

PROGRAMMAZIONE DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA

1. Perché programmare?

Prima di rispondere a questa domanda occorre fare una premessa.

Alla base di ogni teoria di programmazione didattica c'è la convinzione che il fine dell'educazione sia quello di operare un cambiamento. L'insegnante presume, ovviamente, che il cambiamento sia positivo e che esso dovrà verificarsi in una situazione ben precisa, su un individuo o su un gruppo di individui. Riguardo il metodo del cambiamento si evidenziano due diverse posizioni teoriche, basate rispettivamente sulla prevedibilità del cambiamento e sull'impossibilità di prevedere il cambiamento.

Se si vuole riconoscere "scientificità" all'attività didattica (cioè, se si vuole considerare "scientifica" l'attività didattica) occorre credere che il cambiamento si possa operare in termini di previsione. Un educatore convinto che il cambiamento si possa prevedere e gestire, dovrebbe possedere i seguenti requisiti:

1. L'abilità diagnostica: conoscenza della situazione di partenza, anche con informazioni che esulano dalla singola disciplina, ossia con conoscenze delle variabili del rendimento scolastico: ad es. conoscenze dell'ambiente in cui lo studente vive; delle capacità e risorse intellettive ed emotive dello studente...
2. L'abilità prognostica: previsione del tempo di operatività per raggiungere il cambiamento.
3. Le strategie di intervento: in quale modo intervenire, con quale atteggiamento? Si prende in esame anche il rapporto affettivo, in base ad esempio alle conoscenze della psicologia dell'età evolutiva e della psicologia transazionale o della comunicazione.
4. La capacità di scelta e decisione delle tecniche di intervento: la scelta delle tecniche dovrebbe essere supportata da considerazioni oggettive e da una conoscenza "scientifica", non basata sulla casualità, sull'emozionalità o sulla consuetudine. Ad esempio: l'uso del registratore, del video, del computer o del laboratorio linguistico dovrebbe avvenire sulla base di precisi obiettivi o per esercitare particolari competenze; inoltre bisognerebbe sapere per quanto tempo e in che modo il mezzo deve venire impiegato durante l'attività didattica. Anche l'uso di canzoni, di brevi filmati, di giochi in lingua straniera non dovrebbe essere casuale, ma rispondere ad una precisa motivazione, che può essere diversa in situazioni diverse, ad esempio: per ridurre la tensione, per richiamare l'attenzione, oppure come supporto per fissare e memorizzare elementi linguistici. Anche la tipologia degli esercizi dovrebbe essere nota: ognuna delle 4 abilità linguistiche (Hörverständnis / Leseverständnis / Sprechfertigkeit / Schreibfertigkeit) si avvale infatti di esercizi particolari.
5. La verifica del cambiamento: i cambiamenti dovrebbero essere registrati nel modo più oggettivo possibile, in base ad una quantificazione che può essere controllata e riconosciuta anche da terzi. La verifica deve essere cioè **intersoggettiva**.

All'opposto c'è la posizione estrema di chi crede che sia impossibile prevedere il cambiamento nell'ambito educativo, perciò non considera importante avere cognizioni

1. sul livello di partenza;
2. considera irrilevante saper prevedere il tempo necessario per operare il cambiamento;

3. interviene spontaneamente, in base alla propria personalità e al proprio "fiuto", o in base alle occasioni che di volta in volta le situazioni reali offrono ;
4. considera più importanti le doti di personalità innate (pazienza, entusiasmo per la sua materia, affetto per gli scolari, disponibilità all'ascolto...) che non la possibilità di imparare tecniche di intervento;
5. la verifica è soggettiva, basata su "impressioni" o sull'intuito e non è quindi controllabile e trasparente.

Le conseguenze di queste due diverse modalità sono facilmente riconoscibili: l'educatore che crede nella previsione del cambiamento opera in modo trasparente e controllabile; inoltre, attraverso la sperimentazione e la verifica delle proprie attività può migliorare in modo scientifico ed obiettivo il suo modo di intervento educativo. L'operatore che basa la sua efficacia educativa soprattutto sulla sua personalità di "buon educatore" e sul "buon senso", qualità ritenute innate e non apprendibili, non può essere controllato da terzi. Lo spontaneismo e l'imprevedibilità sono le modalità del suo intervento didattico, che può migliorare ed affinarsi eventualmente solo con l'esperienza. In questo caso non si parla di verifiche quantificabili ed oggettive, ma di punti di vista personali. Si crea in tal modo un rapporto di dipendenza dall'educatore (fiducia forzata) o di contro-dipendenza (sfiducia a priori).

→ Ovviamente anche la prima posizione (intervento educativo programmato e prevedibile), se enfatizzata e considerata come modello intoccabile, rischia di essere troppo rigida e di perdere perciò la sua efficacia. L'insegnante non è infatti un mezzo meccanico che si costruisce un programma ed agisce di conseguenza senza lasciarsi fuorviare dalle circostanze. Nella prassi didattica può capitare di trovarsi di fronte a situazioni impreviste che scompigliano lo schema di intervento che ci si era costruito. Possono capitare esternazioni di disagio, momenti di improvvisa euforia o situazioni problematiche all'interno della classe che richiedono sensibilità e disponibilità da parte dell'insegnante ad agire diversamente da come aveva previsto. Flessibilità è, in questo senso, una parola chiave nell'attività didattica. Questo atteggiamento è uno dei motivi che rende insostituibile, a mio avviso, la figura dell'insegnante nel processo di apprendimento.

L'insegnante dovrebbe essere in grado di riconoscere e di contenere situazioni problematiche: ci sono tuttavia dei limiti alle competenze dell'insegnante! Non si può pretendere infatti che il docente assuma il ruolo dello psicologo o che sappia gestire qualsiasi situazione difficile con pazienza e competenza. Può anche capitare che gli alunni cerchino di approfittare dei docenti "troppo disponibili", o definiti "buoni", con atteggiamenti e comportamenti "furbeschi" o infantili che portano ad inutili perdite di tempo e distolgono dall'obiettivo.

È perciò molto importante che nella situazione didattica, cioè nella relazione che si instaura nell'insegnamento, l'insegnante abbia sempre ben presente qual è il suo ruolo e qual è l'obiettivo che intende raggiungere. Gli studenti devono accorgersi che il docente ha in mente un progetto e sa come realizzarlo.

Naturalmente la qualità dell'insegnamento è migliore se l'insegnante ha determinate attitudini e doti personali: ama la sua materia e sa trasmettere entusiasmo, è equilibrato, paziente, giusto, simpatico ecc. ecc..... Su queste basi una programmazione consapevole porta sicuramente risultati gratificanti!

Dopo questa premessa possiamo quindi rispondere alla domanda che abbiamo posto inizialmente:

Perché programmare?

Ed ecco la risposta:

Per operare un cambiamento positivo ed ottenere risultati obiettivamente rilevanti, l'insegnante deve avere in ogni momento il controllo del processo di apprendimento e sapere a che punto del processo si trova. In ogni momento della sua attività didattica l'insegnante deve poter rispondere alle domande:

- Che cosa sto facendo? - Cosa fanno gli studenti?
- Come?
- Che cosa voglio ottenere?
- Con quali mezzi?
- Con quale dispendio di energie e di materiale?
- Quanto tempo comporta?
- L'attività sta procedendo secondo le previsioni?

Se il docente prepara una programmazione corretta, il suo lavoro può inoltre essere confrontabile ed interscambiabile. **In mancanza dell'insegnante un supplente può intervenire e procedere coerentemente nell'attività didattica, consultando il programma.**

La programmazione può naturalmente coincidere con il libro di testo che si utilizza: in realtà, tuttavia, capita spesso che l'insegnante debba adattare il libro di testo alla realtà della sua classe e che debba scegliere, eliminare o integrare parti a seconda dei livelli e delle situazioni che trova.

2. PROGETTAZIONE DIDATTICA

Uno dei metodi ancora oggi più diffusi di progettazione è quello condotto tramite un "approccio sistemico", che fa riferimento in gran parte ai ricercatori Gagné e Briggs (*Fondamenti di progettazione scolastica*, 1974).

L'approccio sistemico è un'impostazione dell'insegnamento che comporta un insieme di stadi che incominciano con l'analisi della situazione di partenza (o dei bisogni) e con la formulazione degli obiettivi, per finire con la valutazione dell'intero sistema di insegnamento, in modo da verificare e dimostrare il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Ogni singolo stadio di questo sistema operativo è

strettamente collegato con gli stadi precedenti e con quelli successivi, cosicché il processo può essere controllato in ogni momento dell'attività.

Questo è lo schema:



In questo tipo di programmazione, il "punto focale", il "centro" attorno al quale si collegano i vari elementi del sistema è la formulazione degli obiettivi.

Formulare esattamente l'obiettivo (o gli obiettivi) significa risolvere in gran parte il problema della valutazione, ossia del successo dell'attività didattica. La verifica è quindi strettamente legata all'obiettivo.

Facciamo un esempio concreto: se l'obiettivo di una attività didattica è quello di portare gli studenti a "saper descrivere correttamente la disposizione dei mobili in una stanza", la valutazione dovrà tenere conto dell'uso di un lessico specifico (mobili ed oggetti / preposizioni e verbi di posizione) e di strutture morfosintattiche adeguate (coniugazione / posizione delle parole nella frase / uso del Dativo).

In seguito alla riforma Gelmini della scuola secondaria di II grado (2010), la Provincia di Trento si è attivata per elaborare le "Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio di istituto", sulla base dei quali i docenti fanno la loro programmazione.

Gli OBIETTIVI dei piani di studio delle varie discipline vengono declinati secondo le voci: **COMPETENZE**, **ABILITÀ** e **CONOSCENZE**.

La definizione di queste voci viene data dal Quadro Europeo delle Qualifiche (*European Qualifications Framework: EQF - Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: EQR*), un sistema adottato dall'Unione Europea a partire dal 2008, che permette di confrontare le qualifiche professionali dei cittadini dei paesi europei.

CONOSCENZE (Kenntnisse)

Assimilazione di informazioni (fatti, principi, teorie e pratiche) relative ad un settore. Sono teoriche e pratiche. Riferite alla lingua sono le nozioni(1) e le funzioni(2) (es: numeri(1) e

chiedere e leggere l'ora(2)), le regole grammaticali, i vocaboli, l'ortografia, i contenuti, gli elementi di civiltà e cultura, le informazioni riferite a diversi temi.

ABILITA' (Fertigkeiten)

Applicare le conoscenze e usare il know how necessario per portare a termine compiti e risolvere problemi. Sono cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (abilità manuale, uso di metodi, di materiali, di strumenti). Riferite alla lingua sono la capacità di usare le conoscenze apprese usando strategie: usare i dizionari, applicare il lessico appreso in contesti diversi, chiedere spiegazioni, comprendere le informazioni principali di un testo o di una conversazione, esprimere la propria opinione, saper leggere un grafico o la mappa di una città...

COMPETENZE (Kompetenzen)

Comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali, metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia. Riferite alla lingua sono la capacità di interagire oralmente con un interlocutore su temi diversi, rispondere ad una lettera in modo adeguato, ricavare informazioni da un testo o da una conversazione, interpretare un testo, produrre un articolo o una domanda di assunzione, organizzare un evento o un viaggio usando fonti d'informazioni in lingua straniera,

3. LIVELLI DI COMPETENZE - SVILUPPO IN VERTICALE

Per la prima volta, con l'introduzione della riforma (2010), nelle indicazioni per i piani di studio relativi alla lingua straniera si fa riferimento ai livelli stabiliti dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER). Al termine del biennio dell'obbligo si prevede il raggiungimento del livello B1 nei percorsi liceali ed almeno A2 per l'istruzione e formazione professionale; per il secondo biennio della scuola superiore si prevede il potenziamento del livello B1 e al termine del quinto anno il raggiungimento del livello B2. (Per i licei linguistici si prevede il raggiungimento del livello B2 per la I e II lingua straniera, del livello B1 per la III lingua al termine del quinquennio.) Per raggiungere tali obiettivi le Linee guida provinciali prevedono anche tappe intermedie che si possono catalogare introducendo livelli intermedi, ad esempio: fra i livelli A2 e B1 si possono fissare ulteriori livelli A2.1; A2.2. Nella stesura dei piani di istituto ogni scuola può fissare, per ciascuna classe del quinquennio, un determinato livello come meta da raggiungere.

Lo sviluppo delle competenze dovrebbe tenere conto della continuità fra ordini diversi di scuola; infatti è piuttosto frustrante e demotivante per uno studente che ha iniziato lo studio della lingua straniera già alle elementari dover ricominciare da capo alla scuola media e poi ricominciare da capo ancora un'altra

volta alla scuola superiore, vanificando di fatto le esperienze e le conoscenze acquisite precedentemente. Nei Piani di studio provinciali si trova un richiamo specifico all'esigenza di collaborazione fra diversi ordini scuole per la costruzione di curricoli verticali.

4. ATTIVITÀ DIDATTICHE

La programmazione (che in genere si riferisce ad un intero anno scolastico o a più anni di corso), può prevedere attività didattiche di tipo differente. Fra i vari tipi di intervento didattico distinguiamo:

1. Unità didattica
2. Modulo
3. Web Quest
4. Progetto
5. Task

Ognuna di queste attività ha particolari caratteristiche.

Per la descrizione delle singole attività si rimanda ai rispettivi links. Gran parte degli esempi riportati sono stati sperimentati in classe.