si eliminano con la forza nelle contrapposizioni individuali, ma vanno sviscerati nel gruppo. Lo scopo non è perseguire l'interesse di una parte, ma di individuare una soluzione valida per tutti (cfr. Collegio dei Docenti).
- [5] Il gruppo produce **competizione creativa senza sconfitti**. Le idee e le prestazioni dei singoli non sono rivolte le une contro le altre. Tutte le azioni sono centrate sul problema e non contro le persone.
- [6] Il gruppo è una forma di lavoro che **produce efficienza ed efficacia**. La coercizione e il controllo fine a se stesso conducono a risultati effimeri e demoliscono la motivazione ad operare. Il coinvolgimento di gruppo garantisce l'aiuto e il sostegno collettivo ed incrementa la motivazione alla produttività.
- [7] Il gruppo è una **struttura organizzativa democratica** e uno **strumento decisionale**. È il correttivo all'arroganza dei singoli e all'onnipotenza delle strutture fortemente gerarchiche. Le decisioni migliorano qualitativamente con l'aumentare dei contributi dei diversi esperti disciplinari. Nel gruppo si concretizzano la partecipazione alla decisione e la **corresponsabilità**.



Rifletti



## lavorare in équipe

Se l'obiettivo dell'Istituto Professionale è quello di far acquisire nell'allievo un **profilo integrato** i percorsi scelti dai singoli insegnanti non possono e non devono semplicemente accostarsi gli uni agli altri bensì amalgamarsi in un **progetto comune**.

Sono molte le occasioni in cui l'insegnante si trova a lavorare in équipe: una situazione formalizzata è quella del Consiglio di Classe (il Collegio dei Docenti, data la numerosità dei docenti, molto raramente può essere equiparato ad un gruppo di lavoro); altre situazioni non formalizzate sono rappresentate dalle Commissioni per materia, oppure per area disciplinare, e ancora per specifici progetti di sperimentazione, e così via.

I luoghi della progettazione formativa sono proprio quelli indicati ed è del tutto superfluo cercarne altri. Qualcuno potrà obiettare che il Consiglio di Classe non è una struttura formativa in cui si può progettare poiché al suo interno semplicemente si ratificano, talvolta in modo sofferto, decisioni prese altrove, dai singoli docenti o dal preside. A nostro avviso, invece, opportunamente deburocratizzato, questo Organo Collegiale può raggiungere i migliori risultati in termini di progettualità di gruppo poiché racchiude in sé:

- le potenzialità di soluzioni creative,
- la collaborazione interdisciplinare,
- la possibilità di introdurre innovazioni formative,
- l'individuazione di un disegno strategico comune,
- l'efficienza degli interventi con la dosatura delle ridondanze,
- la corresponsabilità delle decisioni assunte.



## Sette strategie per il lavoro progettuale di gruppo

### [1] Formulazione del problema

Un problema è un ostacolo che in una determinata situazione effettiva impedisce di raggiungere una meta prevista.

- Nella formulazione del problema si eviti di limitarlo ad aspetti parziali specifici. Far sì che l'orizzonte rimanga aperto a molte alternative.
- Formulando il problema in modi diversi si rendono evidenti nuovi aspetti, che sono importanti per nuove alternative di soluzione e dissolvono i modelli mentali rigidi con una nuova disposizione dei dati disponibili.
- Non cercare una definizione "precisa", perché questo trascurerebbe aspetti importanti del problema.



**Seguimi**

### [2] Produzione delle idee

Barriere che bloccano la creatività:

- Rinforzi di comportamenti conformistici.
- Comportamenti direttivi autoritari.
- Sovraccarico di lavori di routine.
- Ricerca di sicurezze.
- Timore di comportamenti devianti.
- Timore di rendersi ridicolo.
- Completa fiducia negli esperti.

Qualità e comportamenti che favoriscono la creatività:

- Predilezione per problemi nuovi e complessi
- Perseveranza nel cercare le soluzioni
- Capacità di adattamento, flessibilità e originalità
- Disponibilità al cambiamento
- Resistenza ai conflitti
- Forte motivazione al successo.

**[3] Valutazione delle proposte e decisione**

- Strutturazione delle idee elaborate.
- Concretizzazione di alternative.
- Determinazione e approvazione di punti comuni.
- Elaborazione di un piano comune.
- Accordo.

**[4] Collaborazione**

Cause della scarsa attitudine a collaborare nel gruppo:

- La tendenza del sistema educativo al miglioramento esclusivo della prestazione individuale.
- L'opinione di possedere non soltanto le idee migliori, ma anche di doverle imporre.
- La convinzione che debbano esservi sempre vincitori e perdenti.
- La continua ricerca del colpevole.
- Il timore di svendere le proprie idee.
- La mancata disponibilità ad accogliere le idee altrui.

Regole di collaborazione:

- Valorizzazione degli aspetti positivi delle idee altrui.
- Formulazione di proposte di miglioramento per eliminare gli aspetti inutilizzabili.
- Evitare l'applicazione di interventi autoritari durante il lavoro di gruppo.

**[5] Comunicazione (Imparare ad ascoltare)**

La comunicazione distorta è la più grande barriera per la produttività di un gruppo.

Difficoltà nella ricezione del messaggio:

- Mentre l'altro parla si pensa alla risposta.
- Ci si concentra su particolari travisando il significato completo.
- Si attribuiscono all'altro interpretazioni personali.
- Non si ritengono affermazioni che contrastano con le proprie opinioni.



Difficoltà nella trasmissione del messaggio:

- Le frasi sono spesso troppo lunghe e di significato complesso.
- Si espongono argomenti diversi contemporaneamente.
- Non si tiene conto della capacità ricettiva dell'interlocutore.

Regole per la trasmissione di messaggi:

- Esprimere il proprio pensiero iniziando con un atteggiamento volutamente positivo nei confronti dell'altro (così lo si rende disponibile all'ascolto).
- Esprimere un pensiero alla volta. Troppe idee confondono e nascondono il pensiero essenziale.
- Evitare espressioni che possono provocare un atteggiamento difensivo.

[6] **Motivazione**

- Nel gruppo bisogna creare una situazione che aumenti le sensazioni gradevoli dei singoli in un'atmosfera di sicurezza e di libertà psicologica.
- Accettare ogni affermazione rafforzando gli aspetti positivi e stimolando la prosecuzione.
- Pretendere e aspettarsi dal gruppo idee e progetti migliori di quelli dei singoli.
- Comunicare i buoni risultati del lavoro di gruppo.

[7] **Moderazione del gruppo**

- Il moderatore di gruppo svolge un servizio a favore di tutti i membri per raggiungere insieme la meta comune.
- Funzione propositiva del moderatore di gruppo (applicando le strategie: 1. Formulazione del problema, 2. Produzione di idee, 3. Valutazione e decisione).
- Funzione coesiva del moderatore di gruppo (applicando le strategie: 4. Collaborazione, 5. Comunicazione, 6. Motivazione).



## nel gruppo

La metodologia del lavoro di gruppo è speculare nella professionalità dell'insegnante: verso è necessaria al docente per cooperare in vista di un fine comune, dall'altro va attuata in classe con gli studenti in quanto estremamente formativa.

Nell'analisi delle metodologie attive è emerso che tutte le tecniche prevedono, accanto ad una fase di analisi specifica dello studente, una fase di rielaborazione e di analisi critica da svilupparsi in classe. Ciò serve a consolidare quello che è stato appreso, a comprendere punti di vista diversi e a sviluppare il giudizio critico, ad imparare le regole della comunicazione.

Presentano, di seguito, due tecniche che vengono usualmente adottate: la discussione e la *brainstorming*. È appena il caso di annotare che tali tecniche rendono più efficace l'apprendimento anche con le metodologie espositive, per esempio dopo la lezione dell'insegnante o dopo la visione di un filmato.

### Attuare la discussione in classe

La discussione è una tecnica di **partecipazione** di gruppo su un argomento o un problema posto dall'insegnante.

Gli scopi della discussione in classe sono:

- far scoprire agli studenti le informazioni e le soluzioni del problema;
- far scaturire idee sul problema posto;
- sviluppare la abilità di **confrontarsi** con le idee degli altri;
- far assumere molteplici **punti di vista**.

Abbiamo analizzato, nel terzo capitolo, come una lezione espositiva possa iniziare e svilupparsi in due maniere differenti: la prima con l'illustrazione dei contenuti principali della lezione, la seconda con un problema posto dal docente. Anche la discussione, come **tecnica di partecipazione di gruppo**, può seguire due tipologie differenti:

- come discussione **guidata**, dove l'insegnante conduce il gruppo alla conclusione voluta, ponendo precise domande entro un quadro su cui incanalare le idee del gruppo;
- come discussione **centrata sul problema**, in cui l'insegnante dopo aver posto il problema lascia che le idee emergano spontaneamente dal gruppo, non impone le sue idee, ma cerca di evitare le fughe e i "fuori tema", di far progredire gli scambi di idee e di far scaturire una o più soluzioni.



La prima tipologia di discussione è utile qualora si volesse introdurre un'idea o un concetto complesso, la seconda quando si punta alla ricerca di una soluzione con la critica costruttiva.

La difficoltà nel progettare correttamente una discussione in classe sta nella perfetta **calibratura** tra le **conoscenze pregresse** degli allievi e la **novità** dell'argomento scelto: per un verso, infatti, se l'argomento è nuovo o sconosciuto al gruppo la discussione è quanto meno inutile e, per l'altro, se è eccessivamente noto la discussione si riduce ad una sequela di banalità.

Difficoltà molto maggiori, invece, si riscontrano normalmente nella **conduzione** della discussione in classe. Le dinamiche di gruppo (leadership, gregarismi, poli di attrazione e di repulsione, ecc.) rendono molto complicato il governo della discussione. Una tecnica che intende superare tali difficoltà è quella del Brain-storming.

### Progettare una sessione di *Brain-storming*

Il Brain-storming (tempesta del cervello) è una tecnica di lavoro di gruppo con cui ci si prefigge di **ricercare il massimo di idee su un tema preciso** escludendo la critica delle idee esposte dagli altri.

Questa tecnica si basa su due principi: la creatività dell'immaginazione e l'associazione di idee.

La **forza creativa dell'immaginazione** di ciascuno si può sprigionare liberamente soltanto "sbrigliando" il blocco del giudizio critico, che lascerebbe filtrare ciò che è ragionevole. È invece necessario che ciascuno dica tutto ciò che gli passa per la testa.

Ciascun partecipante, esprimendo le sue idee senza restrizione, provoca in colui che lo ascolta, tramite ognuna delle idee manifestate, un' **associazione** che fa nascere un'altra idea, la quale a sua volta ne fa nascere un'altra, ecc. Anche un'idea che apparentemente può sembrare inutile o assurda si rivela un anello indispensabile della catena associativa.



### Come si prepara una seduta di *Brain-storming*

- [1] Individuare un argomento da approfondire o un problema da risolvere di **particolare interesse** per gli studenti (l'interesse va eventualmente provocato anticipandone i termini e la problematicità).
- [2] **Circoscrivere l'argomento** o il problema da affrontare: se troppo vasto va suddiviso ed affrontato un solo segmento per volta.
- [3] Scrivere la definizione del problema in termini **chiari e precisi, comprensibili** dalla maggior parte degli allievi.
- [4] Preparare una traccia delle **possibili ramificazioni** di sviluppo dell'argomento o delle strategie risolutive del problema.
- [5] Individuare un'aula tranquilla e far disporre **in cerchio** le sedie e i banchi per gli allievi (in modo che tutti possano vedere chi parla).
- [6] Procurarsi una lavagna luminosa (per poter riportare su lucido gli interventi degli allievi). In alternativa si possono utilizzare fogli o la lavagna a muro (benché con minor efficacia).



Seguimi

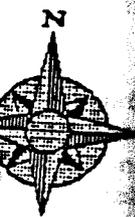


### Le regole del *Brain-storming*

- [1] Ciascuno esprime le proprie idee sul problema posto:
  - senza rifletterci a lungo (“dire **quello che passa per le testa** in quel momento”)
  - senza preoccuparsi di dire **banalità** o sciocchezze
  - senza preoccuparsi della **forma** o degli errori
  - senza preoccuparsi di ciò che possono pensare gli altri.
- [2] Nessuno deve **commentare** le idee espresse:
  - **né verbalmente** (con espressioni del tipo “non sono d'accordo con ...”, e neppure “sono d'accordo”)
  - **né con espressioni** mimiche o gestuali (ammiccamenti, sorrisini, sbuffi, cenni del capo, ecc.).
- [3] Ogni idea viene scritta (in forma sintetica o per parole chiave) sul lucido della lavagna luminosa dal docente. È opportuno sconsigliare gli allievi dal prendere appunti per essere totalmente attenti a ciò che dice il compagno.
- [4] Per far sì che tutti esprimano il proprio pensiero si può usare la tecnica della **rotazione** (con un primo giro di raccolta delle idee e se qualcuno non ha niente da dire “passa”) oppure la tecnica **libera** dove parla chi vuol dire qualcosa (in questo caso sarà premura dell'insegnante ripartire gli interventi, dando la priorità a coloro che non hanno mai parlato - eventualmente stimolandoli - e badando che tutti esprimano le loro idee).
- [5] Viene fissato un **limite di tempo** per ogni intervento (in genere un minuto) sulla base della durata complessiva della seduta (45-50 minuti) in modo che ciascuno possa parlare almeno due volte.
- [6] Dopo un certo numero di interventi l'insegnante riepiloga le idee espresse enfatizzando le parole chiave che possono ulteriormente essere sviluppate.
- [7] Alla conclusione, o in una successiva seduta, il docente richiama le idee emerse **articolandole** nei possibili e diversi percorsi di soluzione del problema o di sviluppo dell'argomento.
- [8] A questo punto gli studenti sono chiamati ad esercitare il **giudizio critico**, anche confutando le tesi degli altri ed esprimendo pareri, opinioni e dubbi.



**Seguimi**



eguimi

rdo con

sorrisini,

il lucido  
ievi dal  
pugno.  
a della  
non ha  
ol dire  
inter-  
mente

re un  
inuti)

resse  
ppa-

idee  
e del

lizio  
nio-

a integrat

La presenza del docente nelle attività di Brain-storming dovrà essere discreta, stimolante e sicura:

- discreta affinché gli studenti siano centrati sul problema e non sull'insegnante;

- stimolante perché deve condurre con rapidità la seduta nel ripartire gli interventi ed eliminando i silenzi con opportuni stimoli;

- sicura perché ogni studente deve sentire che il docente garantisce l'applicazione delle regole del Brain-storming, e perciò le sue idee non sono esposte al ridicolo.

Quali sono i vantaggi del Brain-storming in classe?

- È una tecnica molto facile da applicare.

- Gli allievi imparano, con le regole di comunicazione sociale, il rispetto delle posizioni altrui.

- È particolarmente utile per gli studenti con difficoltà comunicative (per esempio, timidezza) o con povertà lessicale, poiché ciascuno dice quello che vuole e come lo vuole senza commenti o sorrisini, ammiccamenti o cenni di diniego da parte degli altri;

- Gli studenti logorroici, invece, sono tenuti a rispettare i limiti di tempo stabiliti;

- Si presta molto bene per ricercare soluzioni originali al problema posto.

Come si conclude un'attività di gruppo

Abbiamo già osservato, per la lezione espositiva, che il momento conclusivo di un'attività formativa è determinante perché è ciò che perdura dopo l'attività stessa. Il lavoro di gruppo non si deve concludere "perché suona il campanello", ma sarà premura del docente riservare un tempo apposito per ricapitolare le idee, per articolare i punti di vista secondo linee direttrici, per produrre ulteriori elementi di riflessione non indagati o passati soltanto superficialmente.

È importante, in ogni caso, che siano valorizzate le posizioni e le idee di ciascuno ed in particolare di coloro i quali sono note le difficoltà comunicative e lessicali. L'allievo deve riconoscere che ciò che ha fatto e detto rappresenta un passo in avanti nella sua formazione. Al termine, quindi, l'analisi degli errori fine a se stessa. Va, invece, avviato un processo di interpretazione dell'errore come punto di partenza di ulteriori ramificazioni dell'argomento o di un nuovo problema da risolvere in gruppo.



In questo capitolo è stata esaminata la metodologia che rende efficace ed efficiente il progetto formativo di un Istituto Professionale: il lavoro di gruppo. Per superare l'artigianalità degli interventi didattici l'insegnante deve cooperare in modo sinergico con i colleghi e nel contempo deve essere competente nel far lavorare gli studenti in gruppo.

Nel gruppo il potenziale creativo dei singoli viene stimolato e moltiplicato; gli individui comunicano e integrano i diversi punti di vista disciplinari; nel gruppo si superano i conflitti e la polarizzazione delle opinioni, poiché tutte le azioni sono centrate sul problema e non contro le persone.

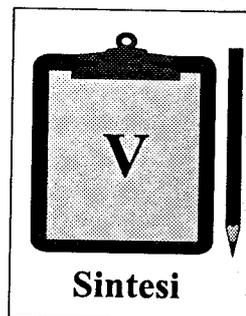
Il coinvolgimento nel gruppo garantisce l'aiuto e il sostegno reciproco, in una struttura organizzativa democratica e dove tutti sono corresponsabili delle decisioni assunte.

La progettazione degli interventi formativi in équipe si può effettuare nei gruppi di lavoro per materie o per aree disciplinari, ma il suo luogo deputato si ritrova nel Consiglio di Classe purché vissuto come momento di produttività formativa e di crescita professionale e depurato dai noti formalismi burocratici.

Per ciò che riguarda il lavoro di gruppo con gli studenti va rilevato che esso produce motivazione all'apprendimento, confronto con le idee altrui, acquisizione di regole di convivenza civile.

Nel confronto delle idee possono essere utilizzate in classe due tecniche che prevedono la partecipazione collettiva degli studenti: la discussione e il Brain-storming. Esse servono come momento riflessivo per completare le attività simulate e analitiche, ma sono utili anche nelle metodologie espositive.

La discussione può essere guidata oppure centrata sul problema: nel primo tipo l'insegnante incanala le idee del gruppo e lo conduce alla conclusione voluta; nel secondo tipo lascia che le idee emergano spontaneamente dal gruppo senza imporre le proprie. Il *Brain-storming*, invece, comporta un'attività regolata del lavoro di gruppo. Si basa sulla forza creativa dell'immaginazione e sull'associazione delle idee. È utilissima nella formazione (per rispetto delle regole e dei punti di vista) ed anche fortemente produttiva (per la generazione di nuove idee e di soluzioni creative).





ntesi

in una strutt  
sunte.

gruppi di lav  
siglio di Cla  
male e depur

e esso prod  
di convive

che prevedo  
servono co  
li anche ne

Il primo t  
secondo t

rie. Il Br  
orza crea

(per risp  
ne di nu

scq  
no  
D  
T  
M

a integ

**Capacità**: Idoneità a compiere qualcosa in modo soddisfacente rispetto ad uno standard prestabilito.

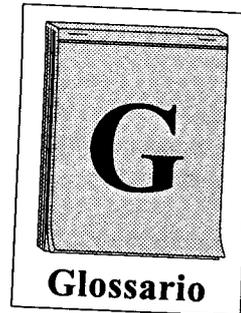
**Capacità Intellettuale**: Auto-rappresentazione di ciò che si sa o si sa fare.

**Censimento**: Insieme organizzato di osservazioni volte a misurare, con appositi strumenti, il possesso o meno di conoscenze o la capacità di fare qualcosa.

**Con-maze**: (azione nel labirinto) tecnica simulazione di procedure professionali che prevede una cascata di scelte successive.

**Competenze**: Potenzialità espressa da un soggetto a padroneggiare un determinato settore di conoscenze. E' anche la facilità ad apprendere determinate nozioni o ad acquisire particolari abilità.

progettazione formativa integrata



## C

**Capacità**: Idoneità a fare qualcosa o a sviluppare determinati comportamenti. Per esempio: l'allievo è capace o meno di portare a termine il compito affidato; il modo con cui lo porta a termine riguarda le *abilità* (v.).

**Casi (metodo dei)**: Tecnica di analisi di una situazione reale avente l'obiettivo di far sviluppare le abilità analitiche necessarie per affrontare sistematicamente un caso di cui sono fornite tutte le indicazioni fondamentali.

## D

**Didattica**: l'insieme delle attività promosse e sviluppate per l'insegnamento.

**Dimostrazione**: Attività svolta dall'insegnante (o dall'allievo) per illustrare praticamente una procedura, una sequenza di atti, un comportamento specifico, ecc.

**E**

**Educazione** : sistema finalizzato alla maturazione complessiva della personalità di un individuo

**Esercitazione** : Attività eseguita dall'allievo per consolidare l'apprendimento mediante esperienza diretta.

**F**

**Feed-back** : (o retro-azione) Informazioni di ritorno ottenute durante lo svolgimento di attività di insegnamento-apprendimento per migliorarne l'efficacia formativa.

**Formazione** : Insieme concertato di attività in situazioni didattiche (apprendimento formale) ed extra-didattiche (apprendimento esperienziale) volto a sviluppare nell'allievo un sistema integrato di competenze (conoscenze, abilità e atteggiamenti).

**H**

**Hardware didattico** : Supporto tecnologico (meccanico, elettrico o elettronico) per l'elaborazione e la trasmissione di comunicazioni formative. Per esempio: lavagna luminosa, dia-tape, episcopio, video-registratore, computer, ecc.

**I**

**In basket** : (nel cestino della posta) tecnica di simulazione per la presa di decisione nel lavoro d'ufficio.

**L**

**Lezione** : Attività didattica volta a produrre apprendimenti cognitivi attraverso processi comunicativi di tipo logico-razionale.

**L. ex-cathedra** : in cui la comunicazione è unidirezionale, dall'insegnante (attore) verso gli allievi (spettatori). Lo scopo è prevalentemente informativo.

**L. dialogata** : in cui la comunicazione è bidirezionale. L'insegnante attiva il dialogo con gli allievi per focalizzare la comprensione dei concetti. La conduzione è tutoriale (individuale o per piccoli gruppi).

**M**

**Media didattici** : Strumenti di comunicazione audio-visiva utilizzati nei percorsi formativi per supportare determinati insegnamenti o per sviluppare auto-apprendimenti.

**Motivazione** : Complesso di fattori individuali propri degli attori dei processi formativi che determinano, con l'investimento energetico personale, l'intensità e la direzione delle loro azioni.

**P**

**Performance** : Insieme dei comportamenti e degli atteggiamenti, osservabili e verificabili, nella prestazione richiesta all'allievo.

**Processo** : Successione di fenomeni legati fra di loro che si determinano con una certa regolarità.



**Didattico** : relativo alla pianificazione dell'attività di insegnamento.

**Formativo** : relativo all'acquisizione di competenze di padronanze

**Programma** : Documento che descrive i riferimenti teorici generali di un corso di istruzione e che indica le finalità, gli obiettivi, i contenuti, le indicazioni metodologiche e le modalità di verifica e di valutazione riferiti allo sviluppo temporale di una materia o di una area disciplinare.

**Ministeriali** : aventi carattere normativo e relativo sui corsi avviati nell'intero territorio nazionale da tutte le Istituzioni scolastiche del medesimo ordine.

**Programmazione** : Enunciazione, verbale o scritta, di ciò che è necessario o che ci si propone di fare.

**Progettazione** : Attività ideative e pre-figurative di un prodotto o di un processo, accompagnate da proposte concrete sul modo di realizzare il prodotto o il processo.

**Progettazione formativa** : Insieme dettagliato delle attività di insegnamento e di apprendimento, di organizzazione dei tempi e degli spazi, riferito ad un corso o un segmento di corso. È il disegno operativo in cui si illustrano le attività del docente e degli allievi, gli obiettivi specifici, i contenuti, i criteri di verifica, i parametri di valutazione

**Requisiti d'ingresso** : Caratteristiche che un progetto didattico prevede come necessarie da parte degli allievi per l'accesso al percorso di apprendimento con ipotesi di successo.

**Role play** : (lett.: gioco dei ruoli). Attività di simulazione dei comportamenti specifici dei ruoli in situazione professionale. Il gruppo che simula è oggetto di osservazione critica da parte degli altri.

## S

**Simulazione** : Finzione di una situazione reale (professionale) a scopo formativo. Sono attività simulate il *role play*, l'*in basket*, l'*action maze*, i *casì*, ecc.

**Sinergia** : Intesa collaborativa tra vari elementi di un sistema al fine di produrre un'amplificazione dei vantaggi.

**Situazione formativa** : Situazione appositamente predisposta dal docente per produrre apprendimenti in percorsi organizzati di formazione. Sono situazioni formative: la lezione, l'esercitazione, la simulazione, l'addestramento al e nel lavoro, ecc.

**Software didattico** : Contenuto strutturato di insegnamento-apprendimento (attraverso specifici linguaggi di comunicazione e/o di programmazione) su supporti di varia natura (v. *hardware*) che facilitano l'elaborazione e la trasmissione della comunicazione formativa.

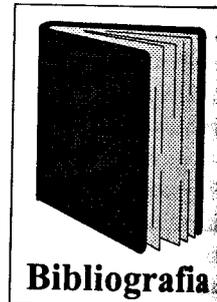
## V

**Valutazione** : Processo finalizzato all'analisi della qualità, dell'adeguatezza e dell'efficacia di un processo formativo. Sono oggetto di valutazione tutti gli elementi che intervengono in un processo formativo.

**Verifica** : Azione volta a determinare il grado di raggiungimento, da parte degli allievi, degli obiettivi previsti dal progetto didattico.



## Bibliografia



- AEBLI H., *Principi fondamentali dell'insegnamento*, Giunti Barbera, Firenze, 1980
- AUSUBEL D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1981
- BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, UTET, Torino, 1986
- DE BARTOLOMEIS F., *Programmazione e sperimentazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1982
- DELATTRE P., *Teoria dei sistemi ed epistemologia*, Einaudi, Torino, 1984
- GAGNÉ E.D., *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, SEI, Torino, 1989
- GAGNÉ R.M. - BRIGGS L.J., *Fondamenti di progettazione didattica*, SEI, Torino, 1990
- ISAACS D., *L'educazione delle qualità umane*, Le Monnier, Firenze, 1981
- LUMBELLI L. (a cura di), *La didattica della ricerca*, Franco Angeli, Milano 1980
- MAGER R.F., *Gli obiettivi didattici*, Lisciani e Zampetti, Teramo, 1978
- MARGIOTTA U., *Tecnologia e creatività in classe*, Maggioli, Rimini, 1985
- MARGIOTTA U., *La continuità educativa nella scuola di base*, Maggioli, Rimini, 1987
- MEIRIEU P., *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, La Nuova Italia, Firenze, 1984
- NICHOLLS A. - NICHOLLS H., *Guida pratica all'elaborazione di un curriculum*, Feltrinelli, Milano, 1975
- PELLERAY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 1979



...CORVO C. - FUSÉ L., *Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, 1981

...SKIRL - SPIESS, *Come organizzare il lavoro di gruppo*, Garzanti, Milano, 1976

...ZONI M. - SCURATI C., *Innovazione e sperimentazione*, C.I.E., Milano, 1975

...L., *Programmazione, apprendimento e creatività*, L.A.S., Roma, 1983

...ROTTI L., *La programmazione didattica. Fasi, criteri e metodi*, Lisciani e Giunti, Teramo, 1980

...ALI F., *L'osservazione e l'analisi del comportamento*, Patron, Bologna, 1983

ogradi

80

, 1982

90

7

, 1984

Milan

egra

---

Finito di stampare nel 1994  
da Centro Stampa S.r.l.  
Via della Pisana, 1448 - Roma