



La didattica per progetti

Terzo anno, SDF Macerata 2010-11

Prof.ssa Patrizia Magnoler

E'



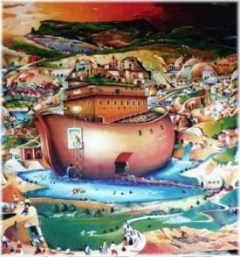
- “una impresa collettiva gestita dal gruppo classe che si orienta verso una produzione concreta;
- che comporta un insieme di compiti nei quali tutti gli allievi sono coinvolti e giocano un ruolo attivo che può variare in funzione dei loro mezzi e dei loro
- suscita l'apprendimento dei saperi e di saper fare di gestione del progetto;
- che favorisce , nello stesso tempo, apprendimenti identificabili riferiti a programma di una o più discipline” (Perrenoud, 1999)

Progetto e pluridisciplinarietà

- “**Pluridisciplinarietà**: definisce le relazioni che si instaurano quando più discipline partecipano ad un unico progetto pratico: in questi casi all’origine c’è un problema la cui soluzione non può essere data da una sola scienza, ma esige l’integrazione di più punti di vista, di informazioni tratte da diversi contesti, di teorie, di pratiche e modelli di verifica differenti, ciascuno competente per la sua parte. Ma **il carattere del legame che unisce le discipline è sempre di natura pratica, e sta alla necessità di trovare la soluzione per il problema.** I loro campi di competenza non si sovrappongono. Tutti collaborano, ciascuno per la sua parte, alla soluzione del problema, il quale deve essere scisso nelle sue componenti [...]

Progetto e interdisciplinarietà

- **l'interdisciplinarietà vera e propria:** dove si instaura un rapporto di interazione fra le discipline (o i diversi settori di una stessa disciplina) che porta al loro arricchimento reciproco e quindi ad una trasformazione del loro quadro di ricerca e di azione. Mentre il livello di collaborazione ai livelli precedentemente descritti era sempre estrinseco.....in altri termini lo stimolo per una multidisciplinarietà e pluridisciplinarietà è dato da un problema di informazione o di attuazione pratica, **lo stimolo per l'interdisciplinarietà è sempre un problema di spiegazione".**



Ostacoli all'interdisciplinarietà I

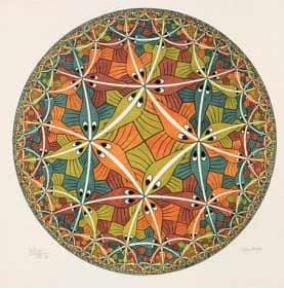
P. Perrenoud (1996) individua gli ostacoli all'interdisciplinarietà in diverse dimensioni.

I. La dimensione personale di ogni docente ovvero la difficoltà a costruire una didattica in cui sono reali i rischi di **perdita di controllo** della situazione, in cui il **sapere in uscita non è noto** all'inizio e in cui le variabili che si possono sviluppare durante il percorso sono moltissime. Il senso di insicurezza, il timore di non riuscire a gestire la situazione e di non “condurre a termine il proprio programma” portano spesso ad un rifiuto di questo tipo di didattica. Non da ultimo vi è anche la consapevolezza del **diverso impegno temporale**, di autoformazione e di ricerca che è insito in un progetto interdisciplinare.



Ostacoli all'interdisciplinarietà 2

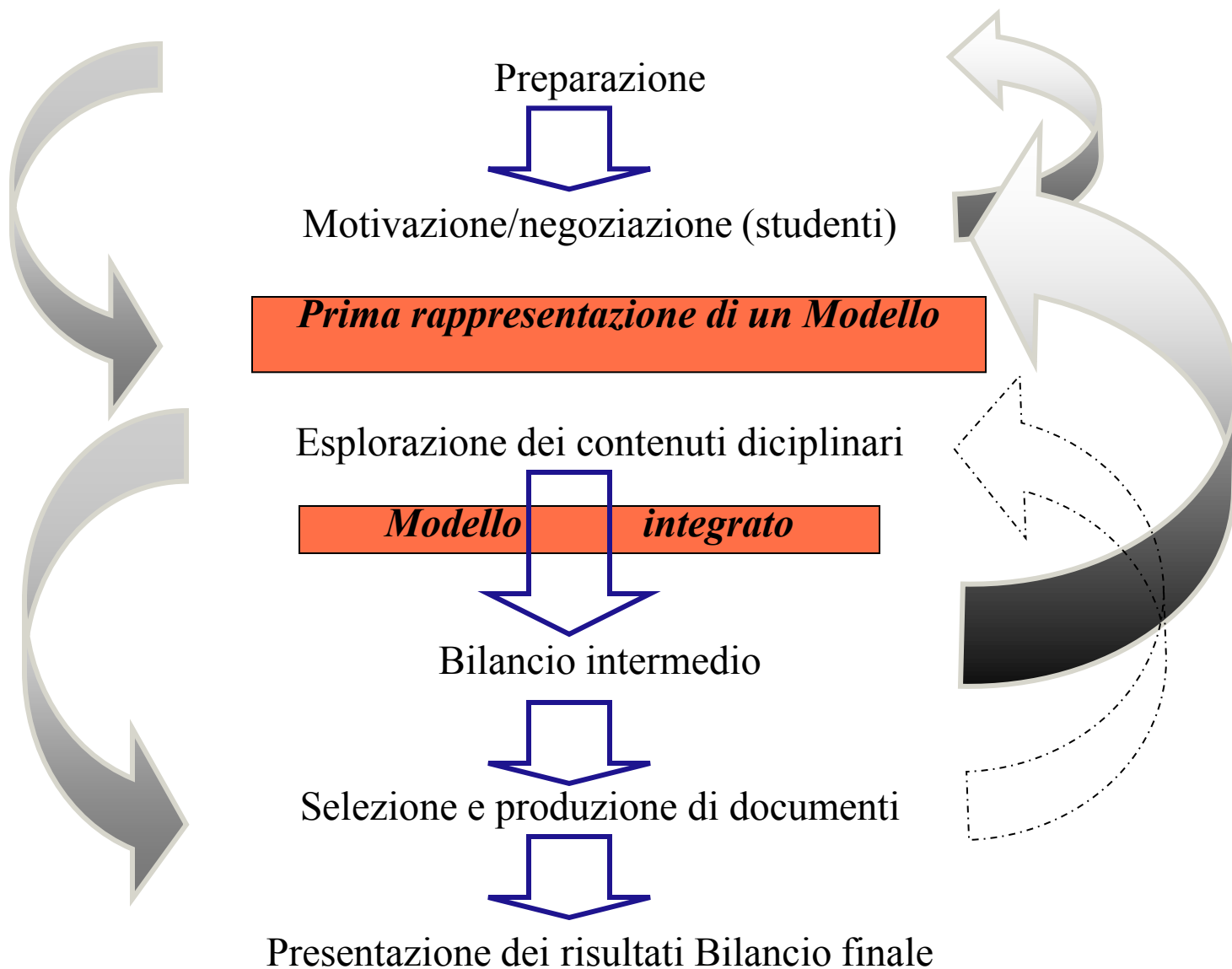
- **2. la dimensione collegiale.** Progettare collegialmente significa costruire un **quadro comune di finalità, di metodi, di strategie ma anche un quadro organizzativo** (tempi, spazi, uso di risorse) che permetta a ciascuno di definire il proprio ambito all'interno di una costruzione didattica complessa. Significa anche la disponibilità ad un confronto sul proprio modo di progettare la didattica. Un percorso pieno di ostacoli è superabile solo attraverso la disponibilità al confronto, in parte anche allo studio anche della disciplina del collega.
- Giordan e Souchon sostengono questa posizione, ovvero la necessità di sapere “l'indispensabile” delle altre discipline. Si contrappone invece Fourez che auspica una buona preparazione specialistica però associata alla capacità di dialogare, di progettare collaborativamente.

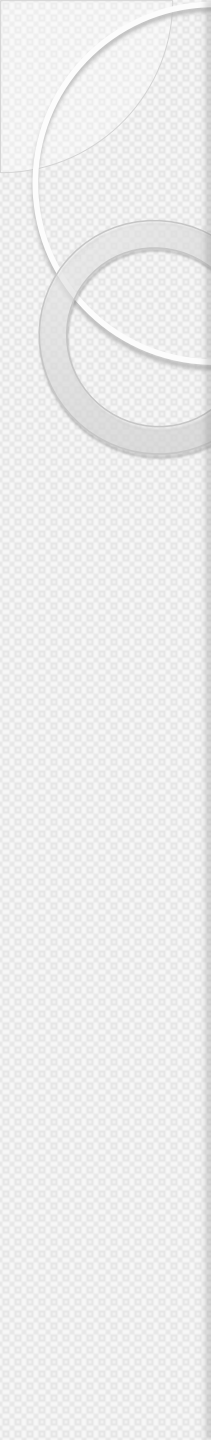


Ostacoli all'interdisciplinarietà 3

- **3. la dimensione disciplinare.** Il progetto richiede una sinergia e una **serie di azioni sincroniche e diacroniche che possono non rispettare la linearità dello sviluppo disciplinare.** Questo non significa che non vi sia più lo spazio per la disciplinarietà, ma, come sostengono Giordan e Souchon, “in questa prospettiva devono alternarsi delle fasi disciplinari e delle fasi di integrazione (fra le discipline). Tuttavia, durante le fasi disciplinari, le discipline non possono più esistere in funzione della propria progressione, ma sono al servizio del progetto interdisciplinare”

Come elaborare un progetto? Una proposta





Aspetti positivi

- Contestualizzazione e autenticità dei compiti
- Co-progettazione
- Valorizzazione degli apprendimenti appresi in contesti formali, non formali, informali
- Interdisciplinarietà o multidisciplinarietà
- Valorizzazione della competenza progettuale
- Valorizzazione della dimensione collaborativa e cooperativa

Aspetti negativi

- Distribuzione dell'attività all'interno del gruppo (ciascuno fa ciò che sa già fare meglio?)
- Approccio d'insieme, a volte più legato a conoscenze generiche
- Rapporto utilitaristico del sapere
- Possibili “derive”: quella spontaneistica, quella tecnicistica

Cosa tener presente....

- Vi deve essere una serie di apprendimenti organizzati.
- L'allievo deve “pensare” e non solo applicare.
- Va esplicitato il legame fra azione e riflessione.
- Uso interdisciplinare delle conoscenze

La valutazione nella didattica per progetti

La valutazione si presenta come un processo complesso che si sviluppa in diverse direzioni.

Si devono valutare gli effetti dell'attività sui diversi attori, la qualità del prodotto, la qualità dell'intero processo.

Gli attori di questa valutazione sono molteplici:

- il processo può essere valutato dagli studenti, dai docenti;
- il prodotto può essere valutato da studenti, docenti e destinatari esterni.

Gli studenti valutano...

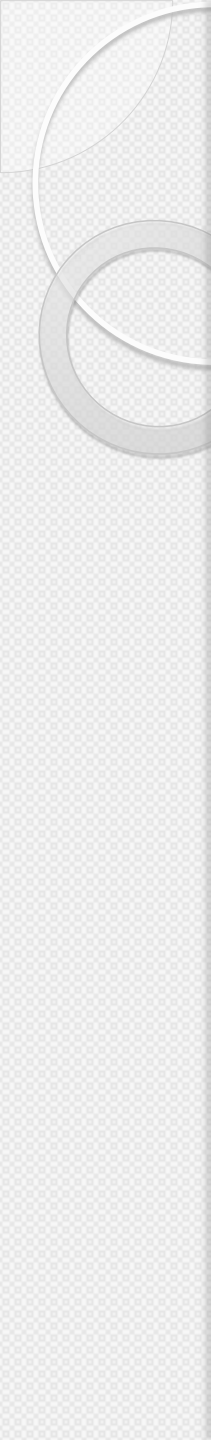
- Gli studenti sono impegnati a valutare
- il proprio apprendimento;
- il proprio modo di procedere all'interno del gruppo;
- il funzionamento del gruppo e dell'intergruppo;
- il prodotto.

I docenti valutano

- il cambiamento nella propria competenza di insegnamento;
- il cambiamento nelle competenze relazionali;
- l'efficacia del percorso in base ai risultati di apprendimento degli studenti;
- la qualità del prodotto;
- la qualità del percorso in rapporto all'offerta formativa della scuola.

Altri attori valutano

- la qualità del prodotto;
- la modificazione negli atteggiamenti, comportamenti e apprendimenti degli studenti e dei docenti;
- la trasferibilità delle conoscenze e delle strategie apprese durante la realizzazione del progetto.



I COMPITI AUTENTICI

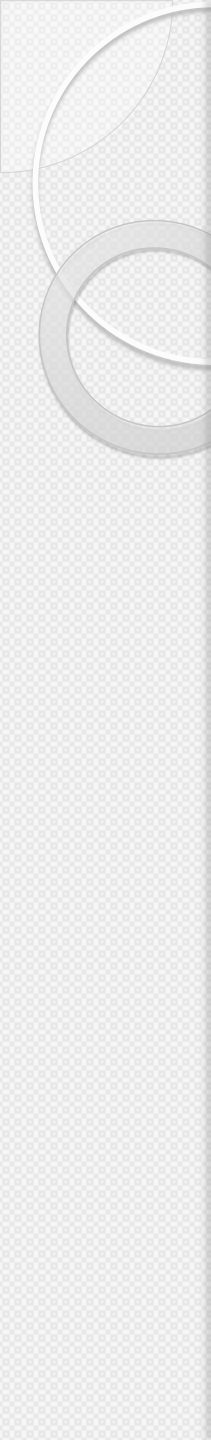
L'apprendimento situato I (Lave e Wenger)

Ogni apprendimento nasce in uno specifico contesto che è caratterizzato da

- elementi del contesto.
- stato del soggetto.
- tipologia del compito.

Apprendimento situato 2 (Lave e Wenger)

- L'apprendimento non “avviene” solo in rapporto all'insegnamento, ma è un processo collegato ad una comunità, ad un contesto.
- Concetto di **partecipazione periferica legittimata** (conseguente visione dell'apprendimento complesso)
- Continua negoziazione e reificazione.

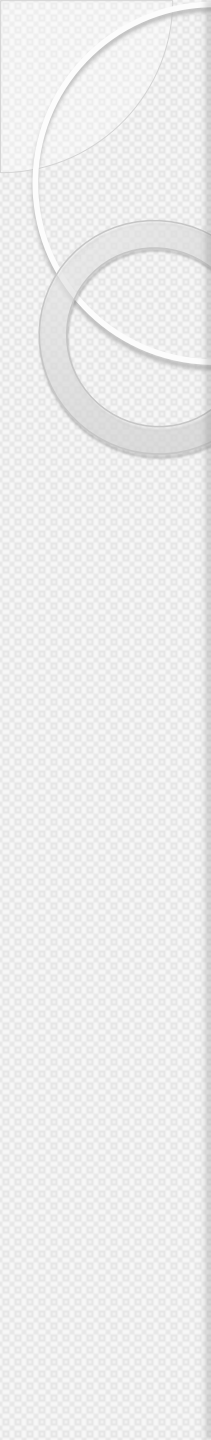


La comunità

- La comunità richiede
 - impegno reciproco
 - impresa comune
 - repertorio condiviso di risorse interpretative

La COGNIZIONE SITUATA E'

- Distribuita all'interno delle pratiche sociali
- Mediata dagli artefatti
- Specifica, collegata ad una situazione.



Teoria dell'attività

Ogni azione avviene in rapporto

- ad una realtà sociale.
- utilizza artefatti (materiali, concettuali).
- Ogni azione ha un **OBIETTIVO** e nasce da una **MOTIVAZIONE**

Compiti autentici. Interpretazioni I

- Attività basate su **situazioni reali**
- Attività basate **sull'applicazione della conoscenza o delle abilità concettuali.**
- Attività che abbiano un aggancio attivo/generativo nella **definizione dei problemi** così come nella soluzione e che siano radicati nelle convinzioni e nei valori dell'allievo.

Interpretazioni 2

- I compiti autentici dovrebbero avere **rilevanza nel mondo reale**, e quindi una utilità, dovrebbero essere integrati nel curriculum, fornire il giusto livello di complessità e permettere agli allievi di selezionare i livelli di difficoltà adatti a loro o i livelli di partecipazione. (Jonassen, 1991)

Interpretazioni 3

- Un singolo problema complesso dovrebbe essere studiato dagli allievi, gli allievi stessi identificano e **definiscono le proprie domande e le attività sono collegate logicamente con il problema.**
- Compiti autentici **come una forma di apprendimento “generativo”** perché il completamento del compito richiede agli allievi di generare altri problemi da risolvere.

Secondo Wiggins

- Riflette il modo in cui l'informazione dovrebbe essere presente nel modo reale.
- Richiede **giudizio e innovazione** in quanto richiede allo studente di immaginare e di scegliere.
- Chiede allo **studente di “costruire” la disciplina nel senso che si appropria progressivamente delle metodologie di ricerca disciplinari.**
- Replica o simula contesti diversi.

10 Caratteristiche

- **1. Le attività autentiche hanno rilevanza nel mondo reale**

Le attività ripropongono, per quanto possibile, i compiti che si possono ritrovare nel mondo reale o professionale, non compiti scolastici e decontestualizzati.

2

- **Le attività autentiche sono “mal definite”,** nel senso che devono richiedere agli studenti di procedere ad una ridefinizione del compito e dei sottocompiti necessari a completare l'attività.
- I problemi inerenti alle attività sono mal definiti ed aperti a multiple interpretazioni piuttosto che risolvibili facilmente con l'applicazione delle procedure già conosciute. **Gli studenti devono identificare le loro proprie strategie e i sotto-obiettivi necessari per completare l'obiettivo principale.**

3

Le attività autentiche contengono compiti complessi che debbono essere indagati dagli allievi in un periodo di tempo considerevole.

Le attività vengono solitamente completate in giorni, settimane e mesi piuttosto che in pochi minuti o ore. Richiedono un investimento significativo di tempo e di risorse intellettuali.

4

- **I compiti autentici offrono agli studenti l'occasione di esaminare i problemi da diverse prospettive teoriche e pratiche, piuttosto che permettere una singola interpretazione o un unico percorso che gli studenti devono imitare per riuscire a risolvere il problema.**
- L'uso di una varietà di risorse piuttosto che un numero limitato di riferimenti preselezionati richiede agli allievi la competenza di selezionare le informazioni rilevanti e di distinguerle da quelle irrilevanti.

5

- **Le attività autentiche forniscono l'occasione di collaborare.**

La collaborazione è integrata nella soluzione del compito, sia all'interno del corso sia nell'ambiente real-life, e non è di solito realizzabile da un unico studente.

6

- **Le attività autentiche forniscono l'occasione di riflettere.**
- Le attività devono permettere ai principianti di fare le scelte e riflettere sul loro apprendimento sia individualmente che socialmente.

7

- **Le attività autentiche possono essere integrate ed applicate attraverso i settori disciplinari differenti ed estendere i loro risultati al di là di specifici domini.**
- Le attività autentiche incoraggiano prospettive interdisciplinari e permettono agli allievi di assumere diversi ruoli e di sviluppare esperienze in molti settori, piuttosto che acquisire conoscenze limitate ad un singolo campo o dominio ben definito.

8

- **Le attività autentiche sono strettamente integrate con la valutazione.**
- La valutazione delle attività è integrata con il compito stesso in un modo che riflette la valutazione della vita reale, a differenza della valutazione tradizionale che separa artificialmente la valutazione dalla natura dell'operazione.

9

- **Le attività autentiche generano artefatti finali che sono importanti di per sé, non come preparazione per il qualcos'altro.**

Le attività culminano nella creazione di un prodotto finale completo, piuttosto che in un'esercitazione o in uno stadio intermedio di preparazione per qualcos'altro.

10

- **Le attività autentiche permettono più soluzioni alternative e la diversità dei risultati.**

Le attività permettono una gamma variegata di soluzioni possibili e questo apre a molte soluzioni di natura originale, piuttosto che ad una singola risposta corretta ottenuta dall'applicazione di regole e procedure.

Primaria I

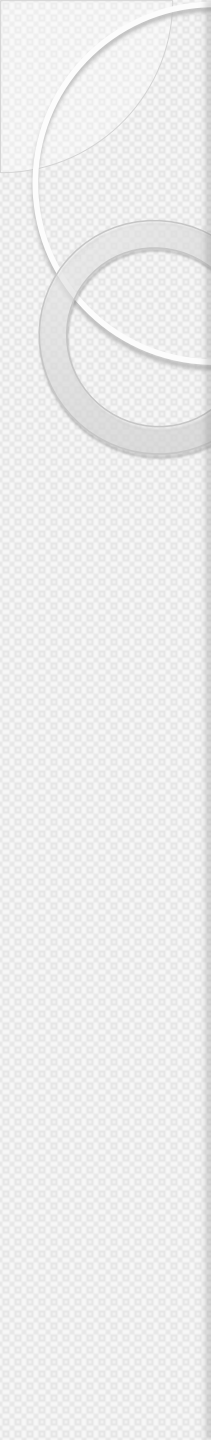
- Fase operatoria-concreta. Le azioni mentali precedentemente isolate si coordinano tra loro dando luogo alle operazioni concrete; esse sono strutture mentali caratterizzate dalla reversibilità, per cui ad ogni azione ne corrisponde una inversa.
- 1. organizzare la festa del proprio compleanno.
- 2. documentare una gita.

Primaria 2

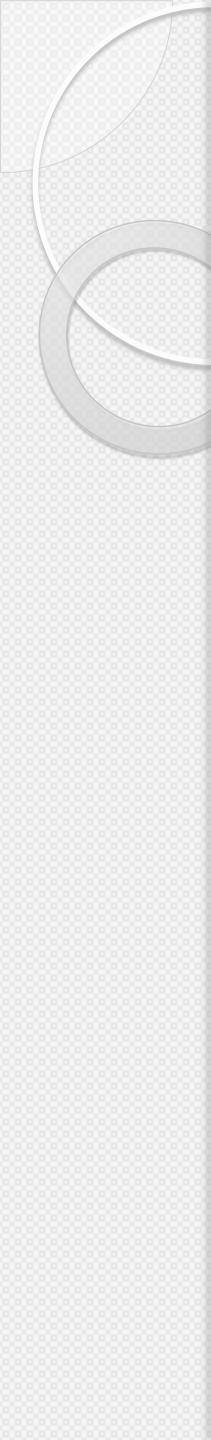
- Esempi
- 1. “adottare” un’aiuola in un terreno comunale e presentare il progetto per la sua cura e manutenzione durante l’anno.
- 2. organizzare la biblioteca della scuola.
- 3. progettare un’uscita.
- 4. costruire la spiegazione di un quesito che richiede una prospettiva interdisciplinare (es. perchè si parla sempre della necessità di non sprecare l’acqua?) o culturale (es. perché Babbo Natale è bianco e rosso) per raccontarlo ad altri

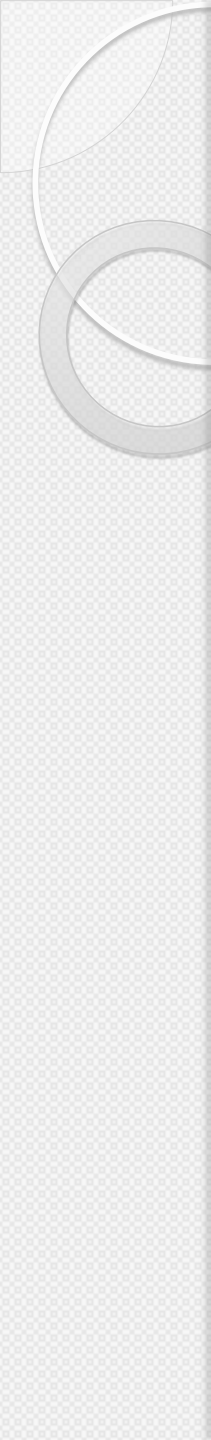
Che cosa comporta per il docente?

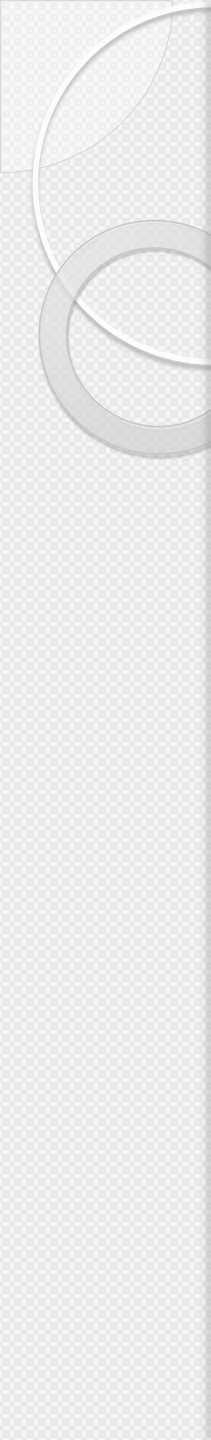
- Osservazione della realtà, del contesto, delle motivazioni
- Analisi dei problemi, dei dati, della fattibilità
- Chiarezza sui contenuti che vengono affrontati e sulle metodologie di lavoro
- Chiarezza sui possibili percorsi cognitivi attivati dagli studenti
- Coinvolgimento dello studente nella valutazione
- Organizzazione dei compiti autentici all'interno di un percorso complessivo

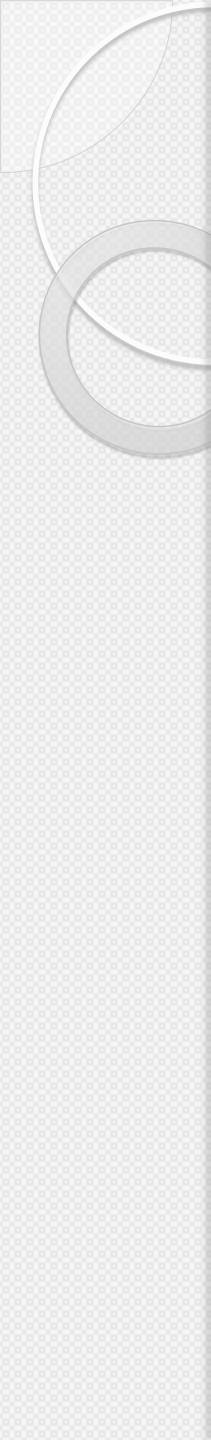


LE SITUAZIONI PROBLEMA

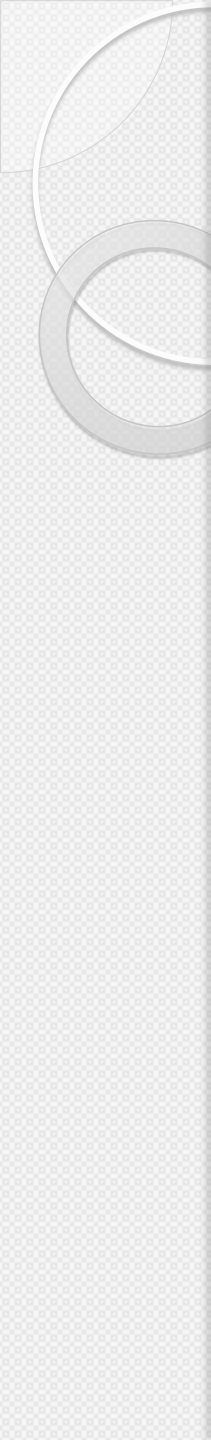
- 
- Una situazione-problema è organizzata attorno al *superamento di un ostacolo* da parte della classe, ostacolo precedentemente ben identificato.
 - Lo studio si organizza attorno ad una situazione a carattere concreto, che *permetta effettivamente all'alunno di formulare ipotesi e congetture*. Non si tratta dunque di uno studio già completato, né di un esempio ad hoc a carattere illustrativo.

- 
- Gli alunni percepiscono la situazione loro proposta come un **enigma da risolvere**, in cui sono in grado di cimentarsi. È la condizione essenziale per far funzionare la devoluzione (la presa in carico autonoma e motivata da parte degli studenti): il problema, sebbene inizialmente proposto dall'insegnante, **diventa un “loro” problema. La devoluzione** è facilitata già nella fase di progettazione della situazione-problema qualora il problema nasca direttamente dagli studenti.

- 
- Gli alunni **non dispongono, all'inizio, dei mezzi per la risoluzione,** proprio perché vi è un ostacolo che debbono superare per arrivarci. È il bisogno di risolvere che spinge l'alunno ad elaborare o ad appropriarsi collettivamente degli strumenti intellettivi che saranno necessari per la costruzione della soluzione.
 - La situazione deve **offrire una sufficiente resistenza che conduca l'alunno ad invertirvi** le sue conoscenze precedenti disponibili come pure le sue rappresentazioni, in modo che questa porti alla loro rimessa in causa e all'elaborazione di nuove idee.

- 
- Pur tuttavia la soluzione non deve essere vista dagli alunni come qualcosa che non sia alla loro portata. **L'attività deve espletarsi in una zona di sviluppo prossimale, propizia alla sfida intellettuale da rilevare e all'interiorizzazione delle “regole del gioco”.**
 - L'anticipazione dei risultati e la sua espressione collettiva precedono la ricerca effettiva della soluzione, in modo che il “rischio” preso da ciascuno faccia parte del gioco.

- 
- Il lavoro della situazione problema funziona sul modello del **dibattito scientifico interno alla classe, stimolando i potenziali conflitti socio-cognitivi.**
 - La convalida della soluzione o la sua non accettazione non sono date dall'insegnante ma **sono il risultato del modo di strutturazione della situazione stessa.**

- 
- Il riesame collettivo del cammino percorso costituisce l'occasione per un **ritorno riflessivo**, a carattere metacognitivo;
 - ciò aiuta gli alunni a prendere coscienza delle strategie messe in campo in modo euristico e a stabilizzarle in procedure disponibili per nuove situazione-problema.

Clas

PROGETTO FIUME: “IL LIVENZA”

Dall

