



LEZIONE:
“I MODELLI DELLA PROGETTAZIONE DIDATTICA”

PROF.SSA MARIA COTUGNO

Indice

1	Insegnare: intuizione o organizzazione? -----	3
2	Progettazione formativa e progetti didattici -----	4
3	I concetti base della progettazione -----	6
4	Progettazione per obiettivi-----	9
5	Progettazione per contenuti -----	12
6	Progettazione per concetti -----	14
7	Progettazione per situazioni -----	16
8	Progettazione per padronanze -----	18
9	Progettazione per soggetti -----	20
	Bibliografia -----	23



Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

1 Insegnare: intuizione o organizzazione?

Da sempre la professione del docente ha presentato un'identità complicata, in cui si intrecciano diverse variabili. La modalità specifica con cui l'insegnante realizza il suo compito, passa attraverso la sua interpretazione dell'azione didattica: l'insegnante educa insegnando, perché è in grado di cogliere il valore formativo dei diversi saperi e delle discipline, di metterne in luce il valore antropologico e di favorire il contatto tra i mondi vitali degli allievi e gli universi culturali di coloro che hanno elaborato forme di conoscenza significative.

Tutto questo, non può essere lasciato all'intuizione, al "cuore" del docente, né, tanto meno, alla sua buona volontà, ma deve essere affidato alla progettazione di interventi formativi di cui si possa valutarne l'efficacia. Per dirla in altre parole, l'idea che l'insegnamento sia una "missione" affidata all'istinto di alcuni eletti, è ormai superata e quanto mai falsa.

Un buon risultato formativo ed educativo, è affidato esclusivamente alla capacità pensare strategicamente alla organizzazione delle attività, sceglierle e calibrarle, per produrre i materiali più idonei e poter valutare in itinere ed ex post, i risultati effettivamente raggiunti e l'impatto che hanno avuto.



2 Progettazione formativa e progetti didattici

Per prima cosa, dobbiamo fare un distinguo tra **istruzione**, **formazione** e **didattica**.

Istruzione, derivante dall'arabo *instruere*, cioè *mettere dentro*, si riferisce a ciò che si insegna, alla quantità ed alla qualità dei contenuti.

Formazione, da *formare*, significa *dare forma, modellare*, è più vicino alla *sistemazione delle competenze*, averne padronanza, e quindi è un po' come *l'insegnamento di come si apprende dalle varie situazioni*.

La **didattica**, infine è *l'insieme delle tecniche e degli strumenti che il docente adotta in classe per destare interesse e curiosità negli allievi e quindi per rendere più efficace l'apprendimento*. Riguarda quindi *il modo di insegnare*.

Qual è la differenza allora tra **progettazione formativa** e **progetto didattico**?

Con la prima, intendiamo *insegnare ed apprendere in situazione, facendo leva sulle motivazioni dell'allievo ed immergerlo in situazioni e contesti pensati e progettati appositamente per lui*.

La progettazione didattica, riguarda percorsi metodologici, tecnici e strumentali che compie il docente e che vengono implementati successivamente in aula o in laboratorio.

La didattica è incentrata sull'insegnate, la formazione sull'allievo.

La progettazione, invece, è un processo universale, legato ad un modo specifico di pensare e di affrontare la realtà per poterla trasformare. È quindi una impostazione nel metodo di lavoro fondata dalla ricerca ed individuazione dei problemi, dall'analisi della domanda formativa all'ideazione degli interventi che la possono soddisfare.

LA PROGETTAZIONE È LA RAPPRESENTAZIONE PREFIGURATA DI UN'AZIONE CHE È PARTE INTEGRANTE DELLA PROFESSIONALITÀ DEL DOCENTE.

Il progetto didattico è il disegno di ricerca e di azione che, coerentemente con il programma di riferimento, determina le strategie operative, le conoscenze e i saperi, i metodi e le tecniche, i sistemi di valutazione e di verifica, a partire da situazioni effettivamente analizzate e ottimizzando le risorse a disposizione. Un progetto deve essere pertinente rispondendo ai bisogni reali dell'utenza, fattibile rispetto alle risorse e praticabile in attività didattiche concrete.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

La progettazione è, conseguentemente, l'insieme delle attività volte ad organizzare in modo sistematico le risorse umane e materiali, intellettuali e tecnologiche, disponibili o accessibili, finalizzate alla produzione di modelli operativi (o progetti esecutivi) di interventi didattici.

In generale, ogni attività di progettazione implica:

- Analizzare il contesto (globale e/o specifico);
- Definire i risultati formativi ed eventualmente ricalibrare gli obiettivi;
- Organizzare gli interventi in fasi, moduli o unità;
- Individuare le strategie di insegnamento, i metodi e le tecniche didattiche;
- Scegliere le tecnologie adatte e le loro modalità di comunicazione, interazione ed utilizzo;
- Definire i criteri di verifica, gli standard valutazione e gli indicatori di monitoraggio;
- Distribuire e ripartire compiti ed attività.

La progettazione didattica è basata sulla capacità di pensare strategicamente, correlando i fattori complessi dell'apprendimento e dell'insegnamento, nell'organizzazione degli ambienti e delle attività, nella scelta delle priorità, nella produzione dei materiali, nella verifica dei risultati, nella valutazione dell'impatto dell'offerta formativa e nell'analisi degli effetti a medio e lungo termine.

Attraverso la progettazione e l'analisi dell'apprendimento si costruiscono diverse situazioni di apprendimento, nuove procedure flessibili, conciliare esigenze del sistema con le esigenze dell'individuo, cosa l'insegnamento dovesse realmente trasmettere allo studente, quali fossero gli strumenti ed i criteri idonei.

3 I concetti base della progettazione

Come già detto nella scuola si opera per progetti: dai progetti trasversali, condivisi da più docenti, che puntano allo sviluppo di competenze “esistenziali” ai progetti disciplinari che approfondiscono argomenti e competenze marcatamente connessi alle singole materie.

Ma come vanno individuati e scelti i progetti didattici? Innanzi tutto la progettazione deve essere una risposta a bisogni individuali o sociali che possono essere soddisfatti dall'offerta formativa della scuola. Poi si deve considerare la realizzabilità di un progetto. Un progetto didattico buono, è rappresentato dallo sviluppo delle competenze negli allievi: se non c'è miglioramento il progetto va scartato.

Inoltre bisogna considerare la validità e fattibilità del progetto. Esso garantisce un valore aggiunto nell'apprendimento degli studenti e deve essere sostenibile dall'organizzazione scolastica in termini economici e logistici, nelle risorse professionali, interne ed esterne alla scuola.

Nella fase iniziale della scelta dell'idea, poi, si devono considerare tutte le alternative possibili e prendere in considerazione quella ottimale, e quindi quella più ampiamente condivisa.

Nella scuola è necessario progettare i percorsi, gli interventi, l'offerta formativa perché è l'unico modo per individuare e per condividere le sequenze più adatte agli obiettivi, agli allievi, alle situazioni.

La progettazione implica sempre il riferimento ad una meta, ad un fine.

Progettare nella formazione significa, innanzitutto, tradurre in azione formativa intenzionale la volontà di porre in essere una visione del futuro dell'uomo. La progettazione non è quindi riducibile ad una tecnica, benché faccia riferimento ad un complesso di tecniche anche complesse. Essa costituisce il dispositivo attraverso cui si procede all'implementazione di un progetto di società, di uomo, di educazione.

Esistono molteplici forme di progettazione didattica; prendiamo in considerazione le tipologie più utilizzate:

- Progettazione per obiettivi
- Progettazione per contenuti
- Progettazione per concetti
- Progettazione per situazioni
- Progettazione per padronanze

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

- Progettazione per soggetti

Le prime tre tipologie (per *obiettivi*, per *contenuti* e per *concetti*), sono progettazioni che si svolgono “*ex ante*”, anticipando in genere le attività in aula e sono incentrate sul prodotto.

In questo caso, avremo:

- **Autoregolazione** dell'intervento educativo.
- **Monitoraggio** del processo e **controllo** continuo.
- **Obiettivo prevalente**: conseguire un **prodotto atteso**
- **Previsione dei risultati** e capacità di intervento in itinere
- **Apprendimento come fenomeno prevedibile e controllabile.**
- **Istruzione programmata.**
- **Oggettività** della valutazione di conoscenze e abilità.
- **Visibilità** di prodotti e comportamenti. (Competenze, capacità)
- **Scansione** logica e programmata di **tappe** didattiche.
- **Metodi quantitativi di valutazione (in scale ampie e graduate)**

Le successive tre tipologie di progettazione (per situazioni, per padronanze e per soggetti), a differenza delle prime, si caratterizzano per la centratura sull'allievo e sui suoi processi di apprendimento, nonché sulla contemporaneità tra azione progettuale e azione formativa. In questi casi tali progettazioni hanno le seguenti caratteristiche:

- “**Metodo**” centrato su forme di **pensiero riflessivo** (*problem posing* e *problem solving*).
- **Insegnante come facilitatore**, consigliere, animatore.
- Gli alunni fanno diretta esperienza dei procedimenti di **scoperta**
- Attività di **ricerca e laboratorio**
- Argomenti desunti dall'**attualità**. Continuità ricercata con l'**esperienza** concreta e diretta dei ragazzi.
- Congruenza psicologica con gli **interessi** dei ragazzi.
- **Pregnanza** affettiva ed emotiva del lavoro di classe.
- **Benessere** relazionale della comunità di apprendimento.
- **Valutazione dei processi** (dinamismi di coinvolgimento e condivisione, significatività soggettiva dell'attività)
- **Valorizzazione** degli itinerari di cambiamento

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

- **Metodi qualitativi** (descrittivi e comprensivi) tratti da discipline psicologiche e psicosociali.

Inoltre, poiché l'organizzazione delle esperienze di apprendimento è strettamente integrata con l'organizzazione didattica, esistono accostamenti progettuali ormai largamente condivisi.

Per costruire conoscenze è meglio partire dall'esperienza per poi giungere alla rappresentazione e alla formalizzazione; per trasmettere conoscenze può bastare anche la lezione, più o meno interattiva, con l'uso o meno di attrezzature audiovisive o tecnologiche; per costruire abilità è funzionale la sequenza spiegazione – dimostrazione – esercitazione; per sviluppare competenze sono preferibili procedure di *problem solving* collegate all'esperienza degli allievi.



4 Progettazione per obiettivi

Fra i modelli di progettazione c'è quello della programmazione per obiettivi. Questo tipo di progettazione si articola seguendo un'ipotesi gerarchica dell'apprendimento, e cerca di organizzare l'insegnamento secondo una sequenza tendenzialmente lineare, dal più semplice al più complesso, componendo le varie fasi in modo da facilitare la gestione.

Le fasi della *progettazione per obiettivi* sono:

1. Analisi della situazione di partenza;
2. Definizione degli obiettivi;
3. Scelta dei contenuti;
4. Definizione e organizzazione di metodi e attività;
5. Scelta e predisposizione di materiali e strumenti;
6. Strutturazione delle sequenze di apprendimento;
7. Realizzazione;
8. Valutazione.

L'aspetto principale (Gagné) è l'individuazione dei prerequisiti, e la loro successiva distinzione in:

- a. *essenziali*, cioè necessari e indispensabili per conseguire il risultato atteso;
- b. *di supporto*, cioè che possono aiutare un nuovo apprendimento facilitandolo o rendendolo più celere.

La pianificazione può pertanto essere definita come la descrizione di un processo, ovvero come un insieme di attività o di sequenze di operazioni globalmente idonee a realizzare risultati produttivi o servizi di qualità.

La prima operazione su tutte, quindi consiste nell'analisi attenta e puntuale della situazione di partenza con la individuazione e definizione dei prerequisiti con l'osservazione dei bisogni e delle risorse. Il punto ottimale di inizio per progettare l'insegnamento, è lavorare all'indietro, partendo cioè dai risultati che si vogliono ottenere, quindi domandarsi che cosa si vuole ottenere, non che cosa si vuole fare, a che cosa mira quello che si vuole fare. In questo è compreso ciò che deve essere deciso dal docente e anche ciò che è già indirizzato da scelte operate a livello più generale.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

Posizionare gli obiettivi diviene l'atto centrale del programmare. Il gesto programmatico tende ad identificarsi con gli obiettivi i quali rappresentano il corpo pesante della programmazione tradizionale. L'apparato degli obiettivi deve essere organicamente programmato, nel senso di costituire una mappa selezionata in cui i fini e gli obiettivi siano individuati, disaggregati, ordinati, gerarchizzati.

Il programmatore tassonomista è sollecitato a redigere una analitica distinzione di mete educative più generali, a quelle più dettagliate corrispondenti a micro comportamenti o sezioni terminali di abilità o di acquisizioni che si possono oggettivamente osservare (verificare) in minute entità.

Per ogni obiettivo si possono così più agevolmente definire persone/soggetti coinvolti, procedure, risorse tecnologiche necessarie, tempi di creazione e aggiornamento, competenze in gioco, intreccio con altre applicazioni, intreccio con altri obiettivi.

Rispetto alle priorità stabilite, si determinerà il peso degli obiettivi individuati e si struttureranno progressioni operative, tradotte in azioni concrete, il cui valore potrà essere determinato a posteriori, ovvero in termini di apporto e contributo offerto al conseguimento del risultato.

La definizione degli obiettivi da raggiungere occupa una parte fondamentale in questo tipo di progettazione, dove ogni obiettivo poi viene a sua volta scomposto in altri sotto-obiettivi.

L'elemento più caratterizzante resta il passaggio dagli "obiettivi generali e specifici" agli "obiettivi formativi" che, sul piano didattico sarà mediato proprio dalle unità didattiche, poste dai docenti, e al termine delle quali potrà emergere il quadro delle competenze personali, che ogni allievo avrà saputo strutturare.

L'obiettivo deve essere:

- riferito ad una sezione unitaria e minima di capacità;
- relativo ad un comportamento concreto ed inequivocabile;
- isolabile ed individuabile sia in fase progettuale che dell'azione educativa;
- osservabile e misurabile in itinere e alla fine.

Deve essere allora minimo, concreto, descrivibile e non ambiguo.

È in questa fase e nella successiva, quindi, che prende forma e si determina in modo sempre più preciso, l'unità didattica, il progetto didattico.

Lo step successivo sarà allora quello di definire la progettazione dei percorsi con l'elaborazione degli strumenti: di insegnamento, di valutazione, metodi, definizione di contenuti, tempistica.

Infine c'è la verifica della corrispondenza degli esiti agli obiettivi posti in partenza e ripresa del processo.

Uno dei più noti modelli di insegnamento è dato dal Mastery Learning di Bloom 1977 secondo cui la maggior parte degli studenti può raggiungere un alto livello di apprendimento se: l'approccio all'istruzione è sistematico, gli studenti sono aiutati quando sono in difficoltà, se è dato loro il tempo a sufficienza per acquisire padronanza, se esiste un criterio chiaro di padronanza.

Si tratta di un sistema individualizzato, nel quale la funzione dell'insegnante è quella del mediatore e coordinatore di processi di apprendimento calibrati su esigenze personali, dove la valutazione o meglio autovalutazione ha una funzione di feedback sulla qualità dell'apprendimento e come bussola di correzione.

Al termine di ogni fase, si valuta l'esito dell'insegnamento, quali obiettivi sono stati raggiunti e quali no. Lo scopo è ovviamente che l'allievo risponda agli stimoli proposti con comportamenti conformi, in caso di mancato successo il docente deve analizzare gli elementi in suo possesso per capirne le cause, così da *"correggere il tiro"* o regolare la fase successiva.

Questa continua revisionabilità e verifica, pone la valutazione come mezzo per ottenere informazioni sull'efficacia dell'apprendimento, allo scopo di migliorarlo e per rilevarne l'efficacia e di verificare anche la sua tassonomia, ovvero l'ordine gerarchico degli obiettivi.

Uno dei punti critici di questo tipo di progettazione è senza dubbio la rigidità dell'offerta didattica, il modello è infatti lineare, del tipo: obiettivi→requisiti→contenuti→metodi→verifica.

Ma, la programmazione per obiettivi è molto spesso considerata un punto di riferimento, di partenza, della maggior parte dei modelli, è la più utilizzata ed anche se accusata di essere troppo rigida, ha il merito di essere estremamente chiara ed efficiente nell'addestramento e nell'acquisizione di conoscenze ed abilità.

5 Progettazione per contenuti

La progettazione per contenuti si basa sugli studi della *didattica breve*, del prof. Filippo Ciampolini e trova all'inizio applicazione soprattutto nelle materie scientifiche, successivamente si estende anche alle discipline umanistiche.

Lo scopo della *didattica breve* è quello di determinare una significativa **riduzione dei tempi** necessari all'insegnamento e all'apprendimento dei contenuti disciplinari, ma **nel rispetto del rigore scientifico e dei contenuti stessi**.

Essa appare dunque come un elemento fondamentale per una **didattica rivolta all'adulto** che è caratterizzata proprio da una scarsa disponibilità di tempo e dalla necessità di raggiungere rapidamente determinati obiettivi.

La *didattica breve* è prima di tutto RICERCA METODOLOGICA DISCIPLINARE, cioè una complessa operazione di ricerca di metodologie che puntano a minimizzare i tempi dell'insegnamento e dell'apprendimento ma all'interno delle singole discipline (non nel contesto di una generica "pedagogia"). Tale ricerca, ha dunque una linea di sviluppo molto semplice:

- a. **smontare** la disciplina nei suoi contenuti
- b. **dall'analisi della disciplina smontata deriva la elaborazione dei** metodi
- c. **rimontaggio** della disciplina in versione *didattica breve*.

Si riducono dunque i tempi non i contenuti.

Operazione preliminare: la tecnica della distillazione. Primo momento è la tecnica della **distillazione** (DST) che consiste semplicemente nel mettere in evidenza delle logiche interne alla disciplina (è quindi uno schema a blocchi, un diagramma di flusso, la sottolineatura delle parole-chiave in un testo).

Il distillato verticale, è l'elenco di tutti gli argomenti che compongono la disciplina nell'ordine in cui l'insegnante li presenta, e dettagliati ai singoli "argomenti" (ogni pezzo di lezione che abbia unitarietà e coesione sufficiente).

Affiancato da una colonna TIPO, che indica i versi tipi di argomenti di cui si tratta. Questo materiale viene consegnato agli studenti, e serve loro da campo di navigazione per tutto il corso. Lo studente viene invitato a contare i tipi.

Il distillato orizzontale, a partire dal distillato verticale lo studente è invitato a stabilire di fronte ad un argomento qualsiasi quali passi sono necessari per realizzarlo.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

Nelle materie umanistiche, la distillazione non può non tenere conto de:

- a. Il livello di **pertinenza** della disciplina rispetto alla situazione didattica (es.: il latino si studia solo per comprendere i testi non per produrli, ecc.);
- b. La **formulazione di un glossario** della disciplina.
- c. Le mappe e i grafici.
- d. La **timeline** come strumento di orientamento nello studio modulare.
- e. Gli ipertesti.

La distillazione di un testo: è lo smontaggio delle fiabe operato da Propp, o l'analisi delle novelle di Boccaccio di Todorov o quello dei gialli di Fleming ad opera di U. Eco o la come ricerca dei temi e dei motivi.

Infine è necessario procedere per tagli e campioni in modo da illustrare le direttrici culturali dell'argomento che si intende spiegare, ma sempre avendo presente il quadro complessivo sintetizzato nelle mappe e nella linea del tempo.

Le criticità che si evidenziano in questo tipo di progettazione sono rivolte soprattutto alla staticità dei saperi. Tutto il metodo è incentrato solo sulle conoscenze specialistiche, ma con l'assenza del soggetto che apprende e di metodi diversi da quelli disciplinari.

Tra gli elementi di interesse si può sottolineare sicuramente una essenzialità nella ricerca degli oggetti culturali fondamentali ed una elencazione chiara dei contenuti.



6 Progettazione per concetti

Se la programmazione ad obiettivi ha un moto regolare, circolare e sequenziale proprio, la programmazione per mappe concettuali o programmazione per concetti, quali unità con le quali pensiamo il mondo, ha un moto reticolare (1990).

Il termine “mappa concettuale” fu coniato per la prima volta da Novak e Gowin (studiosi nordamericani) per descrivere le strategie, per sviluppare e utilizzare la teoria cognitivista dell'apprendimento significativo ed utilizzarlo in ambito didattico.

Essi sostennero che la rappresentazione grafica delle conoscenze “*è un modo per fare emergere i significati insiti nei materiali da rappresentare...*”, in quanto costringe gli studenti a riflettere sulla natura delle conoscenze e sulle reazioni che vi intercorrono. Come una mappa geografica serve per orientarsi in un territorio, una mappa concettuale è strumento per interpretare, rielaborare e trasmettere conoscenze, informazioni e dati, visualizzando l'oggetto della comunicazione, i concetti principali, i legami che stabiliscono ed il percorso del ragionamento.

Si può quindi affermare che una mappa concettuale è la rappresentazione grafica di concetti espressi in forma sintetica (parole – concetto) all'interno di una forma geometrica (nodo) e collegati tra loro da linee che esplicitano la relazione attraverso parole e legamenti.

Compito dell'insegnante è quello di mettere in grado gli studenti di costruire il disegno reticolare della disciplina da apprendere. Lo strumento utilizzato è quello della conversazione clinica, una discussione tra studenti ed insegnante che serve al docente per sapere dello studente: cosa conoscono, quali sono i concetti già maturati. In base all'esito il docente può organizzare il suo insegnamento in blocchi.

Questo modello è molto complesso, ha risposdenze scientifiche nella psicologia cognitiva e non prescinde né dagli obiettivi né dalla valutazione, ma si pone di essere estremamente flessibile ed utilizza anche a livello grafico, mappe e collegamenti reticolari.

Le mappe concettuali possono essere suddivise in tre blocchi tipologici:

- Mappe cognitive;
- Mappe mentali;
- Mappe strutturali.

Le mappe cognitive sono mirate alla esplicitazione delle conoscenze di un soggetto rispetto ad un argomento. Esse sono la rappresentazione grafica dell'insieme di concetti ed esempi che ha

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

un individuo relativamente ad un dato campo di conoscenza. Questo strumento quindi è utile per compiere indagini sui prerequisiti, sulle aspettative degli alunni prima di svolgere una qualunque attività. Gli alunni, grazie alle mappe avranno la possibilità di organizzare le conoscenze nel modo che a loro risulta più semplice, quindi in modo personale ed individuale. Essi attiveranno processi logici e cognitivi sicuramente propri e trasformeranno così un apprendimento passivo, in uno attivo e costruttivo. Ai docenti le mappe cognitive serviranno per facilitare l'accertamento delle conoscenze pregresse degli allievi e per adeguare le strategie d'insegnamento/apprendimento, pianificando anche attività di recupero individualizzate.

Le mappe mentali sono state introdotte per indicare la rappresentazione grafica di una successione di idee costruita attraverso relazioni logico-associative ed utilizzando criteri propri dell'autore. Per costruire la mappa si parte da un input esterno, ad esempio, dopo aver letto un brano o svolto una lezione, si potrà chiedere agli allievi di mettere in evidenza i punti che li hanno colpiti di più, sviluppando una mappa che metta in relazione elementi esterni ed elementi interni della lezione a cui hanno partecipato. La mappa si dovrà inoltre organizzare intorno ad un concetto principale dal quale si diramano più o meno nodi correlati tra loro. A loro volta, i concetti, secondari, potranno essere ulteriormente sviluppati creando altre diramazioni.

Punto che contraddistingue le mappe mentali è che queste hanno un solo concetto – base che si svolge con una struttura radiale che segue il modello associazionistico e non una struttura gerarchica organizzata secondo delle connessioni.

Le mappe strutturali infine, si propongono di rappresentare le relazioni che si stabiliscono tra i concetti principali individuati ed estrapolati da una unità informativa accreditata come fonte autorevole.

La caratteristica di questo tipo di mappe è quella di sintetizzare e mostrare la struttura dell'informazione, sostituendo la unidirezionalità della informazione testuale, con la multidirezionalità connettiva della rappresentazione grafica. Tali mappe sono un prezioso strumento per migliorare la qualità dell'apprendimento, permettendo agli studenti di organizzare e memorizzare con maggiore efficacia il materiale di studio e rafforzare la comprensione delle conoscenze acquisite. Per gli insegnanti costituiscono un valido aiuto sia come strumento di valutazione e verifica flessibile ed alternativa alle tradizionali prove scritte ed orali, sia come strumento di progettazione di strutture cognitive complesse come ipertesti e multimedia.

7 Progettazione per situazioni

La progettazione per situazioni è stata proposta da W.Fornasa, che ha costruito questo modello basandosi su una concezione reticolare del sapere, convinto che l'alunno costruisce la propria conoscenza in una continua interazione tra aspetti cognitivi, emotivi, relazionali, sociali, ludici, ecc.

L'assunto di partenza è la critica al modello lineare non è solo teorico ma soprattutto perchè poco adeguato ad interpretare la realtà. Ciò, comunque, non implica il rifiuto della programmazione lineare per obiettivi, che mantiene un valore storico inestimabile anche se ora si apre a prospettive critiche.

L'idea di progetto che ha la caratteristica di **farsi mentre si fa**, meglio si presta ad una visione del processo di conoscenza intesa come una rete.

Ogni conoscenza è provvisoria e si realizza in una continua riorganizzazione di elementi che assumono configurazioni sempre diverse. La conoscenza è un processo di interazione continua tra osservatore e osservato, una continua costruzione di mondi possibili.

L'alunno diviene competente allora non per trasmissione di sapere, ma solo se diviene costruttore attivo della propria conoscenza.

La situazione viene creata artificialmente dall'insegnante attraverso un racconto, un gioco, materiali stimolo e si sviluppa in seguito alla continua interazione delle osservazioni che indicheranno possibili direzioni di sviluppo. La valutazione viene fatta sull'evoluzione del soggetto nelle situazioni incontrate e si basa sulle azioni dell'osservare, descrivere, sintetizzare, interpretare

La progettazione per situazioni si articola così in tre fasi: **l'osservazione, l'offerta e lo sviluppo della situazione, la sintesi e l'interpretazione.**

La prima fase è quella *dell'osservazione*. La conoscenza è un processo di interazione continua e ricorsiva tra osservatore e osservato che si scambiano continuamente di ruolo ridefinendosi per questo in modo costante. In questa fase, non esiste un osservatore totalmente esterno a ciò che si osserva e quindi osservatore e osservato non sono identificati in modo fisso ed univoco.

La fase dell'offerta e lo sviluppo della situazione, consiste nel costituire un'offerta di uno spazio relazionale cognitivo entro cui sia possibile per ognuno formulare il proprio orizzonte di problemi e quindi socializzarlo. È per questi innanzitutto una creazione di contesti comunicativi che prendono avvio da perturbazioni iniziali innescate dall'adulto ma su basi non vincolanti (gioco,

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

storia) che si sviluppano e si articolano sulla base di continue osservazioni, la cui lettura fornirà le ipotesi/direzioni della rete su cui organizzare un'altra offerta. Perché conservi una valenza formativa la situazione deve rispondere a una serie di caratteristiche: si deve offrire all'oggetto informazione un'ampia possibilità di indagine; è opportuno favorire al massimo l'interazione cognitiva consentendo di confrontare il proprio punto di vista con quello degli altri; vanno accettare gli errori che favoriscono nuova conoscenza; il materiale da utilizzare, non dovrebbe essere strutturato rigidamente, per offrire maggiori garanzie allo sviluppo del progetto.

In ultimo c'è la fase della sintesi e dell'interpretazione. Essa è svolta con l'insegnante. Non si tratta di verificare il conseguimento o meno degli obiettivi prefissati, in quanto essi sono dati dal evolversi stesso del soggetto in formazione, quindi la valutazione assume solo una funzione qualitativa di interpretazione di tutto il processo educativo.

Infine si può stabilire che la progettazione per situazioni è efficace, nel consolidamento dell'apprendimento mediante l'analisi delle esperienze dell'allievo; nella spendibilità immediata delle competenze acquisite; nell'apprendimento tecnologico e/o professionale; nell'apprendimento con soggetti in difficoltà.



8 Progettazione per padronanze

Questo modello, che sottende una logica contestuale ed integrata, rifiuta l'idea che la conoscenza possa essere in qualche misura innata e determinata, derivante da caratteristiche genetiche o biologiche, e fa propria la tesi per cui la conoscenza è un'attività euristica di progressiva costruzione del soggetto, grazie alle costanti mediazioni cognitive che lo sollecitano continuamente nell'interazione con i molteplici contesti esterni. In questo modello di progettazione che mira ad una didattica della scoperta (euristica appunto) ed integrata, il docente assume un ruolo di "timoniere" di apprendimenti integrati che inducono una struttura cognitiva significativa. Essa consiste precisamente nella capacità di ricapitolare le esperienze di apprendimento e di adattamento, di rigenerare strategie di scoperta, di controllare le abilità acquisite ed il loro valore d'uso in contesti diversi.

All'interno di questo modello, la cultura è come un insieme personalizzato, consapevole e responsabile di comportamenti, mentre l'insegnamento è organizzato secondo una mappa metodologica di interventi progettati in modo non sequenziale. Insegnare con questo modello, significa usare reti concettuali e sistemi di padronanze che non partono solo dalla capacità del docente di predisporre adeguati contenuti, ma anche dalle conoscenze ed esperienze degli allievi.

Tale modello di progettazione didattica, si configura come modello particolarmente indicato nell'istruzione secondaria, in quanto persegue il raggiungimento di competenze esperte, consapevoli, autonome. Esso si orienta ai modelli di lavoro, attraverso i quali l'insegnante può interpretare e riconvertire la sua chiave di lettura nei confronti del sapere, non più tecnologica ma epistemologica, non disciplinata, ma metodologica.

Per poter applicare tale modello, è necessario che siano soddisfatte le seguenti condizioni:

- a) Qualità e quantità nella ricchezza dei problemi posti e da risolvere;
- b) Efficacia rispetto alle padronanze promosse nell'insegnante e nell'allievo;
- c) Economicità nell'impegno richiesto rispetto a progettazioni alternative, in un rapporto costi/benefici.

Le fasi didattiche dei processi di apprendimento partono dalla condivisione dei saperi naturali: l'insegnante introduce un argomento e stimola la discussione, l'intervento degli allievi, ponendo interrogativi che ne posano stimolare gli interessi e favorire i collegamenti con le esperienze di vita vissuta del singolo allievo. Tale approccio costituisce un apprendimento

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

significativo in quanto parte dall'esperienza cognitiva ed affettiva dell'allievo, inoltre la consapevolezza dei propri saperi, costituisce una ulteriore motivazione nell'apprendimento, soddisfacendo i bisogni di realizzazione personale e di autostima dei discenti.

La fase successiva è il *mapping*, costruire cioè una relazione tra saperi naturali e saperi scientifici. L'obiettivo di questa fase è quello di mettere in evidenza le differenze tra le conoscenze naturali del singolo, con il sapere relativo allo specifico argomento esplicitato dall'insegnante in modo scientifico. In questo modo l'allievo sarà capace di visualizzare le proprie carenze cognitive relative all'argomento mettendolo quindi nella posizione migliore per apprendere.

La fase applicativa consiste nell'inserire le informazioni ricevute, in un compito da svolgere, per far consolidare non solo i concetti appresi, ma anche mettere in atto le procedure e le strategie cognitive per risolvere il problema che gli viene proposto.

La quarta fase didattica consiste nel far mettere in atto procedure di analogia o differenziazione per riconoscere e comprendere maggiormente il problema. Il transfer è utilizzato anche per avviare una prima forma di generalizzazione dei contenuti appresi e promuovere il confronto tra il compito dato e situazioni già sperimentate.

La fase successiva è la ricostruzione, che propone un'esperienza che propone una rianalisi e rivisitazione di tutto ciò che ha fatto l'allievo per svolgere e risolvere il compito a lui proposto. L'analisi deve fargli capire le difficoltà che ha incontrato e la consapevolezza delle strategie cognitive messe in atto, per iniziare così a riconoscere il proprio stile cognitivo.

Il punto successivo è obbligare l'allievo a ricercare il valore delle scelte effettuate e a sostenere la proprie tesi con argomentazioni plausibili e soggettive.

Infine, nella fase della generalizzazione, si prevede che l'allievo arrivi a generalizzare concettualmente il prodotto dell'apprendimento. I contenuti appresi dovranno essere collocati su di un piano trascendente di metaconcettualizzazione. Al termine di questa fase, l'allievo sarà in grado di operare confronti tra argomenti anche di ambito disciplinare diverso, di trovare strategie di soluzione usando le conoscenze acquisite, anche in problematiche non strettamente inerenti quella proposta dal docente.

9 Progettazione per soggetti

Per arrivare a una scuola realmente formativa per gli alunni e in grado di soddisfare i dettami costituzionali, è importante un'offerta didattica molto differenziata.

A tale scopo è necessaria un'organizzazione dell'intero sistema scolastico articolata e flessibile che inevitabilmente comporta una rivoluzione culturale che riguarda principalmente il modo di essere e di pensare degli insegnanti.

La diversità degli alunni, ha origine già a livello genetico, ma è destinata ad aumentare con il trascorrere del tempo a causa delle influenze socio-culturali degli ambienti in cui essi vivono e sviluppano la propria personalità.

Il modello proposto prevede la programmazione di tre diverse tipologie di percorsi didattici:

- **quelli flessibili**, che vengono sviluppati per far raggiungere a ogni alunno gli obiettivi comuni programmati per tutti;
- **quelli diversificati**, che si adottano per venire incontro alle esigenze degli alunni diversamente abili e/o svantaggiati;
- **quelli aggiuntivi**, che meglio permettono di valorizzare le identità personali dei singoli alunni e quindi tengono conto anche di quelli più dotati intellettivamente.

I percorsi didattici flessibili si possono avere in una classe che non presenta forti oscillazioni né fra i prerequisiti di ogni singolo allievo né relativamente alle loro capacità intellettive, è possibile programmare un'azione didattica che preveda il raggiungimento degli stessi obiettivi da parte di tutti gli alunni. Il metodo prevede un momento iniziale di trasferimento delle conoscenze da parte dell'insegnante verso l'intera classe e successivamente una serie di azioni flessibili, rivolte ai singoli o a gruppi più o meno numerosi di alunni, che, programmate a inizio attività, vengono impiegate a seconda del procedere dell'azione didattica.

L'applicazione del metodo comprende una serie di fasi da attuare in una scansione temporale alquanto precisa: *motivazione degli alunni; lezione collettiva; consolidamento; verifica intermedia; eventuale recupero e/o approfondimento; verifica finale.*

Come chi insegna sa bene, l'apprendimento degli alunni dipende esclusivamente da loro stessi, per cui l'insegnante deve innanzitutto trovare la giusta strategia per far nascere negli allievi la voglia di conoscere, di fare, di iniziare e portare a termine le attività necessarie per il raggiungimento degli obiettivi programmati.

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

La lezione collettiva è la fase nella quale l'insegnante presenta gli argomenti oggetto di studio. Essa risulta efficace se coinvolge gli alunni e se è in grado di offrire i giusti stimoli. Per raggiungere buoni risultati, è necessario che l'insegnante presenti gli argomenti o verbalmente, oppure usando gli appropriati mezzi didattici che coinvolgono in misura maggiore gli allievi, anche con metodologie didattiche collettive, quali ad esempio il *problem solving*.

Alla fase di conoscenza dell'argomento, deve seguire un intervento di consolidamento, che, attraverso l'esercizio, la ripetizione e l'applicazione in nuove situazioni, porta gli alunni a una **memorizzazione stabile** nel tempo sia dei contenuti che del loro utilizzo.

È solo a questo punto del percorso che si presenta la necessità di verificare quello che gli alunni hanno compreso.

L'esame dei risultati della verifica finale, fa scattare la flessibilità del metodo. Fisiologicamente non tutti gli alunni possono aver raggiunto lo stesso livello e quindi si presenta la necessità di separare i loro percorsi per dare la possibilità, a quelli che sono rimasti indietro con gli apprendimenti, di recuperare.

L'importanza del recupero è estrema in quanto, tutte le volte che un alunno non si riallinea prontamente agli altri, cominciano a formarsi lacune nella sua matrice cognitiva, che sono destinate ad allargarsi subito, già nel momento dello studio dell'argomento successivo. Ancora più grave è il fatto che un mancato recupero si ripercuote sulla sfera psicologica dell'alunno che perde fiducia in se stesso, ha un calo di interesse per lo studio, vede diminuite le motivazioni che lo spingono a imparare. Gli interventi di recupero vanno attuati immediatamente dopo le normali attività didattiche nelle quali gli alunni sono risultati in ritardo.

I percorsi didattici diversificati hanno lo scopo di organizzare i percorsi di insegnamento e di apprendimento relativi alle persone che presentano difficoltà a livello individuale e/o sociale, a causa di motivi fisici, psichici, intellettivi o sociali, per renderle autonome nel pensiero e nell'azione. Le attività di sostegno rappresentano gli interventi differenziati rivolti agli alunni diversamente abili e sono svolte sia dagli insegnanti curricolari sia da quelli di sostegno.

L'insegnamento e la progettazione si individualizzano nel caso di: soggetti in situazione di handicap; soggetti in situazione di disadattamento socio-relazionale; soggetti nomadi; soggetti di recente immigrazione; soggetti con deficit di apprendimento (in altri casi di atipicità sociali).

Nell'attuale ordinamento scolastico sono previste figure di sostegno o di insegnanti specializzati solo per i casi di handicap certificato. L'insegnante specializzato di sostegno supporta l'azione dei docenti disciplinari, agendo: sia nei confronti dello studente in difficoltà con la messa

Attenzione! Questo materiale didattico è per uso personale dello studente ed è coperto da copyright. Ne è severamente vietata la riproduzione o il riutilizzo anche parziale, ai sensi e per gli effetti della legge sul diritto d'autore (L. 22.04.1941/n. 633)

in atto di progetti individualizzati e, sia nei confronti dei colleghi di classe apportando informazioni, suggerimenti metodologici, e fungendo da tramite tra la scuola e le strutture specialistiche.

Quando lo studente con disabilità è in classe, con o senza l'insegnante di sostegno, è compito del docente disciplinare organizzare la didattica in modo da coinvolgere lo studente senza impoverire la qualità dell'istruzione per gli altri.

Il metodo dei percorsi didattici diversificati, sensibile al problema dell'integrazione, prevede che tutti gli alunni partecipino a momenti didattici comuni e la diversificazione viene attuata quando tutti sono contemporaneamente impegnati in attività diverse, in maniera tale che gli allievi svantaggiati saranno impegnati in attività compensative, i diversamente abili in attività di sostegno, i più dotati in attività di arricchimento, quelli che ancora non hanno raggiunto i loro obiettivi in attività di recupero, altri ancora in quelle di approfondimento.

Infine, vi sono *i percorsi didattici aggiuntivi* che coinvolgono gruppi di alunni, anche appartenenti a classi e a età diverse, in orari al di fuori delle normali attività scolastiche.

Molto spesso tali attività sono progettate in maniera che esse si svolgano in alternanza ai percorsi curricolari e possono prevedere il raggruppamento di alunni che prescindano dai livelli di apprendimento curricolare raggiunto; ciò è molto interessante perché i ragazzi si ritrovano a svolgere attività per le quali si sentono portati, riscoprendo uno spirito di gruppo che, a volte, nell'attività di scuola "normale", è minato dal fatto che esistono differenziazioni di merito nell'ambito della classe.

L'offerta da parte delle scuole delle attività integrative permette di venire incontro alle esigenze di molti alunni che nutrono interessi diversificati, ma è indirizzata soprattutto ai ragazzi con capacità superiori alla media, che in una scuola non organizzata dovrebbero accontentarsi di raggiungere gli obiettivi formativi standard, fissati molto spesso per essere raggiunti dagli alunni normodotati.

La recente normativa sull'autonomia scolastica chiede all'insegnante di differenziare la sua offerta formativa individuando, parallelamente, obiettivi comuni e obiettivi integrativi. In altre parole, gli insegnanti devono essere forniti di competenze specifiche nella progettazione di percorsi didattici mirati alla tipologia di alunni con cui hanno a che fare e nell'utilizzo delle metodologie di trasmissione del sapere più adatte per ogni situazione.

Bibliografia

- M. Baldacci, *Il problema delle competenze d'uscita*, in F. Frabboni, G. Cerini, *I nuovi curricoli della scuola di base*, Tecnodid, Napoli 2001.
- Frabboni (a cura di), *Indicazioni per il curricolo*, Erikson, Torino 2007.
- R.M. Gagné, L.J. Briggs, *Fondamenti di progettazione didattica*, Sei, Torino 1990.
- M. Pellerrey, *Evoluzione e sviluppo degli approcci "per competenze" nella formazione professionale*, A.M. Ajello (2002).
- M. Gineprini – M. Guastavigna, *Mappe concettuali nella didattica – Pavonerisorse.it*
- Margotta U. – *La continuità educativa nella scuola di base: metodologia e formazione – Ed. Maggioli 1987*
- Rossi M., *I progetti di sviluppo. Metodologie di progettazione partecipativa per obiettivi*, Franco Angeli, MI 2004
- F.TESSARO – *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario – Armando 2002*
- F.TESSARO – *Processi e metodologie dell'insegnamento – SISS Veneto*
- G.Dominici (a cura di) *La valutazione come risorsa* Tecnodid NA 2000
- Lipari D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 1995

